

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ, PLANLANMASI VE EKONOMİSİ BİLİM
DALI



YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE OKUL
YÖNETİCİLERİNİN MİZAH DAVRANIŞLARI İLE
ÖĞRETMENLERİN POZİTİF PSİKOLOJİK SERMAYELERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

EMRULLAH BÜYÜK

Danışman : Prof. Dr. Ergün RECEPOĞLU

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Atila ÇAĞLAR

Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Murat BÜLBÜL

KASTAMONU-2024

TAAHHÜTNAME

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu; ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını, bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini bildirir ve taahhüt ederim.

Emrullah BÜYÜK

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN MİZAH DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN POZİTİF PSİKOLOJİK SERMAYELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

EMRULLAH BÜYÜK

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM
DALI

DANIŞMAN: PROF. DR. ERGÜN RECEPOĞLU

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin mizah davranışları ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca okul yöneticilerinin sergilediği mizah tarzının öğretmen algılarına göre ortaya konulması ve öğretmenlerin kendilerine dönük pozitif psikolojik sermaye algılarına göre anlamlı ve olumlu bir bakış açısı geliştirmesine katkı sunulması çalışmamızın amaçları içinde yer almaktadır. Pozitif psikoloji insan davranışlarının olumlu yönleri üzerinde durduğundan olumsuz algılanan tutum ve davranışlar eğitim ortamlarından uzaklaştırıldığında öğrenme istekleri yüksek olan öğrenci grupları böyle bir okul ikliminden en fazla kazanım ile istifade edebileceklerdir. Bu çalışmadaki nihai amacımız da bu hususları vurgulamak, değişkenlerin demografik verilerle ilişkisini tespit etmeye çalışmak ve okul ortamlarında olumlu bir bakış açısı gelişmesine katkı sunmaktır. Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmamızın sonucunda öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve alt boyutları olan özyeterlik, iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık, umut ile mizah davranışları ve alt boyutları olan alaycı mizah tarzı, üretici mizah tarzı, onaylayıcı mizah tarzı, reddedici mizah tarzı ve mizahi olmayan tarz boyutları arasında düşük seviyede anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Pozitif psikolojik sermaye alt boyutları ve mizah davranışları alt boyutlarıyla demografik verilerden medeni durum, yaş ve mesleki kıdem değişkenleri bağlamında anlamlı farklılıklar söz konusudur. Pozitif psikolojik sermaye toplam boyutlarının alaycı mizah tarzı boyutunun %0,3'ünü yordadığı tespit edilmiştir. Buna karşın pozitif psikolojik sermaye toplam boyutlarının üretici mizah tarzı boyutunu anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Pozitif psikolojik sermaye toplam boyutlarının üretici mizah tarzı boyutunun %24'ünü yordadığı belirlenmiştir.

ANAHTAR KELİMELELER: Okul Yöneticileri, Öğretmen, Mizah Davranışları, Pozitif Psikolojik Sermaye

Ekim 2024, 126 Sayfa

ABSTRACT

MSC THESIS

THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL ADMINISTRATORS' HUMOR BEHAVIOR AND TEACHERS' POSITIVE PSYCHOLOGICAL CAPITAL ACCORDING TO TEACHERS' PERCEPTIONS

EMRULLAH BÜYÜK

KASTAMONU UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

EDUCATIONAL ADMINISTRATION

SUPERVISOR: PROF. DR. ERGÜN RECEPOĞLU

The aim of our study is to analyze the relationship between school administrators' humor behavior and teachers' positive psychological capital according to teachers' perceptions. It is also among the aims of our study to reveal the humor style exhibited by school administrators according to teacher perceptions and to contribute to the development of a meaningful and positive perspective according to teachers' positive psychological capital perceptions towards themselves. Since positive psychology focuses on the positive aspects of human behavior, when negatively perceived attitudes and behaviors are removed from educational environments, student groups with a high desire to learn will be able to benefit from such a school climate with the most gains. Our ultimate goal in this study is to emphasize these issues, try to determine the relationship of variables with demographic data, and contribute to the development of a positive perspective in school environments. Our study was conducted with a quantitative research pattern, simple random sampling was used, and descriptive and relational screening models were used. As a result of our research, teachers' positive psychological capital and its sub-dimensions self-efficacy, optimism, confidence, extraversion, psychological resilience, hope and humor behaviors and its sub-dimensions sarcastic humor style, productive humor style, confirming humor style, rejecting humor style and non-humorous style dimensions were determined. It was revealed that there was a low level significant relationship. There are significant differences in the positive psychological capital sub-dimensions and humor behavior sub-dimensions and demographic data in the context of marital status, age and professional seniority variables. It was determined that the total dimensions of positive psychological capital predicted 0.3% of the sarcastic humor style dimension. On the other hand, it is seen that the total dimensions of positive psychological capital significantly predict the productive humor style dimension. It was determined that the total dimensions of positive psychological capital predicted 24% of the productive humor style dimension.

KEYWORDS: School Administrators, Teachers, Humor Behaviors, Positive Psychological Capital

October 2024, 126 Page

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca ders aldığım hocalarıma, bana yol gösteren, rehberlik yapan ve akademik gelişimime katkı sağlayan Kastamonu Üniversitesi'nin değerli öğretim üyelerine, derslerdeki işbirlikçi yaklaşımları nedeniyle dönem arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmamın nihayete ermesinde her zaman yapıcı yaklaşımda bulunan saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. Ergün RECEPOĞLU'na en derin şükranlarımı sunarım.

Ayrıca ve son olarak yetişmemdeki emekleri için aileme, yüksek lisans ders aşamasında ve tez yazım sürecinde desteğini her zaman yanımda hissettiğim sevgili eşime teşekkür ederim.

Emrullah BÜYÜK

Kastamonu, 2024

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ ONAYI	ii
TAAHHÜTNAME	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ	x
TABLolar DİZİNİ	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xii
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	5
1.3 Araştırmanın Alt Problemleri	5
1.4 Araştırmanın Önemi	6
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1 Pozitif Psikoloji Kavramı ve Tarihsel Gelişimi	10
2.1.1 Pozitif Örgütsel Psikoloji.....	12
2.1.2 Pozitif Örgüt Okulu	14
2.1.3 Pozitif Örgütsel Davranış.....	15
2.1.4 Pozitif Psikolojik Sermaye.....	16
2.1.4.1 Öz yeterlilik.....	18
2.1.4.2 Umut.....	18
2.1.4.3 İyimserlik	19
2.1.4.4 Psikolojik dayanıklılık	20
2.1.4.5 Güven	21
2.1.4.6 Dışa dönüklük	21
2.1.5 Eğitim Ortamlarında Pozitif Psikolojik Sermaye	22
2.2 Mizah Kavramı ve Tarihsel Gelişimi	22
2.2.1 Türk Tarihinde Mizah	23
2.2.2 Mizah Duygusu	25
2.2.3 Mizah ile Sağlık İlişkisi	26
2.2.4 Mizahın Olumlu ve Olumsuz Tarafları.....	28
2.2.5 Mizah Tarzları.....	30
2.2.5.1 Alaycı mizah tarzı	31
2.2.5.2 Üretici sosyal mizah tarzı.....	32
2.2.5.3 Onaylayıcı mizah tarzı	32
2.2.5.4 Reddedici mizah tarzı.....	33
2.2.5.5 Mizahi olmayan tarz.....	33
3. YÖNTEM	35
3.1 Araştırma Modeli	35
3.2 Çalışma Grubu.....	37
3.3 Veri Toplama Araçları.....	38
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu.....	39

3.3.2	Pozitif Psikoloji Sermaye Ölçeği	39
3.3.3	Mizah Davranışları Ölçeği	40
3.4	Verilerin Toplanması	42
3.5	Verilerin Analizi	42
4.	BULGULAR	44
4.1	Araştırmamızın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	44
4.2	Araştırmamızın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	45
4.2.1	Okul Yöneticilerinin Mizah Davranışları Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	45
4.2.2	Okul Yöneticilerinin Mizah Davranışları Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	48
4.2.3	Okul Yöneticilerinin Mizah Davranışları Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	51
4.2.4	Okul Yöneticilerinin Mizah Davranışları Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Okul Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	54
4.2.5	Okul Yöneticilerinin Mizah Davranışları Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	56
4.2.6	Okul Yöneticilerinin Mizah Davranışları Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	60
4.3	Araştırmamızın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular	62
4.3.1	Öğretmenlerinin Pozitif Psikolojik Sermaye Boyutlarına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	62
4.3.2	Öğretmenlerinin Pozitif Psikolojik Sermaye Boyutlarına İlişkin Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	65
4.3.3	Öğretmenlerinin Pozitif Psikolojik Sermaye Boyutlarına İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	68
4.3.4	Öğretmenlerinin Pozitif Psikolojik Sermaye Boyutlarına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	72
4.3.5	Öğretmenlerinin Pozitif Psikolojik Sermaye Boyutlarına İlişkin Algılarının Okul Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	75
4.3.6	Öğretmenlerinin Pozitif Psikolojik Sermaye Boyutlarına İlişkin Algılarının Öğrenim Durumları Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	78
4.4	Araştırmamızın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular	81
4.5	Araştırmamızın Beşinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	85
5.	SONUÇ VE TARTIŞMA	88
6.	ÖNERİLER	101
	KAYNAKLAR	103

EKLER.....	120
EK A Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği İzni	121
EK B Mizah Davranışları Ölçeği İzni	122
EK C Yayın Etiği Kurulu Onay Belgesi	123
EK D Kişisel Bilgi Formu	124
EK E Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği.....	125
EK F Mizah Davranışları Ölçeği.....	126



ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1 PPS'nin diğer terimlerle ilişkisi	10
Şekil 2.2 Pozitif psikolojik sermaye alt bileşenleri	17
Şekil 3.1 Araştırma modeli	36



TABLolar DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1 Pozitif örgüt okulu ve pozitif örgütsel davranış arasındaki farklılıklar.....	16
Tablo 2.2 Rekabet üstünlüğü için genişletilmiş sermaye türleri	17
Tablo 2.3 Mizah tarzları	31
Tablo 3.1 Katılımcıların değişkenlerine dair kategorik durumları.....	37
Tablo 4.1 Betimsel istatistik tablosu	44
Tablo 4.2 Okul yöneticilerinin mizah davranışları boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının cinsiyet değişkenine göre değişimi.....	46
Tablo 4.3 Okul yöneticilerinin mizah davranışları boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının yaş değişkenine göre değişimi.....	48
Tablo 4.4 Okul yöneticilerinin mizah davranışları boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının medeni durum değişkenine göre değişimi.....	51
Tablo 4.5 Okul yöneticilerinin mizah davranışları boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının okul kademesi değişkenine göre değişimi.....	54
Tablo 4.6 Okul yöneticilerinin mizah davranışları boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre değişimi.....	57
Tablo 4.7 Okul yöneticilerinin mizah davranışları boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının öğrenim durumu değişkenine göre değişimi	60
Tablo 4.8 Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının cinsiyet değişkenine göre değişimi	62
Tablo 4.9 Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının medeni durum değişkenine göre değişimi	65
Tablo 4.10 Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının yaş değişkenine göre değişimi	69
Tablo 4.11 Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının mesleki kıdem değişkenine göre değişimi	72
Tablo 4.12 Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının okul kademesi değişkenine göre değişimi	76
Tablo 4.13 Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının öğrenim durumu değişkenine göre değişimi	79
Tablo 4.14 Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile okul yöneticilerinin mizah davranışları arasındaki ikili korelasyon sonuçları	82
Tablo 4.15 Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayesinin okul yöneticilerinin mizah davranışları boyutunu yordamasına ilişkin doğrusal regresyon analizi sonuçları.....	85

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Simgeler

\bar{X}	: Ortalama
S	: Standart Sapma
sd	: Serbestlik Derecesi
%	: 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

Kısaltmalar

Akt.	: Aktaran
Vd.	: Ve Diğerleri
MDÖ	: Mizah Davranışları Ölçeği
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
PPS	: Pozitif Psikolojik Sermaye
SPSS	: Statical Package For Social Sciences
TDK	: Türk Dil Kurumu
Vb.	: Ve Benzeri

1. GİRİŞ

Araştırmanın giriş kısmında araştırmanın problem durumuna, araştırmanın amacına ve alt problemlerine, çalışmanın önemine, varsayımlarına ve sınırlılıklarına değinilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Araştırmanın problemi, eğitim öğretim ortamlarının baş aktörleri olan okul yöneticileri ile öğretmenlerin durumsal farkındalığının düşük olduğu düşüncesinden hareketle, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarıyla okul yöneticilerinin mizah davranışları arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Okul yöneticilerinde bulunması beklenen yeterlikler, liderlik becerileri ekseninde ortaya çıkmaktadır. Problemin tespit edilerek analizinin yapılması, karar aşamalarının çözüme yönelik hızlı bir şekilde işe koşulması ve mevcut tabloya en münasip çözüm yöntemlerinin tatbik edilmesi okul yöneticisinin liderlik kabiliyetleriyle yakından ilgilidir (Aslanargun ve Bozkurt, 2012).

Okul yöneticilerinin öğretimin organize edicisi vasfıyla uhdesinde barındırması gereken beceri unsurları olarak; okul örgüt ikliminin kanıksanması (Bursalıoğlu, 2010: 15) mevcut problemin sağlıklı değeriendirilmesi, tutum ve davranışlarda örnek duruş göstermesi (Şişman, 2011: 91) duruma has tabloların karar verme aşamasında göz önünde bulundurulması ve uyum sağlama sürecinde bunların değeriendirilmesi (Çağlar vd., 2005: 75) şeklinde dile getirilmektedir. Okul yöneticisi, okul ikliminin öncüsü rolüyle bireysel ve mesleki nitelikleriyle diğer çalışanlar için örnek teşkil etmektedir. Eğitim yönetiminde olumlu örnekler ortaya konulması okul paydaşlarıyla dengelerin gözetilmesini ve çok yönlü bakış açısının varlığını gerektirmektedir. Yönetim uygulamalarının ekseni, çok boyutluluğu, bireysellelikle beraber örgütselliği (Glatter ve Kydd, 2003: 233) eğitim yöneticilerinin sürece ilişkin stratejik bir tarz geliştirmelerini gerektirmektedir. Göreceliliğin ön plana çıktığı ve gerçek hususunda belirsizliğin desteklendiği post modern dünya düzeninde diyalektik bakış açısının tesiri fazlaca hissedilmektedir (Aslanargun ve Bozkurt, 2012).

Bir taraftan fazla bürokratik hal alan okullar, hükümetler gibi örgütler, öbür taraftan bireysellik ve daha minimal gruplar ön planda yer almaktadır (Hodgkinson, 2004: 51). Kentleşme, küresel ve modern yapıya bürünme, geleneksel toplum yapısından kopma, teknolojik gelişmelerin hızlı yaşanması, nüfusun artması, eğitime ve eğitim ortamlarına olan talebin artıyor oluşu gibi faktörler eğitimin yönetici kesiminin gelenekten gelen yönetim becerilerini yeni düzene uyarlama zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır (Aslanargun ve Bozkurt, 2012). Modern manada yirminci yüzyılın başlarında batılı bazı düşünürlerce ortaya konulan plan yapma, örgütleyebilme, bütçe yapma, personel temini gibi yönetim ilkeleri içinde bulunduğumuz yüzyılın ortalarından sonra birey ilişkileri tarzları ile post modern anlayışın tesiriyle yeniden yorumlanmış, yirmi birinci yüzyılda daha esnek, birey ve grubu merkeze alan yaklaşımlar örgüt hayatında konumlanmıştır. Demokrasi ile insan hakları ekseninde yürütülen çalışmalar bireyi örgüt hayatının ortasına konumlandırmaktadır.

Örgüt ile örgüt yönetiminde yaşanan değişimler doğal olarak okullarımızı da etkilemekte, bu etkileri bağlamında günlük hayatta bu tesirin kapsamında yer alan öğretmen ve öğrencilerin, velilerin beklentilerine karşılayabilmek için okul yöneticilerinin lider vasfına sahip olması gerekmektedir. Kamuda yönetim tarzı hesap verme, bilgi toplumu olarak bilgiyi kullanabilme kabiliyeti, kültürel çokluluk ve çeşitlilik benzeri temel yaklaşımlar eğitimde yönetimin eksenini (Balcı, 2011: 203) yeniden şekillendirdiği gibi öğretmen yeterlikleri konusundaki tek düze çalışmalarının da eleştiri konusu (Özoğlu, 2010: 3) haline gelmesine sebep teşkil etmiştir.

Müdür, yetki, görev ve sorumluluklarına ilişkin Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 78. Maddesinin m bendinde yer alan “eğitim ve öğretim ile yönetimde verimliliğin artırılması, kalitenin yükseltilmesi ve sürekli gelişimin sağlanması için araştırma yapılmasını, bu konularda iyileştirmeye yönelik projeler hazırlanmasını ve uygulanmasını sağlar.” hükmü ile İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 39. Maddesinin 1. Bendinde ifadesini bulan “Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları, ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Müdür; okulun öğrenci, her türlü eğitim ve öğretim, yönetim, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, eğitici ve sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, taşınır mal, taşımalı eğitim, güvenlik, beslenme, bakım, koruma,

temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler ve benzeri görevler ile Bakanlık ve il/ilçe milli eğitim müdürlüklerince verilen görevler ile görev tanımında belirtilen diğer görevlerin yerine getirilmesini sağlar.” hükmünü okul yöneticisinin hakkıyla ifa edebilmesi için okulun etki alanında bulunan paydaşları işe koşabilmelidir. Mevzuatta vurgulanan okulun diğer çalışanlarla birlikte yönetilmesine ilişkin problem durumlarının ortadan kaldırılmasında pozitif psikolojik sermaye ve mizah davranışları ilişkisi yönetime farklı bir anlayış getirmektedir.

Okulu kanun ve yönetmeliklere göre idare etmekle mükellef olan okul yöneticisinin öğretmenlerle kuracağı iletişim eğitim örgütünün etkili yönetilmesinde ve başarılı eğitim öğretim ortamı oluşturulmasında önemli pay sahibidir (Aslanargun ve Bozkurt, 2012). Disipliner, bütün yetkileri kendinde toplamış olan, planlara kati suretle bağlı, belirlenmiş hedeflere yönelik çalışmalar yürüten ve aşırı kontrolcü (Gedikoğlu, vd., 2004: 74) bir yönetim anlayışına alternatif olarak öğretmenleri okulun değerleri çevresinde organize edebilen ve öğretmenlerle sağlıklı iletişim kanalları oluşturabilen bir yönetim yaklaşımı tatbik edilmelidir. Okulun bütün paydaşları ile kaynaşma sağlayacak koşulları oluşturabilen (Özdemir, 2006: 418), hedeflerin içselleştirilmesi hususunda öğretmenlerle beraber hareket eden ve personelin tamamına süreç yönetiminde değerli olduğu duygusunu hissettiren yönetim anlayışının sonuca etkisi bakımından da daha tesirli olduğu söylenebilir.

Okul yöneticisinin yönetim görevi, problemler ortaya çıkmadan önleyici hamlelerde bulunmak ve vuku bulan sorunların çözümlenmesini de içermektedir. Problem çözme karşılaşılan sorunları bertaraf etmeye dönük çabalama sürecini içermektedir. Eğitim öğretim hizmetinin ocağı durumunda olan okullar düzeyinde değerlendirildiğinde okul yöneticileri problem çözümünün odağında yer almaktadır (Aslanargun ve Bozkurt, 2012). Okul yöneticileri, eğitim çalışanları, öğrenci ve veli problem çözme sürecinde beraber hareket etmelidir. Okul kültürünün inşa edilmesi, sağlıklı okul iklimi yaratılması ve kurum kimliğinin ortaya konulması aşamalarında bu uyum ve beraber hareket edilmesi önem arz etmektedir. Problem çözme süreci esasen karar verme amacına hizmet eder. Bütün öğrencilerin öğrenebilmesine uygun tatmin edici öğrenme koşullarının temin edilmesi ve öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olması tesirli okul yöneticisinin önemli özellikleri (Balcı, 2001: 114) arasında kabul edilmektedir.

Bu bağlamda problemin doğru tespitinin beraberinde ve karar verme aktivitesinin etkili uygulanması aşamasında durumsallık perspektifinde mevcut tablonun, kişilerin ve yöneticinin niteliklerine uygun, sürdürülebilir karar verme stratejilerinden söz edilmektedir. Problemin çözümü ve karara varma sürecinde sürdürülebilir sadece bir yaklaşımın mantıklı olmadığı düşüncesinden hareketle sağlıklı bir değerlendirme sonucunda en iyi yaklaşım mahiyetinde duruma en uygun stratejinin işe koşulması vurgulanmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010: 336). Bu açıdan bakıldığında okul yöneticisinin uhdesindeki bilgi birikimi ve yönetim becerisi ile hadiseleri ve kişileri analiz kabiliyeti önemlidir.

Araştırmacılar ekseriyetle yüksek bir mizah duygusu olan bireylerin; iç kontrol odağı (Lefcourt, vd., 1974), benlik saygısı (Overholser, 1992; Kuiper ve Martin, 1993; Fry, 1995; Martin, 1996a; Thorson, vd., 1997), kendini kabul etme (Deaner ve McConatha, 1993), dışadönüklük (Deaner ve McConatha, 1993), iyimserlik (Fry, 1995; Thorson, vd. 1997), özyeterlik (Arendt, 2006) gibi yönetim sürecine ve sonucuna etki olumlu kişilik özelliklerine sahip olduklarını ifade etmişlerdir (akt. Recepoğlu, 2011).

Sahip olduğu mizah tarzı, paydaşlar ile birlikte verimliliğin artırılması ve kalitenin yükseltilmesi hususunda okul yöneticisine önemli bir destek unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin sahip olduğu mizah tarzının farkında olarak ortaya koyacağı bakış açısı ve okul iklimine sağlayacakları katkıların, okul ikliminin önemli bir ayağı olan öğretmenler nezdinde nasıl algılandığı önemlidir.

Eğitim öğretim ortamlarında olumlu davranış geliştirme uygulamalarının her daim ön planda tutulması gerekmektedir. İstendik yönde tutum ve davranışların öğrencilere kazandırılabilmesi ve onlarda anlamlı bakış açıları geliştirilebilmesi için okul ortamlarının huzur ve refah düzeyi yüksek mekânlar olarak dizayn edilmesi önemlidir.

Aynı amaca hizmet edeceği gayesiyle atılan adımlar bazen okul yönetimi ile öğretmenler nezdinde farklı yorumlanabilmektedir. Okul yöneticilerinin sahip olduğu mizah tarzının ortaya konulması, bu farklı bakış açısını ortadan kaldırmaya dönük bir adım olarak görülebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin kendilerine dönük pozitif

psikolojik sermaye algılarına göre anlamlı ve olumlu bakış açısı geliştirmesi gerekmektedir.

Pozitif psikoloji insan davranışlarının olumlu yönleri üzerinde durduğundan olumsuz algılanan tutum ve davranışlar eğitim ortamlarına konu edilmediğinde öğrenme istekleri yüksek olan öğrenci grupları böyle bir okul ikliminden en fazla kazanım ile istifade edebileceklerdir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı yönetimin çok boyutluluğundan hareketle, girdi, süreç ve çıktı aşamalarının tamamında insan sermayesinin işe koşulduğu Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda göre yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarıyla okul yöneticilerinin mizah davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu sayede eğitim öğretime ilişkin kısa, orta ve uzun vadeli plan ve politikaların hayata geçirilmesinin planlanandan daha kısa sürede ve en yüksek fayda ile sağlanmasına katkı sunulması amaçlanmaktadır. Eğitim sistemimizin girdi, süreç ve çıktı aşamalarında insan faktörü başrolde yer almaktadır. İnsan duygu, düşünce, ruhsal yapısı ve davranışlarıyla bir bütündür. İş yaşamını bunlardan ayrı tutmak sağlıklı bir kanaate varmamızı engelleyecektir. Çalışmamızda psikolojik sermaye ve hayatımızın bir parçası olan mizah unsurunun birlikte değerlendirilerek Milli Eğitim Temel Kanununda Türk milli eğitiminin genel amaçlarında ifadesini bulan; “beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;” gayesine ulaşmaya dönük, yapıcı, süreci daha nitelikli hale getirecek, sonuca doğrudan etki edecek, yaşam standartlarını yükseltmeye dönük bakış açıları ortaya koyacak öneriler sunulması amaçlanmaktadır.

1.3 Araştırmanın Alt Problemleri

1. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ve okul yöneticilerinin mizah davranışlarına ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?

2. Okul yöneticilerinin mizah davranışları boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algıları; cinsiyet, yaş, medeni durum, okul kademesi, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi değişkenlerine göre göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermaye algıları; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi, medeni durum değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşıyor mu?

4. Okul yöneticilerinin mizah davranışlarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları okul yöneticilerinin mizah davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının anlamlı yordayıcısı mıdır?

1.4 Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada okul yöneticilerinin mizah davranışlarını ortaya koyarken yönetsel birtakım problemlerin de önüne geçilmesine dönük çözüm önerilerinin ortaya konulması öngörülmektedir. Çağımızda problem çözümünde yöneticilerin bazı hususlarda durumsallığa göre hareket etmeleri önemli görülmektedir. Ancak aynı problem durumunda seçenekli çözüm önerilerini ortaya konulması kurum kültürünün tutarlılığına mâni olmaktadır. Yöneticilerin hatalı tutum ve davranışları münasebetiyle kurum çalışanlarının üst hiyerarşilerine karşı gereken güveni zedelendiği, örgüte aidiyet, iş motivasyonu ve iş doyum azalmakta, silsilenin nihayetinde öngörülmeven sorunlar ortaya çıkacaktır (Aslanargun ve Bozkurt, 2012).

Okul müdürlerinin sağlıklı bir okul yönetimi için örgüt yönetiminde tutarlı olması gerekmektedir. Okul iklimini oluşturan öğretmen, öğrenci ile diğer paydaşlar okul yöneticilerince okul iklimine ve işleyişine uygun yönlendirildiğinde ve yönetildiğinde problemlerin kendiliğinden ortadan kalkacak, bu değişkenler arasında müspet ilişki tesis edilemediğinde ise çatışma önlenemeyecektir. Okul yöneticileri ekseriyetle problemin kaynağını tespit ederek ilk adım olarak sorunu tanımlamakta ve tespit edilen problemi istişare ederek çözümlmeyi gaye edinirken informal seçenekleri tercih edebilmektedirler. Kimi zaman da formal çözüm yollarını kullanmaktadırlar. Karşılaşılan sorunlar, durumsallığa göre değişkenlik göstereceği için problemin çözüm

önerilerinin de çeşitli olacağı sürece hâkim olan yöneticilerce dile getirilmektedir. Okul yöneticilerinin liderlik hallerini durumsallığa uygun olarak işe koşması iletişim safhalarında önemli görülmektedir (Tahaoglu ve Gedikoğlu, 2009: 294). Yöneticiler, yöneticilik deneyimlerinde birçok görev ve mesuliyeti icra ederken birtakım sorunlarla karşılaşmakta, neticede görevleri beklenen seviyede icra edememektedirler. Bütün örgütlerde vuku bulduğu gibi okul örgütlerinde de yönetim sürecinin en önemli unsuru karar verme ve sorun çözme adımlarıdır.

Okullar sosyal, kültürel, bilimsel ve benzeri gelişmelerden menfi ve müspet yönde etkilenmektedirler. Okulları bu değişim ve dönüşüme uygun hale getirmek okul yönetiminin sorumluluklarındandır. Bu açıdan değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin karar mekanizmasını işletme ve problem çözümede gerekli bilgi ve beceri ve deneyime haiz olmaları lüzumu ortaya çıkmaktadır (Çınkır, 2010: 1029).

Aileleri tarafından gelişimsel olarak önemli ve hassas oldukları bir zaman diliminde okula gönderilen çocukları geleceğe özgüvenli bir şekilde toplumun faydalı bir üyesi halinde yetiştirmek ve lüzum eden faydalı bilgilerle donatmak, bilgiyi kullanma yollarını kanıksatmak en önemli sorumluluk alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim yöneticisi mesleki ve ahlaki açıdan öğrencilere, öğretmenlere, topluma karşı sorumluluk taşımaktadır. Mesleki açıdan öğretmenlerle birlikte mesleki gelişim ortamları oluşturmalı, ahlaki açıdan öğretmenlere güven ve samimiyet içerisinde çalışacakları bir ortam hazırlamalı, yasal gereklilik olarak ise öğretmenlerin, öğrencilerin hak ve hukukuna saygı göstermelidir (Starratt, 2004a).

Örgütsel yaklaşım açısından okul yöneticisinin mesuliyeti, insanları ve örgütleri verimli ve tatmin edici amaçlar için kanalize etmektir. İletişimsel sorunların temelinde yer alan psikolojik ve sosyal hususların göz önünde bulundurulması ve pozitif psikolojik sermayenin mizah davranışlarıyla yoğurulmuş bir anlayışla okul yönetimindeki önemi ortaya çıkmaktadır.

Pozitif psikoloji alanına olan alakanın artmasıyla birlikte günümüzde ilgili çalışmaların da artmış olması, olumsuz tutumların ön planda tutulmayıp, müspet yaklaşımları uhdesinde barındıran literatürün doğmasına sebep olmuştur (Klausman

vd., 2008). Bu bağlamda pozitif psikolojinin okul iklimine, daha genel manada ise örgüte yansması şeklinde nitelendirilen pozitif örgütsel davranış kuramı, psikolojik sermaye söylemini ortaya çıkarmıştır (Güler, 2009). Bu söylem esasen çalışanların psikolojik kapasiteleri olarak görülen umut, öz-yeterlilik, iyimserlik, psikolojik dayanımın işgücünün görevleri sırasında ortaya koyacakları duygu hallerine tesir edeceği ve binaenaleyh örgüt çalışanlarının, iş gücünün müşterilere yansıtacakları tutum ve tavırlarında tesirli olacağı ileri sürülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin farkında olarak iş yaşamlarını daha kaliteli ve anlamlı hale getirebilmeleri, okul yöneticileriyle olan münasebetlerinde pozitif yaklaşımın ön planda tutulması ve bu sayede eğitim öğretim ortamlarının en üst düzeyde verimin alındığı ortamlara dönüştürülmesi önemli hale gelmektedir.

Usta'ya (2011) göre insana ayrıcalık niteliğinde sunulan gülme; bireyi dinginleştiren, sosyalleştiren, toplumsal doku ve bağları güçlendiren ve sosyal hayatta yanlışı ortaya koyarak onun olumluya evrilmesini sağlayan erk olarak nitelendirilir (akt. Recepoğlu, 2011). Mizaha olan bu çok boyutlu yaklaşımdan hareketle kültür aktarımı ile geleceğin mimarı olarak yetiştirilecek olan çocukların ve gençlerin bulunduğu eğitim öğretim ortamlarında mizah önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Mizahın insan hayatındaki kayda değer olumlu etkilerinin işe koşulmasında, eğitim öğretim ortamının baş aktörleri olarak nitelendirebileceğimiz öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin yeterli düzeyleri de önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüm bu kavramsal çerçeveden hareketle eğitim öğretimin iki önemli unsuru olan okul yöneticileri ve sahip oldukları mizah tarzları ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye yeterliliklerini birbirine olan ilişkisi bakımından ortaya koyarak durum tespiti yapılmaya çalışılacaktır.

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

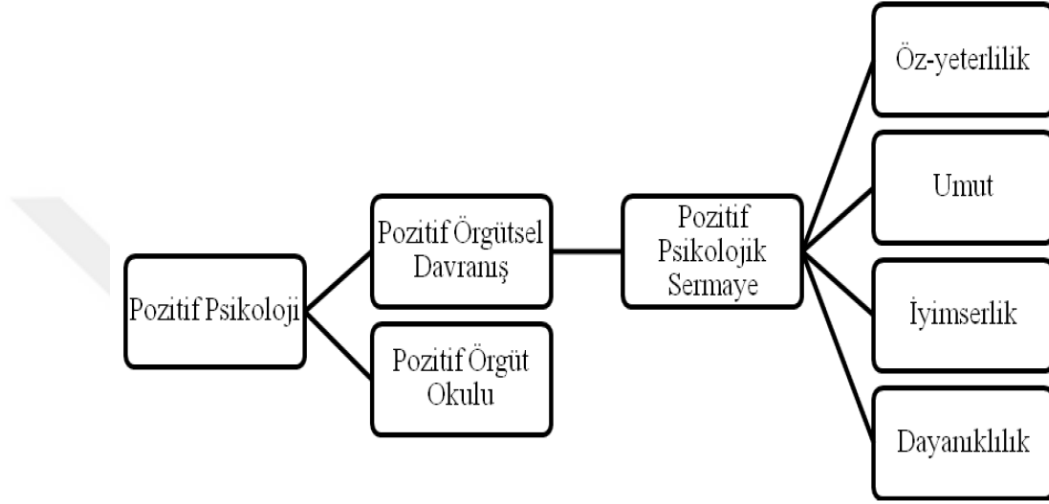
Çalışmamız 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kastamonu ilinde eğitim öğretim faaliyeti sürdüren Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarının anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinden örneklem olarak seçilen öğretmenler üzerinden yapılmıştır. Özel okullar araştırmamızın kapsamında yer almamıştır. Bununla birlikte

araştırma bulgu ve sonuçlarından hareketle Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel öğretim kurumları da yönetim anlayışlarını öğretimlerin pozitif psikolojik sermaye algılarıyla birlikte değerlendirme ve bu sayede en rasyonel yönetim anlayışını tatbik etme imkanına sahip olacaklardır.



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde pozitif psikolojik sermaye ile mizah davranışları konularında ilgili alan yazın taranarak elde edilen bulgulara ilişkin kuramsal çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır.



Şekil 2.1 PPS'nin diğer terimlerle ilişkisi (Luthans, vd., 2006)

2.1 Pozitif Psikoloji Kavramı ve Tarihsel Gelişimi

Türk Dil Kurumunun tanımına göre ruh bilimi, ruhiyat olarak tanımlanan psikolojiyi tarihsel süreçte 1940'lar öncesi ve 1940'lar sonrasındaki uygulamalarını göz önünde bulundurarak iki dönem halinde incelemek mümkündür. 1939 yılında başlayan ikinci dünya savaşı ile birlikte ortaya çıkan yeni dünya düzeni, yeni toplumsal normlar ve yeni ortamın getirdiği kişisel ve toplumsal değişkenler bu sınıflandırmada etkili olmuştur. 1940'lar öncesindeki araştırmalarında daha çok akıl hastalıkları, insanların yaşamlarını tatmin edici hale getirmenin yolları, insanların özel yeteneklerini geliştirmek gibi konularda çalışmalar yürüten psikoloji bilimi, 1940'lardan sonra ruhsal hastalıkların tedavi süreçlerini araştırmalarının merkezine almıştır (Seligman ve Chickszentmihalyi, 2000).

İnsan davranışlarının salt sorunlu boyutlarının ele alınmasının, incelenmesinin yanlış olduğu, sağlıklı bir değerlendirme için yetersiz olacağı ifade edilmiştir (Sheldon ve

King, 2001). Bu duruma tepki olarak Martin Seligman'ın başını çektiği bir hareket farklı bir bakış açısı ortaya koyarak pozitif psikoloji kavramı üzerinde durmuşlardır (Seligman, 1998; Luthans ve Youssef, 2004: 18).

Pozitif psikoloji kavramının kökenine baktığımızda Abraham Maslow'un 1954 yılında kaleme aldığı "Motivasyon ve Kişilik" eserinde kavramın ilk bulgularına rastlanmaktadır. Maslow, psikoloji disiplininin çalışmalarında insanın negatif taraflarının ele alındığını; bütüncül kapasitesi konusunda yeterli çalışmalara yer verilmediğini belirtmiştir. Maslow'a göre insan doğası iyidir. Bu nedenle insanın iyi olan yanı ortaya çıkarılmalıdır. "Pozitif Psikolojiye Doğru" başlığında Maslow sevgi, iyimserlik, gelişme, fedakârlık, doğallık, cesaret, kabul, şefkat, hoşnutluk, tevazu ve kendini gerçekleştirme gibi kavramların önemsenmesini ve ele alınmasını öneren bir çalışma ortaya koymuştur (Wright, 2003: 437).

Seligman vd. çalışmalarında pozitif psikoloji, söz konusu araştırma gündemine paralel olarak, yirminci yüzyıl sonlarında, insanların yanlış davranışlarından ziyade, yapıcı, faydacı, doğru tutum ve davranışlarının üzerinde duran bir psikoloji akımı olarak tanıtılmıştır (Wright, 2003: 437; Güler ve Emeç, 2006). Pozitif psikolojinin nihai amacı hikâyenin olumsuz taraflarını gün yüzünde tutmaktan öte bardağın dolu tarafıyla yani insan davranışlarının pozitif yönleriyle ilgilenmektir (Gable ve Haidh, 2005).

Pozitif psikoloji yaklaşımı, mutluluk üzerine çalışan faydacılık görüşünden nasiplenmiştir (Hefforon ve Boniwell, 2018: 8) Bu kuram insan hayatının yekpare olduğunu ileri sürer ve insan hal tutum ve davranışlarıyla kendini gerçekleştirebilme potansiyeline sahip bir varlıktır. Bununla birlikte pozitif psikoloji alanının temsilcilerine göre, insancıl psikolojinin anlamlı deneye dayalı araştırmaları bulunmamaktadır.

Öğrenilmiş çaresizlik yaklaşımı üzerine yaptığı araştırmalarıyla bilinen Martin Seligman, çalışmalarında pozitif psikoloji terimini 1999 senesinde tekrar kullanmış, bugünün psikoloji perspektifinin eksenini nihayete erdirmek için pozitif psikoloji hareketinin ortaya çıkmasına öncülük etmiştir. Seligman, pozitif psikoloji akımının

ortaya koyucusu ve niteliksel öncüsü olarak tasvip edilmektedir. Kendisinin olumlu olanın üzerine eğilme fikrine ulaşmasını destekleyen hadise de pozitif psikoloji akımı da zamanla efsaneleşmiştir.

Pozitif psikoloji alanının çalışma ve araştırma alanlarını 3 başlıkta ele alarak değerlendirebiliriz (Hefferon ve Boniwell, 2018: 3):

- Pozitif Bireysel Duygular: dünden yarına uzanan olumlu tecrübeleri ve durumları içermektedir. Geçmiş yaşantılarda tatmini sağlama, şimdide mutluluğu elde etme, gelecekte ise iyimser beklentiyi ihtiva eder.
- Pozitif Bireysel Özellikler: Bireylerin yetenekleri, bilgeliği, ruhsallık, yaratıcı olma, saygı, cesaret vb. özellikleri barındırır.
- Pozitif Kurumlar: Toplumun iyiye, müreffeh yarınlara varmasını temin edecek ve toplumu sürekli olarak geliştirecek pozitif toplulukları, vatandaşlığı kapsamaktadır. Sorumluluk, saygı, zarafet, iş ahlakı, ölçülü tutum geliştirme, adalet, vb. yönleri barındırmaktadır.

Pozitif psikoloji örgüt ortamına uyarlanırken pozitif örgütsel psikoloji, pozitif örgütsel düşünce okulu ve pozitif örgütsel davranış şeklinde üç yaklaşım olarak yansımıştır (Demir, 2011).

2.1.1 Pozitif Örgütsel Psikoloji

Örgütlerde, hem zayıf yönleri ve alanları düzeltmeye eğilen, hem de güçlü yönleri ortaya koyarak geliştirme gayreti ortaya koyan pozitif yönleri değerlendiren ve bu sayede iş yaşamına ilişkin ideal bir yaklaşıma ihtiyaç bulunduğu hususunda söz ve düşünce birliğinden bahsedilebilir (Luthans ve Youssef, 2007: 322).

Örgütleri pozitif psikolojinin sunduğu bakış açısıyla değerlendiren pozitif örgütsel psikoloji, iş yaşamında ve çalışma ortamlarında örgütlerde olumlu deneyimlerin ve özelliklerin değerlendirilerek bilimsel olarak ele alınması ve örgütlerdeki yaşam etkinliğini ve örgütlerin ve iş yaşamının kalitesini arttırmak için uygulanması olarak

tanımlanmaktadır (Donaldson ve Ko, 2010: 6). Başka bir ifadeyle Donaldson ve Ko (2010: 178) pozitif örgütsel psikolojiyi, iş yaşamında ve pozitif örgütlerde olumlu kişisel deneyim ve özellikler ile örgütlerdeki çalışma yaşam kalitesi ve etkinliğini artırma uygulamalarının bilimsel çalışmaları olarak tanımlamaktadır (Demir, 2011). Ortak bir amaç etrafında örgütte toplanan çalışanların etkili uygulamalar yoluyla örgütü başarıya ulaştırması için pozitif örgütsel psikoloji uygulamaları anlamlı hale gelmekte ve önem kazanmaktadır.

Pozitif örgütsel davranış günümüz örgütlerinde iş gücünün performans gelişimi için ölçülebilir, geliştirilebilir ve verimli olarak yönetilebilir pozitif niteliklerin ve psikolojik kapasitelerinin ele alınarak incelenmesi ve uygulanmasıdır (Luthans, vd., 2006). Pozitif örgütsel davranışın gerektirdiği özelliklere sahip çalışanı istihdam etmenin yanında, mevcut çalışanların örgütsel bağlamda geliştirilmesi ve iş performansının artırılmasını da içeriğinde barındırmaktadır (Luthans, 2002).

Pozitif örgütsel davranışın beş temel özelliği bulunmaktadır (Luthans, vd., 2006).

- Pozitif örgütsel davranış pozitif olanı ele alır.
- Pozitif örgütsel davranış teori ve araştırmaya dayalıdır.
- Pozitif örgütsel davranış ölçülebilir kavramlarla ilgilidir.
- Pozitif örgütsel davranış değişime ve gelişime açıktır.
- Pozitif örgütsel davranış performansla ilişkilidir.

Pozitif psikolojinin çalışma ve örgüt ortamına etkileri uygulamaya dönük adımların sentezlenerek değerlendirildiği iki yaklaşım ile ortaya konulmuştur. Bunların ilki Michigan Üniversitesi akademisyenlerince ortaya konulan pozitif örgütsel düşünce okulu iken ikincisi de Nebraska Üniversitesi akademisyenlerinin ortaya koyduğu pozitif örgütsel davranıştır. (Kümbül, 2018: 17). Bu yaklaşımların bilimsel veriler ışığında ele alınmasıyla iş yaşamında verimin artacağı, sağlıklı bir yönetim tarzının oluşacağı değerlendirilmektedir.

Pozitif örgüt okulu ve pozitif örgütsel davranış, pozitif psikolojiden doğmuştur ve bilimsel yöntemi kullanmaktadır (Luthans, vd., 2006). Bu iki kavramın ortak yönü olarak örgütleri pozitif bir bakış açısıyla incelemeleri karşımıza çıkarken; araştırma konuları ve araştırma metotlarında farklılıklar bulunmaktadır.

2.1.2 Pozitif Örgüt Okulu

Merhamet ve erdem gibi karakter özelliklerini ön planda tutan pozitif örgüt okulu, pozitif psikoloji araştırmacılarının katkısıyla, menfi durumlar ve kriz hallerinde örgütün hayatta kalması ve etkinliği arttırabilecek pozitif örgütsel özellikleri vurgulayan Michigan Üniversitesi araştırmacılarının 2000'li yılların başındaki akademik çalışmalarına dayanmaktadır (Luthans ve Youssef, 2004: 18).

Pozitif örgüt okulu, bireylerin refahını tesis etmede takdir edilme, iş birliği, iş yaşamında canlı ve anlamlı olmakla tabir edilen yapıları ortaya koymayı gaye edinmiştir. Örgüt mensuplarının ortaya konulan güvenilirlik gibi, tevazu, saygı ve affetme ile birlikte dayanıklılık ve özgün olma gibi niteliklerinin ele alınması ve değerlendirilmesi, mükemmellik, yüksek performans gibi hususlar ele alınmaktadır. Örgüt anlayışının bu tür değişkenlere 2000'li yıllara kadar çok fazla önem vermediği anlaşılmaktadır. (Bernstein, 2003: 266-267).

Pozitif örgüt okulunda örgütlerin ve iş gücüne dahil çalışanların pozitif süreçleri, çıktıları ve özellikleri incelenmektedir (Cameron, 2003). Pozitif örgüt okulunun ana perspektifi örgütlerdeki pozitif davranış faktörlerini anlamının örgütlerin yeni başarılarına ulaşacağı temeline dayanmaktadır (Roberts vd., 2005). Pozitif örgüt okulunun çalışma konuları olarak karşımıza dayanıklılık, güçlü yönler, farklılık, canlılık, güven, örgütsel erdem ve anlam çıkmaktadır (Bernstein, 2003; Roberts vd., 2005; Luthans, vd., 2006). Pozitif örgüt okulunun amacı; kişilerin, grupların ve çalışma örgütlerinin pozitif durumlarıyla bu pozitif kapasitesinin bağlamını, süreçlerini ve aralarındaki etkileşimlerini aydınlatmaktır (Cameron, vd., 2003).

2.1.3 Pozitif Örgütsel Davranış

Mevcut koşullara bağlı olarak gelişebilen ve performansla ilgili kavramları inceleyen pozitif örgütsel davranış Nebraska Üniversitesi Gallup Liderlik Enstitüsü tarafından ileri sürülmüştür (Luthans, vd., 2006). Pozitif örgütsel davranış, bireylerin kuvvetli taraflarına ve psikolojik kabiliyetlerine eğilen inceleme ve kuramlara yaslı olarak, pozitif psikoloji akımlarını takip etmektedir (Luthans, 2002: 57).

Pozitif örgütsel davranış geçmiş senelerde yapılmış olan örgütsel çalışmalarda olumlu pekiştirme, adaletli örgüt yönetimi, işe bağlılık, toplumsal insanlık davranışları ile birlikte fazlaca olumlu unsurun var olduğunu temel sayılı olarak almaktadır. Bu bağlamda bu kavram, bir anlayış değişimi olmaktan ziyade pozitif anlayışın kıymetine tekrar eğilmeye çalışmaktadır (Youssef ve Luthans, 2007: 774-775). Pozitif örgütsel davranış, psikoloji alanındaki negatif eğilimli unsurları incelemeyi yadsımadan, işgücü sermayesi ile örgüt davranışları ekseninde ortaya konulan inceleme ve uygulamaları dönüştürme kabiliyetine sahip olağanın dışında çalışma alanı olarak ele alınabilmektedir (Luthans, vd., 2007: 11).

Luthans ve Avolio (2009) ortaya koydukları çalışmalarda pozitif örgütsel davranış için önemli unsurları aşağıda sunulduğu halde toparlamaktadırlar (Luthans ve Avolio, 2009: 299);

- 1) Teorilere, bilimsel çalışmalara ve geçerliliği ortaya konulmuş ölçeklerle yapılmış ölçümlere göre temellendirilmelidir.
- 2) Durumsal tabloyu ortaya koyacak nitelik taşınmalı ve ilerlemeye dönük gelişime müsait halde olmalıdır.
- 3) Performansa olumlu yönde tesir etmelidir.

İleri sürülen unsurların örgütün bütününde varlığı bu örgütün pozitif bir anlayışla sürdürülebilirliğine, hedeflerine ulaşmasına katkı sağlayacaktır.

Tablo 2.1 Pozitif örgüt okulu ve pozitif örgütsel davranış arasındaki farklılıklar (Luthans, vd., 2006'dan akt. Kutanis ve Oruç, 2014: 149)

	Pozitif Örgüt Okulu	Pozitif Örgütsel Davranış
Araştırma konuları	Örgüt	Birey
Analiz seviyeleri	Makro	Mikro
Araştırma yöntemleri	Tümdengelim	Tümevarım
Odak noktaları	Örgütsel performans	Kişisel performans
Veri toplama yöntemleri	Nitel ve nicel	Nicel
İlgilendikleri konular	Merhamet, erdem	Psikolojik sermaye, umut, dayanıklılık, iyimserlik, öz yeterlilik

Tablo 2.1'de görüleceği üzere pozitif örgütsel davranış ile pozitif örgüt okulunun birbirinden ayrıldığı bazı hususlar vardır. Araştırdığı içeriklerin değişik olması üzerinde durulması gereken en önemli durumdur. Pozitif örgüt okulu daha çok örgüt iklimi içinde bütünsel olarak örgüt boyutunda olumlu haller ve nitelikleri öncelerken, pozitif örgütsel davranış bireyi önceleyen bir yaklaşımla bireylerin, iş gücünün pozitif özellikleri ve bu niteliklerin bireylerin ve örgütün performans seyrindeki tesirini araştırmaktadır. Pozitif örgütsel davranış üzerine yürütülen çalışmalarda performans gelişimine verilen önemin pozitif örgüt okuluna göre fazla olduğu anlaşılmaktadır (Kutanis ve Oruç, 2014: 149). Bu yaklaşımların ilgilendikleri kavramlar birbirine yakın olmakla birlikte, pozitif örgüt okulu makro düzeyde tümden gelimci bir yaklaşımla erdem, merhamet, örgütsel performans ve benzeri konular üzerine çalışmalar yürüterek bulgular ortaya koyarken; pozitif örgütsel davranış ise mikro düzeyde tümevarımcı bir yaklaşımla umut, iyimserlik, öz yeterlilik, esneklik, dayanıklılık ve pozitif psikolojik sermaye gibi konular üzerinde kişisel performans eksenli çalışmalara yoğunlaşmaktadır (Narcıkara, 2017: 27).

Pozitif psikoloji ve onun örgüt ortamına yansımaları olan pozitif örgüt okulu ve özellikle pozitif örgütsel davranış araştırmaları sonucunda psikolojik sermaye kavramı ortaya çıkmıştır (Luthans, vd., 2006).

2.1.4 Pozitif Psikolojik Sermaye

Literatürde genel manada ekonomik alanla ilgili bir kavram olup, maddi varlıklarla ilişkili görülen sermaye kavramı, günümüzde salt iktisat kavramı olmaktan çıkmış; kültür, beceri, sosyal yaşam, psikoloji gibi başka anlayış ve çeşitlilikleri de barındırır

hale gelmiştir (Ersin, 2018: 19). Sermaye türlerinden farklı olarak gelişen psikolojik sermaye, iş gücünü verimli hale getirecek ve örgüt iklimindeki muhtemel sorunlara çözüm mahiyetinde önerilerde bulunmaktadır. İnsan unsurunu ön planda tutan ve literatürdeki genel mana içerikli olmayan sermaye türlerinden pozitif psikolojik sermaye, alışlagelmiş sermaye çeşitlerine nazaran daha rekabet avantajı sunmaktadır (Luthans ve Youssef, 2004: 144-145).

Tablo 2.2 Rekabet üstünlüğü için genişletilmiş sermaye türleri (Seçilmiş, 2016: 52)

Ekonomik Sermaye	Beşerî Sermaye	Sosyal Sermaye	Pozitif Psikolojik Sermaye
Neye sahipsin? Mali kaynaklar Fiziki varlıklar (Tesis, patent, teçhizat ve veri)	Ne biliyorsun? Eğitim Bilgi Deneyim Beceriler Fikirler	Kimi tanıyorsun? İlişkiler Bağlantılar Arkadaşlar	Kimsin ve ne olacaksın? İyimserlik Öz yerlilik Umut Psikolojik dayanıklılık

Öz Yeterlilik

Kişinin belirli sonuçlar elde etmek için bilişsel kaynakları harekete geçirme yeteneğine olan inancıdır.

Umut

Kişinin hedeflerine ulaşmak için iradeye ve yollara sahip olma yeteneğini ifade etmektedir.

Pozitif Psikolojik Sermaye

- Benzersiz
- Ölçülebilir
- Geliştirilebilir
- Performans Üzerinde Etkili

İyimserlik

Kişinin olumlu gelişmeleri içsel, kalıcı ve yaygın nedenlere bağlayan açıklayıcı tarza sahip olmasıdır.

Psikolojik Dayanıklılık

Kişinin, sıkıntı, başarısızlık veya bunaltıcı olumlu değişikliklerden geri dönme kapasitesidir.

Şekil 2.2 Pozitif psikolojik sermaye alt bileşenleri (Luthans ve Youssef, 2004: 152)

Pozitif psikolojik sermaye temelde öz yeterlilik, umut, psikolojik dayanıklılık ve iyimserlik olmak üzere dört alt bileşenden oluşmaktadır. Bu dört alt bileşenin hedeflere başarıyla ulaşmak için motivasyonel eğilimi söz konusudur. Bununla beraber Tösten (2015: 5) Türk kültürünün niteliklerinin de işe koşarak ana unsurlarıyla birlikte güven ve dışadönüklük terimlerini de alt bileşen olarak eklemiştir.

2.1.4.1 Öz yeterlilik

Bu alt bileşen kişinin, çerçevesi belirlenmiş bir normun üstesinden geleceğine yönelik bireysel inancıdır. Öz yeterlilik üzerine ilk çalışmanın Albert Bandura tarafından 1977 yılında yapıldığı bilinmektedir. Öz yeterlilik algısı, kişinin tutumlarının ve davranış değişikliklerinin ana belirleyici unsurlarından kabul edilmekte, bireyin düşünme süreçlerine ve güdülerine de etki etmektedir (Bandura, 1997: 3).

Öz yeterlilik boyutunun etkileri kişinin algısına bağlı olarak ortaya çıkmakta, algısı yüksek olan kişilerin öz güveni ve olay ve durumlarla başa çıkma becerisi daha yüksek iken öz yeterlilik algısı düşük olan kişiler ise zorluklar karşısında daha kısa sürede pes etme ve vazgeçme eğiliminde olduğu anlaşılmaktadır.

2.1.4.2 Umut

Bulunduğu yaşı ve yaşamdaki konumu fark etmeksizin bireylerin her daim umuda ihtiyaçları vardır (Smith, 1983: 389). Olumsuz bir yaşantıda devam etme motivasyonu sağlayan mühim kararlar alınması icap ettiğinde bireye yol gösteren faktör içinde yaşattığı umuttur. Umut bireylerin mutluluğunu, hedefledikleri gayelerine erişebilmeleri adına gayret sarf etmelerini ve harekete geçmelerini temin eden motive edici bir kavram olarak ifade edilmektedir.

Kişilerin sahip oldukları umudun derecesi farklılık göstermektedir. Bazı bireyler kendilerini karşılaştıkları sorunlara çözüm üretebilecek ve sorunlarla baş edebilecek kapasiteye sahip olarak görüyorken bazı bireyler de hedeflenen amaca ulaşmak için gerekli motivasyonu, heyecanı ve yetenekleri kendilerinde bulmamaktadır (Goleman, 2019a: 127). Umut kapasitesi yüksek olan bireyler yüksek amaçlar belirler ve bu amaçları alt birimlere bölerek gerçekleştirmeye çalışır (Hefferon ve Boniwell, 2018: 108). Bu yaklaşım amaçlara ulaşmak için gerekli olan planlamanın küçük adımlara bölünmesi ve bu sayede amaca daha sistemli ve daha rahat ulaşılmasını sağlayacaktır. Şu da bir gerçek ki umut kavramı çağımızda insanların yaşamlarını sürdürebilmeleri için son derece önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Şüphesiz umut başlangıçta iyidir, gereklidir ancak yaşamı sağlıklı bir şekilde idame ettirebilmek için tek başına yeterli olmayacaktır (Averill, vd., 1990: 57).

Umut bireylerin yaşamları boyunca sürekli ihtiyaç duyacağı bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu açıdan pozitif psikolojik sermayenin önemli bir alt bileşenidir. Bireyden bireye değişkenlik gösteren bir özellik olmakla birlikte umut düzeyi yüksek olan bireyler yaşamlarında olumlu duygu ve yaşantılara fazlaca yer vermektedir. Umudun düşük olan kişiler ise olumsuz duyguların ve yaşantıların kendilerini ve yaşamlarını yönetmelerine maruz kalmaktadır. Bu bireylerin pozitif psikolojik sermaye birikimlerinin de zayıf olduğunu, bu eksikliğin bireylerin duygu ve davranışlarına da yansıtacağını, kişilerin yaşam kalitesini ve standardını düşüreceği, yaşamsal amaçlarına erişmelerini zorlaştıracağını ifade etmek mümkündür.

2.1.4.3 İyimserlik

Seligman ve diğerleri tarafından bu kavram Pozitif Psikoloji Hareketi kapsamında araştırılmış ve uygulama çalışmaları yapılmıştır (Luthans vd., 2008: 222). İyimserlik olumlu gelişmeleri içsel ve kalıcı nedenlere bağlarken olumsuz olayları dışsal, geçici ve yaşanan mevcut duruma özgü olaylara bağlayan açıklayıcı tarz olarak ifade edilmektedir. Bu husus, bireylerin kendilerine dönük benlik saygısının ve moral motivasyonunun artmasına sebep olmakta ve kişilerin kendilerini olumsuz yaşantılardan uzaklaştırmalarına, depresyon, kendini suçlama ve umutsuzluk durumuna karşı korumalarına yardımcı olmaktadır (Luthans ve Youssef, 2004: 153). İyimserlik tıpkı umut gibi bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları problemlere, engellere ve zorluklara karşı pozitif bir bakış açısı ile her şeyin iyi olacağına dair olumlu beklentileri olarak ifade edilebilir (Goleman, 2019a: 128). İyimserlik, iyileştirilmiş psikolojik ve fiziksel refah düzeyi ile daime ilişkili, istikrarlı bir özellik olarak sunulmaktadır (Gallagher, 2009: 419-420). İyimserlik, iyi şeyler olacak şeklinde bir beklenti olmayıp yaşananların sebep-sonuç ilişkisi içinde değerlendirilmesi söz konusudur (Akçay, 2011: 85). Olumlu beklentiler için Charles Carver ve Michael Scheier tarafından bir alternatif yaklaşım ileri sürülmüştür. Bu teori iyimserlik modelidir. Teoride iyimserlik, gelecekte istenmeyen sonuçların yaşanmaması beklentisiyle birlikte, gelecekte olumlu yaşantılar ortaya çıkacağına genel bir beklentisi olarak tanımlanmıştır.

İyimserlik kişinin dış dünya ve iç dünyasında gerçekleşen olayları, kişisel geçmişini ve geleceğini olumlu olarak tasavvur etmesidir. İnsan yaratılışından beridir iyiliğe ve kötülüğe meyilli yaratılmıştır. Kişinin eğiliminin hangi yönde zuhur edeceği sosyal çevreye ve içinde bulunduğu kültüre bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. İyimserlik, olumlu tutumları süreğen hale getirme ve iyi olmayı planlama, doğru bilgiyi arama ve olumsuz yaşantıları olumlu yönleri açısından yeniden dizayn etme yaklaşımı olarak ifade edilmektedir. İyimser bireyler ortaya çıkan durumların olumsuz yönlerine odaklanmazlar. Olumsuz durumlardan kaçınmaya çabalamak yerine pozitif psikolojik sermayesiyle değişmeyen durumları kabullenme eğilimindedirler (Carver ve Scheier, 2002: 231-236).

İnsanlar temelde iyimserliğe eğilimlidir. İyimser bireyler kendini düşünmenin yanında çevresindeki insanları da düşünmekte ve onları da önemsemektedir. İyimser bireylerin aklına öncelikle olumlu durumlar gelir (Tarhan, 2019b: 89). Bu olumlu döngünün kurulması başarı odaklı bir işi yaşamı ve kişiler arası ilişkilerin güçlenmesi adına önemlidir.

İyimserlik kişinin kötü olayları ve olumsuzlukları lehine kullanarak fırsata çevirmesi olarak tanımlanmaktadır. İyimser bireyler olumlu şeyleri içselleştirmekte ve bu yaşantıları kendi kontrollerinde olarak görmektedirler. Kötümserler olumsuzlukları ve kötü yaşantıları yaşamlarında kalıcı ve düzeltilemez şekilde değerlendirmektedirler.

2.1.4.4 Psikolojik dayanıklılık

Dayanıklılık kavramı genellikle genç, hayatları fazla risk barındıran ve karşılaştığı zor durumları başarı ile aşmış bireylerin karakteristik analizi sonucunda türemiştir (Richardson, 2002: 308). Dayanıklılığı fazla olan kişiler örgütsel değişimin yaşandığı ve çalışanları zorlayıcı dönemlerde bile daha kısa sürede yeni duruma uyum sağlayabilirler (Tugade ve Fredrickson, 2004: 320). Dayanıklılık düzeyinin artırılmasına olanak sağlayan üç nitelik vardır. Bu niteliklerin ilki varlıklar, ikincisi risk faktörleri ve üçüncüsü değerlerdir (Luthans vd., 2006a: 117-118).

Örgütlerin değişen yeni koşullara uyum süreci dünyanın değişim hızına yetişememekte olup bu sebepten ötürü başarıların sürdürülebilirliği maziye nazaran

güçleşmektedir. Birçok örgüt başarılarına yenilerini eklemekten ziyade mevcut durumlarını koruyamayarak geriye gitme eğilimi göstermektedir. Yaşanan bu düşüşlerin akabinde bu süreçten güçlenerek çıkabilen örgütler yaşamlarını sürdürebilme imkân ve kabiliyetine sahip olmaktadır (Hamel ve Valikangas, 2003: 1). Başarısızlık ve güçlükler içinde yetişen insanların dayanıklılık düzeyleri örgütsel bağlamda yapılan bilimsel çalışmalar sonucunda ulaşılan verilere göre daha yüksektir.

2.1.4.5 Güven

Güven, kaygı durumu, kuşku halleri ve tereddüt olmadan kişilerin bağlanması ve inanmasıdır. Okul örgütleri açısından değerlendirildiğinde eğitim öğretim sürecinin önemli aktörleri olan öğretmen ve öğrenciler arasındaki güven iklimi, öğrencilerin sınıf ikliminde daha rahat öğrenme alanına kavuşmasını ve performansını daha iyi ortaya çıkarmasını sağlar. Öğretmen kendisini akademik ve pedagojik açılarından yeterli hissettiğinde öğrenmeyi hızlandırmak ve daha kalıcı hale getirmek için talebe güven teskin eder. Öğretimde güven duygusunun varlığı; öğretmenlerin ve öğrencilerin okula bağlılığını, paylaşılan, işlenen değerler ve hedeflerin alıcı unsurlar nezdinde kanıksandığını, eğitim ortamlarında birlikte çalışmalarını destekler (Çimen, 2015: 36).

2.1.4.6 Dışa dönüklük

Dışa dönüklük, bireylerin içinde bulunduğu mekâna kolaylıkla, zorlanmadan uyum sağlayabilmesi, ortamda bulunan kişilerle iletişim kurmakta güçlük çekmeden ve sosyal çevredeki ilişkilerinde güçlü bir tutum sergilemesi olarak ifade edilmektedir. Dışa dönük bireyler dominant, iddialı ve çevrelerinde konuşkan insanlardır. Öğretmenin dışa dönük bir yapıya sahip olması eğitim öğretim sürecine ilişkin performansta anlamlı artışa, kişide veya ortamda oluşacak stres seviyesinin azalmasına ve sınıf yönetimi kabiliyetlerinin ilerlemesine destek olur (Çimen, 2015: 37). Dışa dönüklük kapasitesini iyi yönetebilen öğretmenlerin bulunduğu eğitim öğretim ortamlarının öğrenmeye çıktıkları da o derecede başarılı olacaktır.

2.1.5 Eğitim Ortamlarında Pozitif Psikolojik Sermaye

Eğitim örgütlerinde önemli bir unsur, belki de baş aktör olarak öğretmen insan mimarı ve bu açıdan sanatkâr olarak tanımlanması öğretmenin eğitimin ne derece önemli bir paydaşı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu hususta öğretmenin pozitif dünya görüşüne sahip olması, pozitif psikolojik sermayesinin zenginliği, kendine olan güveni, zor hallerde pes etmeden idealleri uğruna yolunda kararlılıkla ilerlemesi geleceğe dönük umutla bakması geleceğe yönelik yetiştireceği nesiller ve insanlık açısından oldukça önem arz etmektedir.

Tüm bu anlayış ve düşüncelerden hareketle eğitim ortamlarında pozitif psikolojik sermayesi güçlü olan öğretmenlerin varlığı eğitim öğretim ortamlarına olumlu etki etmekle birlikte öğrencilerde kalıcı öğrenmelerin oluşması, olumlu bir okul ikliminin ortaya çıkması, öğretmenler arası iş birliği ve sosyal uyum noktasında örnek bir tablonun ortaya çıkmasına sebep olacaktır. Sermayesi ve çıktısı insan olan eğitim ortamlarında sağlıklı iletişim çok önemlidir. Verici, mesaj, iletim yolu ve alıcı akışının sürekli olarak, kesintiye uğramadan işlemesi gerekmektedir. Eğitim ortamlarında işlenen mesajın yerine doğru bir şekilde ulaşabilmesi için verici ve alıcının pozitif psikolojik sermayelerinin güçlü olması anlamlı ve olumlu etki edecektir. Bu akımdan psikolojik sermayesi güçlü okul ortamlarından yüksek başarıyla ayrılan bireylerin ileriki hayatlarında da başarılı bir yaşam sürecini öngörmek mümkündür.

Buraya kadarki kısımda pozitif psikoloji ile birlikte pozitif psikolojik sermayenin kavramsal tanımı ve pozitif psikolojik sermayenin süreç içindeki değişim ve gelişimi, pozitif psikolojik sermayenin alt bileşenleri olan umut, iyimserlik, psikolojik dayanıklılık ve özyeterlilik ile birlikte güven ve dışa dönüklük ayrıntılı bir şekilde ele alınmaya çalışılmıştır. Bundan sonraki kısımda mizah kavramı ile birlikte mizahın kökeni ve tarihsel gelişimi, mizah kuramları, mizah tarzları incelenecektir.

2.2 Mizah Kavramı ve Tarihsel Gelişimi

Mizah kavramının tarihsel kökeni oldukça geçmişe gitmekle birlikte mizah tarihin her döneminde bugünkü anlaşıldığı şekliyle “komik”, “gülünç”, “esprili”, “şakacı”, “muzip” gibi anlamlarda olumlu anlamlı bir kavram şeklinde tanımlanarak kabul

edilmemiştir. Tarihsel süreç içinde yirminci yüzyıla gelindiğinde bu istendik özelliğini sürdüren mizah teriminin kapsamının genişlediği ve karmaşık bir yapıya büründüğü görülmektedir. Diğer bireyleri güldürebilme ve eğlendirebilme yeteneği yönündeki anlamını sürdürmekle birlikte olumlu bazı kişilik özelliklerinin anlamlarını da kapsamaya başlamıştır.

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğünde mizah anlamında gülmece kelimesi de kullanılmaktadır. Güncel Türkçe Sözlük'te (URL-1, 2009) “gülme” kavramı açıklanırken, “insanın hoşuna veya tuhafına giden gelişmeler karşısında, genellikle sesli bir şekilde duygusunu dışa vurması; mutlu, sevinçli zaman geçirmek, eğlenmek, hoşça vakit geçirmek; biriyle alay etmek; insanların dikkatini çekecek derecede hoş ve sıcak görünmek” şeklinde tanımlanmaktadır. Gülmece(mizah) sözcüğü ise, “eğlendirme, güldürme ve bir insanın davranışına onu incitmeden takılma amacına hizmet edenince alay, mizah; gerçeğin güldürücü yanlarını ortaya çıkaran edebiyat türü, mizah, ironi” şeklinde tanımlanmıştır (URL-1, 2009).

Mizah en sade anlamda nükte, eğlence, alay, dalga geçme, hiciv ve ironi gibi komedinin bir faktörü olarak karşımıza çıkmakta, hayata ve yaşamın kusurlarına gülerek yaklaşan bir davranışı ifade etmektedir (Ruch, 1998: 6).

Mizah üzerine yapılan tanımlar birlikte ve bütüncül değerlendirildiğinde genel manada tanımlardaki ortak nokta mizahın bir tebessüme veya gülmeye sebebiyet vermesidir. Bununla birlikte kültürler arası çeşitliliğin ve kişilerin inanç, düşünce yapısının mizah tanımlarını etkileyeceği ve şekillendireceği düşünüldüğünde bu farklılığın doğal bir sonuç olarak ortaya çıktığı ifade edilebilir.

2.2.1 Türk Tarihinde Mizah

Türk edebiyatında mizah, ilk defa Divân-ı Lugatî't-Türk'te “külüt” kavramı olarak karşımıza çıkmaktadır. Kavram olarak külüt “halk içinde ortaya çıkıp insanları güldüren şey, gülünç olan nesne” manasına gelmektedir. Bu kavram, tarihî süreçte hususiyetle İslamiyet'in kabulünün akabinde kıssa, nükte, latife şekillerinde kullanılmıştır (Aydın, 2006). İslam öncesi döneme ait izler barındıran Dede Korkut

hikâyelerindeki mizahî motifler ve ünlü kadın tiplemesi yazıya çok sonraları geçmiş olsa bile göçebe yaşantısından belirgin izler barındırmaktadır.

Nasrettin Hoca mizah söz konusu olduğunda diğer bilginlerden oldukça farklıdır, çünkü o diğerleri gibi çözüm yolu ileri sürmemektedir. Halk uhdesinde Nasrettin Hoca'yı kendisine temsilci tayin etmiş, onu 13. asırdan kendi asrına taşıyarak bir halk efsanesi haline getirmiştir (Bayrak, 2001: 114). Nesin (2001: 50), Nasrettin Hoca'yı ve onun mizah tarzını anlatırken şu ifadelerle başvurmuştur; “Türk halkı, yüzyıllardır yarattığı Nasrettin Hoca'nın kişiliğinde, bir taraftan ezenlerle alay ederken, diğer taraftan da kendi kendisiyle alay ederek çöküntü sebebinde kendinin de sorumlu olduğunu göstermiştir. Nasrettin Hoca mizahı, adeta bir özeleştirici olmuştur. Bu, Nasrettin Hoca mizahının en olumlu yanı olarak karşımıza çıkar ve o çürümüş toplumsal yapıda, toplumun varlığını devam ettirecek gücün var olduğunu göstermektedir. İçinde özeleştirici barındırmayan mizah, anlamına kavuşamaz ve karamsar olmaktan kurtulamaz. Nasrettin Hoca gülmecesi ise kara mizah örnekleriyle beraber, çoğunlukla iyimserdir.” Nesin'in dile getirdiği bu düşüncelerin tümüne katılmak doğru değildir. Özellikle Nasrettin Hoca'nın içinde yaşadığı toplumu, çürümüş olarak nitelendirmek, yüzyıllar boyu birikimsel olarak ilerleyen kültürümüz için çok isabetli değerlendirme olamaz (Recepöğlu, 2011).

Osmanlı mizahının özelliklerine bakıldığında onun değişmez ve durağan bir yapısının olduğu anlaşılmaktadır. Karagöz perdesi yedi yüzyıllık Osmanlı İmparatorluğu boyunca bazı ayrıntılar haricinde pek fazla değişmeden varlığını sürdürmüştür. Bu husus Divan şiiri gibi diğer kültür varlıkları için de bu şekilde cereyan etmiştir (Öngören, 1983: 65). Öngören (1983: 69) ifadelerinde “Karagöz perdesine yansıyan açık saçıklık günümüz dünyasında sinemada sansür, basında savcılığın yasak edilebileceği ölçülerdedir. Hatta meşrutiyet sonrasında, bu açık saçıklığın yasaklanması Karagöz perdesinin de sonunu getiren faktörlerden birisi olabilir. O günden sonra Karagöz perdesi, kapsama alanı daralarak sünnet düğünlerinde çocukları güldürebilen bir etkinlik halini almıştır.” demektedir (Akt. Recepöğlu, 2011).

Kurtuluş savaşı yıllarına gelindiğinde, Ankara Hükümeti taraftarı mizah dergisi Güleriyüz'ü Sedat Simavi çıkartırken İstanbul Hükümeti taraftarı Aydede dergisini ise

Refik Halit Karay ıkarmıştır. Güleryüz dergisi, Kurtuluş Savaşı mücadelesini desteklerken Aydede dergisi de işgalcileri ve onların yerli işbirliklerini destekler nitelikte yayınlar yapmışlardır (ngren, 1983: 73-74). Türkiye Cumhuriyeti dönemi Türk mizahı kapsamında incelenebilecek bazı dönüm noktaları bulunmaktadır. 1928 yılında gerçekleşen harf devrimi, 1930 senesinde Serbest Fırka'nın kurulması, sonrasında 1939 senesinde İkinci Dünya Savaşı'nın yaşanması, 1945 yılına gelindiğinde çok partili sisteme geçişin yaşanması, 1960 ve sonrasında gerçekleşen askeri darbeler, 1970'lerde televizyonun hayatımıza girmesi ve 1990 yılı sonrasında yayın hayatına başlayan özel televizyon kanalları ülkemizin toplumsal seyrine etki eden önemli siyasi ve sosyal hadiseler toplumsal dokumuzu genel olarak şekillendiren önemli dönüm noktaları olmuştur. Yaşanan bu gelişmelerden mizahımız da etkilemiş ve bu ve benzeri gelişmeler mizahın yönünü tayin etmiştir (Usta, 2005: 52).

Cumhuriyet döneminde yaşanan mizahının evreleri değerlendirirken 1928 yılında hayata geçirilen harf devrimi dışarıda tutulmak üzere bütün dönüm noktalarının siyasi parti yapıları ile bağlantılı olduğu anlaşılmaktadır. Böyle bir bağlantı Türk mizahının önceki dönemlerde yaşadığı aşamaları için de benzer bir tablonun varlığı söz konusuydu. Örneğin Selçuklu dönemi mizah anlayışını aşiret birlikleri; Osmanlı dönemi mizahını ise tarikatlar biçimlendirmiştir. Bununla birlikte, Cumhuriyet mizahını şekillendiren unsur olarak parti teşkilatlarıyla ve demokratik ortam koşulları karşımıza çıkmaktadır (ngren, 1983: 88). Uyarıların çok çeşitlendiği, insan psikolojisinin sınırlarının zorlandığı, bunalım ve buhranlı dönemlerin hayatımızın bir parçası hali geldiği günümüzde mizah insanlar için bir nefes alma, kendini hissetme, varlığının farkına varma unsuru haline gelmiştir.

2.2.2 Mizah Duygusu

Martin (1998), mizah ile mizah duygusu kavramlarının aynı manaya gelmediklerini, mizahta hareket, konuşma veya yazıyla ifade etme özellikleri eğlenceye sebep olurken, mizah duygusunun daha belirgin bir şekilde kişilik özelliği veya bireysel değişikliğe vurgu yaptığını ifade ederek, mizahi duygunun kişilik psikolojisi içinde bir terim şeklinde değerlendirilebileceğini dile getirmektedir.

Ahlakçı anlayışın temsilcisi araştırmacılar mizahı, daha çok olumsuz yönlerini öne çıkararak sınırlandırmakta, mizahı zararlı bir faktör ve uzak durulması tavsiye edilen gereken bir terim olarak ele almakta iken, insancıl yaklaşımın temsilcileri, mizahın salt olumlu yönlerini tanımlarına yansıtılmış, bazı düşünürler ise mizahı, bireysel bir dünya görüşü veya yaşama karşı geliştirilen felsefi bir tutum ve yaklaşım olarak nitelendirmişlerdir (Ruch, 1998). Öngören (2001), mizahın tam anlamıyla bir tanımının yapılamamasının bir nedeni olarak mizahın bütününe göremememizi ifade etmiştir. Bu bakış açısı mizahın karmaşık ve değişken bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Thorson, vd. (1997), mizahın tanımına yönelik bu çeşitli ve değişken durumu ve karmaşık tabloyu, yaşamın çok yönlü yapısına bağlamışlardır.

Mizah duygusuna sahip bireyler hayatını daha anlamlı bir şekilde planlayıp düzene koyabilecektir. Bu bireyler sorumluluklarını yerine getirmede daha kararlı, sosyal hayatlarında güçlü iletişim yeteneğiyle daha mutlu, meslek hayatında daha başarılı, aile hayatında daha sıcak konforlu bir yaşam alanında hayatlarını idame ettirmenin yollarını bulup tatbik etmede oldukça mahirdirler. Olumlu yaşam döngüleri söz konusudur.

2.2.3 Mizah ile Sağlık İlişkisi

Sağlıklı bir gülme eyleminin mizahla ortaya çıkabileceği hususu değerlendirildiğinde, mizaha farklı bir anlam yüklenecektir; çünkü yüzyıllardır hak ettiği değer verilmeyerek, tabiri caizse hakir görülerek bugüne kadar gelen mizah, bazen maskaralık, bazen gülme kaynaklı olarak günah, kimi zaman da boş, manasız bir tutum olarak algılanmıştır. Günümüzdeki yaklaşımla mizah; tıp, ruhbilim, felsefe, dilbilim, edebiyat, psikoloji, sosyoloji gibi disiplinlerin farklı biçimlerde çözüm üretmeye çalıştığı, bazen de çözüm aracı olarak değerlendirdiği bir alan hâline gelmiştir. Bugün, gülmeyi araştıran “Gelotoloji” birimleri kurularak yapılan araştırmalarda gülmenin insan psikolojisi üzerindeki tesirleri araştırılmaya, anlamlandırılmaya başlanmış ve bu anlayışla mizah da çalışma alanı olarak laboratuvar ortamına taşınmıştır (Aydın, 2006). Gülmenin insan fizyolojisi ve psikolojisi üzerine olan etkileri sürekli olarak araştırmacıların ilgisini çekmiş ve bu husus bilimsel çalışmalarına konu olmuştur.

Mizah ve gülme kavramlarının tanımları itibariyle benzerliği olmakla birlikte, bu kavramlar birbirinin yerini alan ve aş anlamlı olarak birbirinin yerine kullanılabilecek kavramlar değildir. “Gülme, mizaha fiziksel bir yanıt niteliğindedir. Gülmede iki unsur vardır: Bunlar mimikler dizisi ve bir sesin üretimidir” (How Laughter Works, 2009). Gülmenin hafifçe gülümsemeden coşkulu ve gürültülü bir kahkahaya uzanan pek çok şekli vardır (Recepoğlu, 2011). Usta (2005: 16-19), gülmeyi kendi içinde dört başlığa ayırmaktadır. Bunlar; aristokratik gülüş (halk gülüşü), alaycı (küçük düşürücü) gülüş-neşeli gülüş, mizahî gülüş - mizahî olmayan gülüş ve doğal gülüş - yapay gülüştür.

Mizah konusunda çalışan araştırmacıların hemfikir olduğu husus, insan hayatının olmadığı ortamlarda mizah unsurunun da var olamayacağıdır (Recepoğlu, 2011). Freud sadece bireyle ilgili hususların mizahî davranış şeklinde değerlendirilebileceğini dile getirmektedir (Morreal, 1997: 94). “İnsan dışında bir hayvan yahut bir nesne kişiyi güldürebiliyorsa, bunun sebebi bunlarda insanoğlu ile bir benzerlik bulunması, insanoğlunun bu unsurlara damgasını vurması ya da bunları kullanmasıdır.” (Bergson, 1996: 11).

Bilim, teknoloji, ekonomi, siyasi, kültürel gibi birçok amaçları uhdesinde barındıran, çok boyutlu bir girişim ve süreç (Dinçer, 2003) olarak nitelendirilen eğitimin, kültür aktarımı gibi kayda değer bir fonksiyonu söz konusudur. Bu amacı tam anlamıyla yerine getirebilmesi de eğitim faaliyetleri ve eğitim ortamlarının, öğrencilerin ilgi ve istidadına hitap etmesi, sorun ve engellerden büyük oranda arındırılmış olması ile bağlantılıdır. Pozitif psikoloji ve okul yöneticilerinin mizah davranışlarının önemi de bu noktada ortaya çıkmakta olup mizahın istendik davranışların öğrencilere kazandırılmasında uygun koşulların oluşmasına önemli katkılar sağlayacağı değerlendirilmektedir.

İnsan ruh ve beden bütünlüğü içinde fonksiyonlarını yerine getiren, düşünen, öğrenen, öğrendiklerini aktaran, hissedeni, üzülen, sevini, karmaşık yapısıyla dünya hayatını sürdüren bir varlıktır. Gülmenin fizyolojik yararlarını yedi cümlede ifade edilebilir (Berk, 2001: 323-339); bireyin zihinsel fonksiyonlarını geliştirir, kasları canlı tutar ve kasları rahatlatır, nefes alıp vermeyi güçlendirir, vücuttaki kan dolaşımını artırır, strese sebep olan hormonları azaltır, vücudumuzun bağışıklık sisteminin

koruyuculuğunu geliştirir, bünyede mutluluk hormonu (endorfin) üretimini artırır. Berk (2001: 323-339) mizahın insan bünyesindeki psikolojik faydalarını ise sekiz başlıkta ele almıştır. Bunların ilk beş tanesi olumsuz tepkilerin azaltılmasıyla ilgili iken diğer üçü de olumlu etkilerdir. Bu faydaları sıralayacak olursak; kaygıyı düzeyini düşürür, gerginliği azaltır, stresi azaltır, depresyon halini azaltır, yalnızlık hissini azaltır, bireylerdeki özsaygıyı artırır, bireylere umut ve enerji aşılar, insanlarda kontrol ve güç hissi sağlar (Akt. Recepoğlu, 2011)

2.2.4 Mizahın Olumlu ve Olumsuz Tarafları

Örgüt yaşamında mizahı işe koşmanın birçok temel unsuru etkileyeceğinden bahsetmek mümkündür. Şahin (2018), olumlu mizah yaklaşımını içselleştirerek sosyal, fizyolojik, psikolojik ve eğitimsel açılardan birçok fayda elde edilebileceğini vurgulamaktadır. Mizahın olumlu yönleriyle birlikte, bilinçsizce, ayarlamadan ve düşünmeden ortaya konulan mizahın da örgütte oldukça yıkıcı etkilerinin bulunduğu da bir gerçektir (Büyükyılmaz, 2018). Bu açıdan mizahın nasıl, nerede, ne şekilde ve ne düzeyde kullanıldığı büyük önem taşımaktadır. Mizahla ilgili ortaya konulan çalışmaların büyük çoğunluğu mizahın bireyin genel durumunu olumlu yönde etkileyen ve aranan bir karakter özelliği olduğu düşüncesini vurgulamaktadır. Genellikle yüksek düzeyde mizah anlayışına sahip olan insanların pozitiflik, özeleştirme, kendine güven, bağımsızlık gibi olumlu niteliklere sahip oldukları ifade edilmektedir (Yılmaz Saka, 2021). Mizah kapasitesi yüksek insanların stres ile başa çıkmada oldukça başarılı oldukları, hayatlarında ve örgüt yaşamlarında kendilerini çaresiz ve tükenmiş hissine kapıldıkları zamanların az olduğunu, fiziksel olarak sağlıklı oldukları, genellikle iyi hissettikleri, sosyal çevreleriyle etkileşimde daha başarılı oldukları değerlendirilmektedir (Kuiper vd., 1993).

Mizah üzerine yürütülen çalışmalara göre bazı araştırmacılar mizahın olumlu taraflarından şu şekilde bahsetmektedir (Cornett, 1986; Kuiper ve vd., 1993; Kuiper ve Martin, 1998; Berk, 2001; Morreall, 2012); İlgi çeker, farklı düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlar, eleştirel düşünmeyi destekleyerek yaratıcılığın önünü açar, sosyal yönü güçlendirerek hayatta yeni arkadaşlıklar edindirir, pozitif düşüncüyü artırarak beraberinde negatif enerjiyi azaltır, kişisel ve sosyal ilişkileri ve iletişimi destekler,

karşılaşılan problemlerle mücadele etmeyi kolaylaştırır, pratik ve akılcı yaklaşımla karşılaşılan problemlerin çözümüne destek olur. Sağlıklı yaşamı destekler, sosyal yaşamı desteklediğinden kültürler arası etkileşimi artırır, istenen ve arzu edilen davranışları olumlu pekiştirir, bireyleri etkilemeyi kolaylaştırır, öğrenmeyi olumlu yönde etkiler ve motivasyonu artırır, insanlara, öz benlik, öz saygı, özyeterlilik algıları kazandırıp bireylerdeki empati duygusunu yükseltir, mutluluk hormonu salgılanmasını sağlar, biyolojik olarak dolaşım sistemine, bağışıklık sistemine ve sinir-kas sistemine olumlu etki eder. Örgüt hayatında kahkaha ve eğlencenin sahip olduğu rol, sosyolojik bir olgu şeklinde kabul edilmiş ve çalışan işgücü arasında birbirine bağlılık ve örgüte aidiyet duygusunu pekiştiren bir faktör olarak değerlendirilmektedir. İş hayatında mizahın paylaşımı sadece can sıkıntısını ve bireylerin tükenmişlik halini ortadan kaldırmakla kalmaz, bununla birlikte insanlar arası etkileşimi artırıp, iş arkadaşları arasındaki iletişimi, anlayışı, birbirine uyumu ve iş birliğini geliştirmekte ve örgütte olumlu duygular yaratmaktadır (Güler ve Sur, 2018).

Olumlu yanlarının yanında mizahın olumsuz taraflarına ilişkin Kuiper ve Martin (1998) tarafından ortaya konulan, mizah kullanımı ile alakalı olarak muhtemel zararların tartışıldığı bir çalışma vardır. Bu çalışmada, doğuştan veya sonradan madde kullanımı sebebiyle patolojisi olan kişilerde bireysel arası iletişimde zarar verici bir güç unsuru olarak nitelendirilen gülme ve mizahın, çocuklar arasında da birbirlerine karşı zorbalık yapmak, birbirini kızdırmak veya aşağılayıcı tutum sergilemek amacıyla bir saldırganlık vesilesi olarak işe koşulması gibi durumlara rastlanmaktadır. Bunlarla birlikte, faydasız mizah kullanımının eğitimde sınıf ortamı ve örgütsel endüstriyel organizasyonlar gibi sosyal alanlar içinde zararlı olabileceğine değinilmiştir (Kuiper ve Martin, 1998). Güler ve Sur (2018) özellikle örgütlerde kurum içerisinde mizahın olumsuz kullanımıyla ilgili olarak, fıkra, espri, şaka gibi esasen tüm mizah çeşitlerinin kültürel doku, düşünsel yapı, öğrenim düzeyi gibi farklılıklar nedeniyle tamamen yanlış algı ve düşünceye sebep olabileceğine değinilmektedir.

Mizahı tatbik ederken dikkat edilmesi, üzerinde durulması gereken birçok husus ve durumsallığa göre mizah düzeyleri söz konusudur. Mizah, tam anlamıyla kaş yapayım derken göz çıkarabilme niteliği de taşımaktadır. Güzel bir ortam tasavvur edilirken yapılan mizah beklenenin tam tersi bir etki oluşturup bireylerde gerginlik ve olumsuz

duygular oluşturabilmektedir. Mizahı sergilerken zamanlama, kullanılan üslup ve sunulan içerik de dikkate alınmalıdır. Mizah yapan birey bu hususla göz önünde bulundurmada hareket ederse, ortamın güzelleşeceği beklenirken gerilebilmekte ve ortamdaki iletişim olumsuz yönde etkilenebilmektedir. Mizah yaparken, muhatap olarak tercih edilen kişinin tepkisinin ne olacağı üzerine düşünülmelidir. Burada yapılan mizahın içeriği ve satır arasında barınan alt mesajı da önem taşımaktadır. Özellikle insanları küçük düşürücü, aşağılayıcı, muhtevası itibariyle cinsellik ve etnik kökenle alakalı şakalar mizah unsuru olarak kullanılmamalıdır. (Aydın, 2005). Bu tür tutum ve davranışların mizah mahiyetinde sergilenmesi mizahı gerçek anlamının ötesine çıkararak insanlar arası iletişimi telafisi çok zor olacak şekilde koparabilme potansiyeline sahiptir. Mizah yapacak olan bireyin mizah türleriyle ilgili olarak seçenekler üzerinde çok yönlü fikir telakkisi yapmasının bu noktada olumlu mizaha hizmet edeceği ve faydalı olacağı düşünülmektedir.

2.2.5 Mizah Tarzları

Okul Yöneticilerinin mizah anlayışları üzerine araştırmalar Philbrick'in (1989) çalışmasıyla başlamıştır (Recepoğlu, 2011). Philbrick öğretim örgütlerindeki liderler üzerine yürüttüğü çalışmasını mizah kavramını 4 farklı başlıkta kavramsallaştıran Babad'ın (1974) yaptığı araştırmaya göre temellendirmiş ve "Mizah Tarzları Anketi" üretmiştir. Babad'ın kavramsallaştırdığı ve dört alt başlıkta ele aldığı mizah tarzlarını Philbrick (1989), Kent (1993), Rahmani (1994), Williams (1994), Koonce (1997), Phillips (2000), Vickers (2004) ve Puderbaugh (2006) yaptıkları bilimsel araştırmalarında kullanmıştır. Hazırlanan çalışmadan hareketle 4 temel mizah tarzı ortaya çıkmıştır (Babad, 1974: 620). Onaylayıcı mizah tarzı ilki olup bu tarza sahip olan bireyler gülmeye hazır olup, başkalarının esprilerinden keyif alır ve çok az espri yaparlar. Üretici mizah tarzına sahip olan bireyler mizah ortaya koyar, şakacıdır, espritüeldir veya komik fıkralar anlatır ve gülünç durumlar oluştururlar. Üçüncü tarz olan aktarıcı mizah tarzı sahip olan bireyler başkalarının anlattığı komik fıkraları, hikâyeleri tekrar anlatır veya başkalarının esprilerini yineler, komik buldukları halleri tekrar ederler. Bu tarza sahip insanlar fikra anlatıcısı kabul edilir. Dördüncü olarak karşımıza çıkan mizahî olmayan tarza sahip olan bireyler zor güler, çok nadir olarak espri yapar ve diğer insanların yaptığı espriye nadiren ve çok az gülerler.

Tablo 2.3 Mizah tarzları (Cemaloğlu, vd., 2012)

Alaycı Mizah	Küçümsemek, aşağılamak, insanlarla dalga geçmek, onları küçük düşürmek için mizah ortaya koyan bireylerin mizah tarzı
Üretici Sosyal Mizah	Karşılaştığı durumları sıkça mizah malzemesi haline dönüştüren, şaka ve espriler yapan, fıkra veya hikâye anlatan, mizah üreten bireylerin tarzı
Onaylayıcı Mizah	Başkalarının ürettiği komik durumları tekrarlayan, taklit eden, bu sayede mizaha katkıda bulunan, gülmekten hoşlanan ama fazla espri yapmayan tarz
Reddedici Mizah	Mizahi olan durum ve davranışları kabul etmeyen, bunları geri çeviren, reddetmekten imtina etmeyen bireylerin mizah tarzı
Mizahi Olmayan Tarz	Gülme eylemini zorla gerçekleştiren, komik tutum ve davranışlar sergilemeyi pek tercih etmeyen, komiklik yapanlara karşılık olarak nadiren gülümseyen tarz

Martin vd. (2003), çalışmalarında farklı bir yaklaşım ortaya koyarak mizahı “katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah” şeklinde dört türe ayırarak ele almışlardır. Şahin, vd. (2012) yaptıkları çalışmayla mizahı; “alaycı mizah tarzı, üretici-sosyal mizah tarzı, onaylayıcı mizah tarzı, reddedici mizah tarzı ve mizahi olmayan tarz” olmak üzere beş ayrı alt bileşen halinde ele almışlardır. Bu çalışmamızda da bu beş tarza dayalı oluşturulan anket kullanılmıştır. Bu yaklaşımdaki “alaycı mizah”ın “saldırgan mizah” tarzıyla, “onaylayıcı mizah”ın da “katılımcı mizah” tarzıyla benzer özellikler gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu araştırmada da kullanılan ölçeğe göre mizah tarzları Tablo 2.3’te gösterildiği gibi çeşitlendirilmiştir (Cemaloğlu, vd., 2012: 698).

2.2.5.1 Alaycı mizah tarzı

Alaycı mizah tarzının adab-ı muaşeret kaidelerine ve toplumsal normlara uymayan, benimsenmesi durumunda kişinin kendi psikolojisine ve sosyal manada insan ilişkilerine ciddi zarar vermesi beklenen bir mizah tarzı olduğu ifade edilebilir.

Alaycı mizah tarzını tutum ve davranışlarına yansıtan okul yönetimi, mizah tarzı ile öğretmenlere, öğrencilere, öğrenci velilerine ve diğer personele karşı bu mizah tarzının özelliklerine uygun davranış kalıpları sergilerler. Tereddüt etmeksizin diğer bireyleri

aşağılamaya, rencide etmeye, onları baskı altına almaya ve bu yaklaşımla halk içinde hâkim olmaya çalışırlar. Okulda iletişim ve etkileşimi olumlu yönde geliştirmenin aksine, başkalarına saldırmayı veya bireylerle olan ilişkileri sınırlamayı tercih ederler. Bireylerin hatalarını unutmaz ve fırsatını buldukça onlarla eğlenmektedirler. Bu açıdan olumsuz bir mizah tarzı olarak “alaycı mizah” kabul edilir (Cemaloğlu, 2017).

2.2.5.2 Üretici sosyal mizah tarzı

Üretici sosyal mizah tarzı, başka bireylerle ile iletişimi ilerletmek adına komiklik, espriler ve şakalar sergileyen bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz Saka, 2021). Üretici mizah tarzına sahip ve esprili olan birey, çevresindeki insanlarla ilişkilerini geliştirmek için şaka ve komik şeyler yapan bir bireyin özelliği olarak tarif edilen mizahi bir tarzıdır (Recepoğlu, 2011; Zengin ve Gün, 2019).

Üretici-sosyal mizah tarzını yaşamında benimseyen okul yöneticileri, buldukları ortamda sık sık fıkralar anlatmaktadırlar. Fıkraları akılda tutmada ve sosyal çevrelerinde anlatmada oldukça mahirdirler. Başkalarının deneyimlediği ve sosyal öğrenme yoluyla edindiği komik tecrübeleri paylaşır ve bunlara gülmektedirler. Kendi hayatında yaşadığı hadiselerle çoğunlukla fıkra veya espriyle karşılık vermektedirler. Kişileri güldürmekten mutluluk duyup önceki deneyimleri zor ve acı olsa bile bunları dile getirirken komik bir üslup tercih etmektedirler (Cemaloğlu, 2017).

2.2.5.3 Onaylayıcı mizah tarzı

Bu tarzı yaşantısına tatbik eden kişiler, mizaha olumlu yaklaşım sergilemekte, şahıslarına espri yapılmasından hoşnutsuz olmamakta, kendilerine yöneltilen şakalara gülerek karşılık verme veya karşılık olarak şaka yaparak mukabele etmektedirler (Cemaloğlu, vd., 2012). Kendisine şaka yapılmasından rahatsızlık duymayan, bu tablo ile eğlenebilen kişiler için mizah, sosyal ilişkileri destekleyici nitelikte olabilir. Sosyal çevrede zaman zaman kendisi şaka konusu olabilen ve komik duruma düşen kişilerin bu durumu olağan olarak algılaması ve kendisinin de şaka yapabilme kabiliyetine sahip olması, kendi psikolojileri açısından ve sosyal bağları sürdürme açısından faydalı olabilir.

Recepoğlu (2011), onaylayıcı mizah tarzına sahip olan bireylerin eğlenmeye hazır olduğunu, diğer insanların espri ve şakalarından haz duyduğunu ve nadiren de olsa espri yaptıklarını dile getirmektedir. Cemaloğlu (2017), onaylayıcı mizah tarzının, bireylerin mizaha karşı olumlu bir tutum göstermesini amaçladığını ifade etmektedir. Bu mizah tarzını benimseyen okul yöneticileri, mizah sergileyen kişilere pozitif bir gözle bakmakta, çevrelerinden kendilerine espri yapıldığında ya da espri ile tepki verildiğinde mutlu oldukları anlaşılmaktadır. Çevreden gelen bu tepkiyi onaylarlar ve kendilerine şaka yapıldığında da olumlu bir tavır sergilemektedirler (Yılmaz Saka, 2021).

2.2.5.4 Reddedici mizah tarzı

Cemaloğlu, vd.'e (2012) göre mizahın reddinden anlaşılması gereken husus, mizahi görüş, söylem, tutum ve davranışların reddedilmesi manasına gelmektedir. Cemaloğlu vd. (2012) bu mizah tarzının, mizahi olarak nitelendirilebilecek her türlü tutum, söylem ve hareketleri kabul etmemeyi baz aldığı ileri sürmektedir. Bu bağlamda mizahı topyekûn olarak kabul etmeyen bir anlayışa sahip bireylerin toplumu olumsuz yönde etkileyeceği, sosyal etkileşim ve kişiler arası sosyal bağlantılara zarar vereceği düşüncesi ileri sürülmektedir (Çelik, 2014).

İnsanların sosyal yaşantılarında toplumsal normların içinde kalarak birbirleriyle şakalaşmaları, nüktedan tutum sergilemeleri ve birbirlerine yönelik espriler yapmaları gayet olağan bir tablodur. Reddedici mizah tarzına yönelik ortaya konulan görüşler, toplumsal normlar ve insanlar arası ilişkilerin sağlıklı bir zeminde yürümesi için mizahın bir gereklilik olduğu düşüncesini destekler niteliktedir.

2.2.5.5 Mizahi olmayan tarz

Bu tarz, mizahı davranışlarında ve söylemlerinde çok az kullanan, espri yapmayı pek tercih etmeyen, şakadan yana davranış sergilemeyen ve espri karşısında adeta tepkisiz kalarak gülme davranışı sergilemekten uzak duran kişilerin mizahi olmayan davranış tarzı şeklinde dile getirilmektedir (Recepoğlu, 2011). Recepoğlu (2011), mizahî olmayan tarzı benimseyen bireylerin kolay gülmediklerini, nadiren espri yaptıkları ifade etmektedir. Her insanda ortaya çıkabileceği gibi okul yöneticilerinde de bütün

bu mizah tarzları bazı olumlu ve olumsuz davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu açıdan daha önceki başlıkta ele aldığımız üzere mizahın olumlu yanlarını ve mizahın muhtemel olumsuz sonuçlarını hatırlamakta ve göz önünde bulundurmakta yarar vardır.



3. YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli

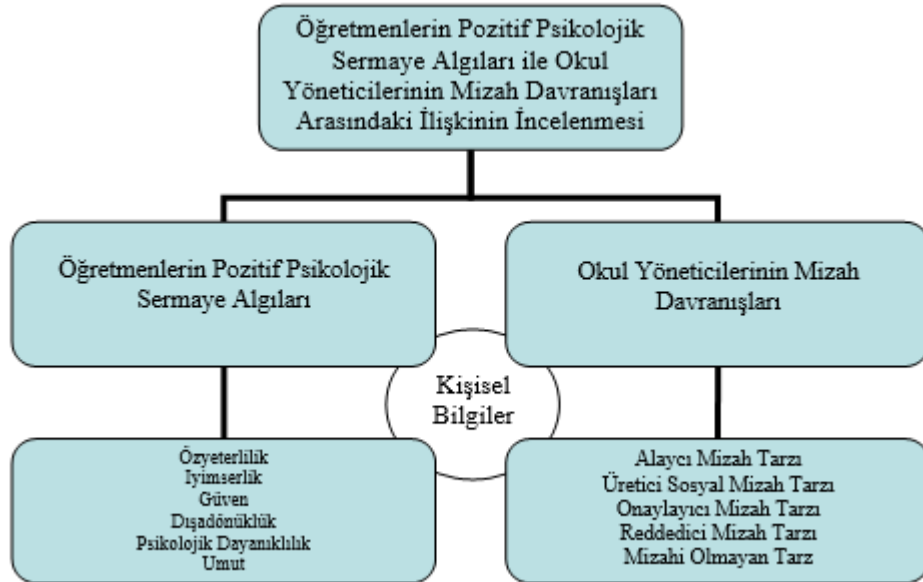
Bilimsel bir çalışmanın modeli araştırmanın ulaşılmak istenen amacına hizmet edecek ve ekonomik bir şekilde basit seçkisiz örneklemeden verilerinin toplanması ile birlikte toplanan verilerin çözümlenebilmesi için gerekli unsurların düzenlenmesidir (Karasar, 2011). Verilerin değerlendirilebilmesi için nicel araştırma yöntemlerine başvurulmuştur. Genel tarama modelinde, çok sayıda bireyden oluşan bir evrende, evreni temsil edecek nitelikte bir örneklem tespit ederek evrenin geneline uyarlanacak bir bilgiye ulaşmak amaçlanır. İlişkisel tarama modeli ise iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birbirine etkileri bakımından birlikte değişimin boyutunu belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımıdır. Bu modelde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği ve değişme yaşıyorsa bunun nasıl ve ne yönde olduğu tespit edilmeye çalışılır (Karasar, 2011). Başka bir tanımla ilişkisel araştırma, değişkenler arası ilişkileri tespit etmek için yapılır (Akgün, vd., 2013).

Öğretmenlerin pozitif psikoloji sermaye algıları ile okul yöneticilerinin mizah davranışları arasındaki ilişkinin araştırıldığı ve bulguların ortaya konulduğu bu çalışmamızda nicel araştırma desenli olarak yapılmış olup ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışma yapılmıştır. İlişkisel tarama modelinin önemli bir avantajı araştırma yapılırken, araştırma örneğine alınan kurumlarda olağan akışındaki süreçlerin durumunu etkilemeden araştırmaya devam edilebilir. Başka avantajı ise araştırma yapılırken, araştırma yapılan kurumda halihazırdaki hali hazırdaki düzeni bozmadan ve örgüt bireylerine yönetsel zorluk veya mâni çıkarmadan araştırmaya devam edilebilir (Kaptan, 1999: 60).

Tarama modeli, geçmişte veya günümüzde yaşanmış bir durumu yaşadığı şekliyle objektif bir tablo olarak tanımlayan, bireylerde istendik davranışların gelişmesi diğer bir ifadeyle öğrenmenin gerçekleşebilmesi için uygulanan süreçlerin tamamı olarak ifade edilir. İlişkisel tarama çalışmalarında örneklem gruptan araştırmacı tarafından belirlenen sorular ve cevap seçenekleri kullanılarak veriler toplanır. Bu tür araştırmalarda araştırmacılar, bireylerin görüşlerinin ve özelliklerinin kaynaklandığı

unsurlardan ziyade bireyler açısından nasıl yorumlandığıyla ilgilenmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006). İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasında zuhur eden ilişkileri tespit etmek ve belirlenen ilişkinin yönüyle, etkisini ve tesirini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bilimsel araştırmalardır (Büyüköztürk, vd., 2013). Tarama çalışmamız, evrenden seçilen örneklem grubun niteliklerini tespit etmek amacıyla tespit edilen verilerin toplanmasını ve değerlendirilmesini amaçlayan çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, vd., 2013: 14). Bu analiz ne değerlendirme ihtiyacımız olan veriler, hedef kitle olarak belirlenen evrenden ölçme araçları marifetiyle toplanacak ve var olan durum tespit edildiği haliyle betimlenecektir. Benzer başka bir tanımla ifade edecek olursak ilişkisel tarama modelindeki araştırmalarda iki ya da daha fazla değişken unsur arasındaki değişimin varlığı ya da derecesi tespit etmeye çalışılır (Anık, 2018). Fakat bu model gerçek bir neden-sonuç ilişkisi vermemekle birlikte değişkenler hakkında bakış açısı sağlayabilir (Balcı, 2007).

Çalışmamıza konu olan değişkenler arasında olması beklenen ilişki ağı Şekil 3.1'e yansıtılmıştır.



Şekil 3.1 Araştırma modeli

3.2 Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu ilinde 2023-2024 eğitim-öğretim yılında, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı temel eğitim ve ortaöğretim okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Çalışma grubumuzda en güncel istatistiklere göre 2023-2024 eğitim-öğretim yılında 284 okulda yöneticilerle birlikte 3836 öğretmen bulunmaktadır (Kastamonu MEM, 2024). Bu çalışmamızda Halk Eğitim Merkezleri, Mesleki Eğitim Merkezleri, Öğretmenevi ve Akşam Sanat Okulları gibi kurumlar öğrencilerin sürekli olarak eğitim faaliyeti içinde olmadıkları eğitim ortamları olması nedeniyle değerlendirme dışında tutulmuştur. Bununla birlikte başka bir kurum bünyesinde açılan ilkokul veya ortaokulların öğrenci sayılarının çok az olması ve bazılarının da norm kadrolarının bulunmaması veya birkaç öğretmenden ibaret olup yöneticilerinin bulunmaması gibi durumlar göz önünde bulundurularak çalışma grubu belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinden seçilen öğretmenlerden elde ettiğimiz veriler değerlendirilmiştir.

Karasar (1999) evreni, araştırmadan elde edilen sonuçların yansıtılmasının tasarlandığı bireyler bütünü olarak tanımlar. Çalışma grubu metodu evrenin belli bir standartlara göre alt kategorilere ayrıldığı ve her alt kategorinin evrendeki oranı nispetinde temsil edildiği bir örnekleme yöntemidir (Karasar, 1999).

Tablo 3.1 Katılımcıların değişkenlerine dair kategorik durumları

Katılımcıların	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	1. Kadın	188	61,2
	2. Erkek	119	38,8
Yaş	1. 22-26	14	4,6
	2. 27-31	60	19,5
	3. 32-36	73	23,8
	4. 37-41	60	19,5
	5. 42-46	52	16,9
	6. 47-51	13	4,2
	7. 52 ve üzeri	35	11,4
Medeni Durum	1. Bekar	86	28,0
	2. Evli	221	72,0
Öğrenim Düzeyi	1. Lisans	243	79,2
	2. Lisansüstü	64	20,8
Mesleki Kıdem	1. 1-5 yıl	64	20,8
	2. 6-10 yıl	66	21,5
	3. 11-15 yıl	68	22,1
	4. 16-20 yıl	36	11,7
	5. 21-25 yıl	37	12,1
	6. 26 yıl ve üzeri	36	11,7

Tablo 3.1'in devamı

Katılımcıların	Kategoriler	N	%
Okuldaki Mesleki Kıdemi	1. 1-5 yıl	207	67,4
	2. 6-10 yıl	58	18,9
	3. 11-15 yıl	24	7,8
	4. 16-20 yıl	11	3,6
	5. 21-25 yıl	4	1,3
	6. 26 yıl ve üzeri	3	1,0
Okul Kademesi	1. Anaokulu	22	7,2
	2. İlkokul	86	28,0
	3. Ortaokul	88	28,7
	4. Lise	111	36,2

Tablo 3.1 değerlendirildiğinde örneklem grupta yer alan kadın öğretmenler (n = 188) %61,2 orana sahip iken, örneklem grupta yer alan erkek öğretmenler (n = 119) ise %38,8 orana sahiptir. Katılımcı öğretmenlerin %4,6'sı (n=14) 22-26 yaş aralığında, %19,5'i (n=60) 27-31 yaş aralığında, %23,8'i (n=73) 32-36 yaş aralığında, %19,5'i (n=60) 37-41 yaş aralığında, %16,9'u (n=52) 42-46 yaş aralığında, %4,2'si (n=13) 47-51 yaş aralığında ve %11,4'ü (n=35) 52 ve üzeri yaş grubunda yer almaktadır. Katılımcı bekar öğretmenlerin oranı %28 (n=86) iken katılımcı evli öğretmenlerin oranı %72 (n=221) olarak tespit edilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin öğrenim durumlarının dağılımına baktığımızda %79,2'si (n=243) lisans mezunu, %20,8'i (n=64) lisansüstü öğrenime sahiptir. Katılımcıların %64,4'ü (n=198) mesleki kıdemi 1-15 yıl aralığında olan öğretmenlerden oluşuyorken, %35,5'i (n=109) mesleki kıdemi 16 yıl üzeri olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görevde buldukları okuldaki mesleki kıdemlerine göre dağılımlarına baktığımızda 1-5 yıl (n=207) %67,4; 6-10 yıl (n=58) %18,9; 11-15 yıl (n=24) %7,8; 16-20 yıl (n=11) %3,6; 21-25 yıl (n=4) %1,3 ve 26 yıl ve üzeri (n=3) %1,0 şeklindedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin temsil durumuna okul kademelerine göre baktığımızda anaokulu (n=22) %7,2; ilkokul (n=86) %28,0; ortaokul (n=88) %28,7 ve lise (n=111) %36,2; olarak temsil ettiği görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin örneklemden toplanmasında Kastamonu ilindeki resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarda görev yapan öğretmenlerden oluşan çalışma

grubuna uygulanan sosyal demografik değişkenleri içeren kişisel bilgi formu ile pozitif psikolojik sermaye algılarıyla okul yöneticilerinin mizah tarzları arasında ilişki olup olmadığının tespit etmek amacıyla “Pozitif Psikolojik sermaye Ölçeği” ve “Mizah Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Kastamonu Üniversitesi Etik Kurulu onayı ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından alınan resmi izinler doğrultusunda veri toplamaya başlatılmıştır. Okullar basit rastgele örneklem olarak seçilmiş ve yine aynı usulle seçilen öğretmenlere anket uygulanmış gönüllülük esasıyla veriler toplanmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Veri toplama araçlarının başlangıç bölümünde ölçekler ve çalışma içeriği hakkında kısaca bilgilendirme yapılmış ve sonrasında sosyal demografik değişkenler hakkında kişisel bilgi formu yer almıştır. Bu bölümde demografik değişkenler olarak katılımcıların cinsiyeti, medeni durumu, okul kademesi, yaş aralığı, mesleki kıdemi, çalıştığı kurumda geçirdiğı süresi ve eğitim durumu gibi hususlar hakkında veri toplanmıştır.

3.3.2 Pozitif Psikoloji Sermaye Ölçeği

Anketin ikinci bölümünde veri toplama aracı olarak öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin tespitine ilişkin Tösten ve Özman (2013) tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan “Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği” kullanılmıştır.

Pozitif psikolojik sermaye ölçeğinde özyeterlik başlığı altında 4 madde, iyimserlik başlığı altında beş madde, güven başlığı altında dört madde, dışadönüklük başlığı altında beş madde, psikolojik dayanıklılık başlığı altında beş madde, umut başlığı altında beş madde olmak üzere toplam altı alt boyut ve yirmi altı madde bulunmaktadır.

Pozitif psikolojik sermaye ölçeğine ilişkin araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Diyarbakır İl Milli eğitim Müdürlüğü bünyesindeki eğitim kurumlarında görev yapan 112’si kadın öğretmen, 194’ü erkek öğretmen olmak üzere toplamda 306 öğretmen oluşturmaktadır. Ölçme aracının geliştirilmesi için ilk olarak

ilgili alan yazın taranmak suretiyle madde havuzu oluşturulmuş, 105 maddelik taslak form hazırlanmıştır. Akabinde uzman görüşlerine müracaat etmek suretiyle gerekli düzenlemeler yapılarak ön uygulamaya çıkarılmıştır. Uygulama neticesinde geçerlik ve güvenirlik analizi yapılmış ve faktör yükleri .50'nin altında çıkan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçme aracında nihai olarak yirmi altı madde yer almıştır (Tösten ve Özgan, 2013)

Yapılan geçerlik araştırması sonucunda açımlayıcı faktör analizi için ölçeğin KMO değeri 0,91; barlett testi 0,00 ($p < 0,01$); açıklanan varyans %61,6 olarak elde edilmiştir. Oluşturulan ölçeğin boyutları ise; umut, özyeterlilik, iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, güven ve dışa dönüklük şeklinde tanımlanmış ve bu boyutların alan yazın ile tutarlı olduğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi neticesinde ise ölçme aracı için yapılan DFA'da elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin ($\chi^2 = 728,83$; $N = 308$; $sd = 285$; $p = 0,00$) anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA; 0,071; SRMR; 0,13; GFI; 0,85; AGFI; 0,81; CFI; 0,96; IFI; 0,96; NFI; 0,093; $\chi^2/df = 2,56$ olarak ortaya çıkmıştır. Bu netice ölçeğin iyi bir model olduğunu ortaya koymaktadır. Güvenirlik çalışmasında ise iç tutarlık katsayısı olan Cronbach Alfa değeri toplamda 0,92 olarak elde edilmiştir. Boyut bazında değerlendirildiğinde ise tüm boyutların değerleri 0,70'in üzerinde çıkmıştır. Nihai olarak; yirmi altı maddelik altı boyutlu geçerli ve güvenilir bir ölçek bilimsel literatüre kazandırılmıştır (Tösten ve Özgan, 2013).

3.3.3 Mizah Davranışları Ölçeği

Anketin üçüncü bölümde çalışmamızın bir diğer boyutunu oluşturan okul yöneticilerinin mizah davranışlarına ilişkin Cemaloğlu, vd., (2012) tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan "Mizah Davranışları Ölçeği" kullanılacaktır.

Mizah davranışları ölçeğinde alaycı mizah tarzı başlığı altında sekiz madde, üretici sosyal mizah tarzı başlığı altında sekiz madde, onaylayıcı mizah tarzı başlığı altında beş madde, reddedici mizah tarzı başlığı altında beş madde ve mizahi olmayan tarz başlığı altında üç madde olmak üzere toplam beş alt boyut ve yirmi dokuz madde

bulunmaktadır. Mizah davranışlarını belirleyen bir ölçeğin geliştirilmesi amacı doğrultusunda, otuz iki maddeden oluşan bir Mizah Davranışları Ölçeği üretilmiş ve ölçek iki yüz on dört ilköğretim okulu öğretmenine uygulanmıştır. Geliştirilen ölçeğin ön uygulamasından ulaşılan bulgu sonuçlara göre açımlayıcı faktör analizi yapılmış, yapı geçerliği istatistikî olarak ortaya konulmuştur.

Ölçeğin faktör analizine uygunluğunu tespit etmek için öncelikle “Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı” ve “Barlett Sphericity Testi” uygulanmış ve ölçeğin faktör analizi için uygun olduğu anlaşılmıştır. İlk analizle faktör sayısı belirlendikten sonra “Varimax döndürme yöntemi” ile faktör analizi tekrar edilmiş ve kalan otuz madde ile ölçeğin beş faktör altında toplanmıştır. Mizah Davranışları Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizi neticesinde beş faktör elde edilmiştir. Alaycı Mizah, ölçeğe ilişkin toplam varyansın %19,92'sini, Üretici Sosyal Mizah %18,22'sini, Onaylayıcı Mizah %12,53'ünü, Reddedici Mizah %10,53'ünü ve Mizahi Olmayan Tarz ise %8,89'unu açıklamaktadır. Yapılan çalışmaya göre Mizah Davranışları Ölçeği'nin faktör boyutlarının toplamı ölçeğin %70,10'unu açıklamaktadır. Büyüköztürk (2008: 9), tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve üstü olmasının yeterli görülebileceğini belirtmiştir. Çok faktörlü desenlerde açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli kabul edilebilir (Büyüköztürk, 2007). Mizah Davranışları Ölçeği ile ilgili faktör analizi sonucunda ulaşılan veriler ölçeğin geçerliğinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek gayesiyle Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmış, ölçeğin tamamının ve bütün boyutlarının yüksek güvenilirlik derecesine sahip olduğu tespit edilmiştir. Ortaya konulan istatistiklere Alaycı Mizah için Cronbach Alfa değeri 0,943, Üretici Sosyal Mizah için Cronbach Alfa değeri 0,923, Onaylayıcı Mizah için 0,864, Reddedici Mizah için 0,855 ve Kullanılmayan Mizah için 0,895 olarak elde edilmiştir. Mizah davranışları ölçeğinin tamamı için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0,919 olduğu tespit edilmiştir. 0,80 ve üzeri ölçekler yüksek derecede güvenilir ölçekler olarak kabul edilmektedir (Kalaycı, 2009). Ortaya çıkan verilerden hareketle ölçeğin tamamına yüksek derecede güvenilebileceği, ayrıca tüm boyutların da yüksek güvenilirlik derecesine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan analizler, geliştirilen Mizah Davranışları Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik dereceleri

yüksek olan bir ölçme aracı olduğunu ve mizahla ilgili bilimsel çalışmalarda kullanılabileceğini ortaya koymuştur (Cemaloğlu, vd., 2012).

3.4 Verilerin Toplanması

Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan gerekli izinler sonrasında; kişisel bilgiler, pozitif psikolojik sermaye ölçeği ve mizah davranışları ölçeği olmak üzere üç bölümden oluşan anket formu tespit edilen nitelikte haiz okulları büyük oranda ziyaret ederek birebir görüşmek suretiyle online ankete katılımları sağlanmış, ulaşım imkânı kısıtlı olan okullardan ise online veri toplama yönteminden yararlanarak 305 öğretmene ulaşılmıştır. Okullarda sadece uygulama yapılmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Örneklemden toplanan veriler istatistiksel analizinin yapılması amacıyla SPSS V.22 paket programına işlenerek analiz edilmiştir. Örnekleme ilişkin kişisel bilgilerin analizinde yüzde ve frekans değerlerine, öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarına ve okul yöneticilerinin mizah davranışlarına ilişkin bulguların analizinde aritmetik ortalama ile birlikte standart sapma puanlarına bakılmıştır. Araştırmanın alt amaçları bağlamında ve bağımsız değişkenler ile boyutlar arasında anlamlı bir farkın varlığına veya yokluğuna dair yapılan anlamlılık testlerinde parametrik varsayımlar değerlendirilmiştir. Bu varsayımlar normal dağılım ile birlikte homojenlik ve bağımsızlıktır.

Merkezi limit teoremi ekseninde ana kütlelerin dağılımı her ne biçimde olursa olsun, örneklem bizim çalışmamızda da olduğu gibi basit rastgele örnekleme yoluyla seçilmiş ise, dağılım normale yaklaşacağı ve normal dağılım niteliklerinin kabul edilebileceği dile getirilmektedir (Weisstein, 2014). Ancak araştırma grubumuzun büyüklüğü göz önünde bulundurularak veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Verilerin normallik değerlendirmesinde Kolmogorov Smirnov testi ile Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerleri incelenmiştir. Veriler normal dağılım gösteriyorsa parametrik testlerin kullanılması, normal dağılım göstermiyorsa nonparametrik testlerin kullanılması sayılısından hareketle normal veriler dağılım gösterdiği için parametrik testlerin kullanılması yoluna gidilmiştir.

Çarpıklık basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında yer aldığı tespit edilmiştir (Tablo: 4.1). George ve Mallery (2003: 99), analiz edilen verilerin normal dağılım gösterdiğinin kabul edilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında yer alması gerektiğini belirtmiş, çalışmamızda bu sayıltıdan hareket edilmiştir.

Örneklemin cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, öğrenim durumu, branş gibi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde bağımsız gruplar t-Testi ve varyans analizi yapılmış, varyanslar homojen dağılım gösteriyorsa t-Testi ve ANOVA-Hochberg's GT2 (n'ler uzak) testi ile farklılığa bakılmıştır. Varyanslar homojen dağılım göstermiyorsa ANOVA-Games-Howell testi ile farklılığa bakılmıştır. Dağılım normallik göstermiyorsa nonparametrik testlerden Man Whitney-U ve Kruscal Wallis H testi işe koşulmuştur.

Bağımsızlık kavramıyla öğretmenlerden toplanan verilerin birbirinden bağımsız olduğu kabul edilmektedir. Bu bağlamda bağımsız t-testi ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleri uygulanmıştır. Varyans analizi sonucu F değerinin anlamlı çıkması durumunda PostHoc testlerinden LSD testine bakılmıştır.

4. BULGULAR

Çalışmamızın bu bölümünde çalışmanın amacı doğrultusunda ileri sürülen alt problemlere yönelik katılımcılardan toplanan veriler ışığında ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

4.1 Araştırmamızın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmamızın bu bölümünde ‘Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ve okul yöneticilerinin mizah davranışlarına ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?’ olarak ortaya konulan birinci alt probleme ilişkin bulgular değerlendirilmiştir. Tablo 4.1’de işle bütünleşme ve alt boyutları ile örgütsel bağlılık ve alt boyutları ile ilgili maddelere yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin istatistikler açıklanmıştır.

Tablo 4.1 Betimsel istatistik tablosu

Değişkenler	N	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	\bar{X}	S	Çarpıklık	Basıklık
Pozitif Psikolojik Sermaye	307	71,00	130,00	114,27	11,66	-0,60	-0,07
Özyeterlilik	307	10,00	20,00	17,85	2,04	-0,82	0,51
İyimserlik	307	5,00	25,00	20,63	3,50	-0,74	0,55
Güven	307	13,00	20,00	18,71	1,62	-1,04	-0,02
Dışadönüklük	307	13,00	25,00	22,10	2,85	-0,83	0,09
Psikolojik Dayanıklılık	307	13,00	25,00	21,86	2,83	-0,54	-0,63
Umut	307	6,00	15,00	13,13	1,78	-0,68	0,14
Mizah Davranışları	307	34,00	150,00	111,76	24,17	-0,82	0,53
Alaycı Mizah Tarzı	307	8,00	40,00	34,27	8,44	-1,65	1,89
Üretici Mizah Tarzı	307	9,00	45,00	27,55	9,06	-0,10	-0,57
Onaylayıcı Mizah Tarzı	307	5,00	25,00	18,11	4,97	-0,60	0,00
Reddedici Mizah Tarzı	307	5,00	25,00	20,53	5,05	-1,25	0,96
Mizahi Olmayan Tarz	307	3,00	15,00	11,30	3,38	-0,76	-0,20

Betimsel istatistik tablosu incelendiğinde pozitif psikolojik sermaye boyutları arasında en homojen dağılımın güven değişkenine (S=1,62) ait olduğu, en heterojen dağılımın ise iyimserlik değişkenine (S= 3,50) ait olduğu tespit edilmiştir. Bununla beraber en düşük ortalama değerine umut alt boyutu (X= 13,13) sahipken en yüksek ortalama

değerine dışadönüklük boyutunun ($X= 22,10$) sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler yüksek düzeyde dışadönüklük ($X= 22,10$) göstermekle beraber orta düzeyde umut ($X= 13,13$) sergilemektedirler. Bu verilere göre değerlendirdiğimizde umut boyutu ile karşılaştırdığımızda öğretmenlerin dışadönüklük boyutuna daha olumlu yaklaşım sergilediklerini dile getirebiliriz.

Mizah davranışları boyutlarına ilişkin veriler analiz edildiğinde en homojen dağılımın mizahi olmayan tarz boyutuna ($S= 3,38$) ait olduğu, en heterojen dağılımın ise üretici mizah tarzı alt boyutuna ($S= 9,06$) ait olduğu ortaya konulmuştur. Bununla birlikte okul yöneticilerinde alaycı mizah tarzı ($X= 34,27$) en yüksek aritmetik ortalama değerine sahip olup, mizahi olmayan tarz ($X= 11,30$) en düşük ortalama değerine sahiptir. Katılımcı öğretmen algılarına göre okul yöneticileri daha çok üretici mizah tarzı boyutunda bir tutum sergilerken ($S= 9,06$) en düşük mizahi olmayan tarz boyutunda ($S= 3,38$) tutum sergilemekte, orta düzeyde onaylayıcı mizah tarzı ($S= 4,97$) ve reddedici mizah tarzı ($S= 5,05$) ortaya koymaktadırlar.

4.2 Araştırmamızın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde “Okul yöneticilerinin mizah davranışları boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algıları; cinsiyet, yaş, medeni durum, okul kademesi, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” olarak belirlenen ikinci alt probleme yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1 Okul Yöneticilerinin Mizah Davranışları Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde “Okul yöneticilerinin mizah davranışları boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” olarak belirlenen ikinci alt probleme yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu amaçla öğretmenlerin, okul yöneticilerinin mizah davranışlarını algılama ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığının tespiti için örneklemeden toplanan verilere bağımsız gruplar t testi yapılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.2’de belirtilmiştir.

Tablo 4.2 Okul yöneticilerinin mizah davranışları boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının cinsiyet değişkenine göre değişimi

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Std.		t	P
					Error	sd		
Alaycı Mizah Tarzı	Kadın	188	34,31	8,93	0,65	305	0,122	0,903
	Erkek	119	34,19	7,62	0,70			
Üretici Mizah Tarzı	Kadın	188	27,10	9,44	0,69		-1,12	0,263
	Erkek	119	28,26	8,41	0,77	271,93		
Onaylayıcı Mizah Tarzı	Kadın	188	18,27	5,08	0,37	305	0,710	0,478
	Erkek	119	17,86	4,81	0,44			
Reddedici Mizah Tarzı	Kadın	188	20,60	5,18	0,38	305	0,291	0,771
	Erkek	119	20,43	4,84	0,44			
Mizahi Olmayan Tarz	Kadın	188	11,52	3,34	0,24	305	1,445	0,149
	Erkek	119	10,95	3,44	0,32			

Tablo 4.2.'de alaycı mizah tarzı boyutunda ($t_{(305)}=-0,122$; $p > 0,05$) varyansların dağılımı birbirine yakın ve cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Standart sapma verileri incelendiğinde homojen dağılımın erkek katılımcılara ($S=7,62$) ait olduğu, kadın katılımcıların ise erkek katılımcılara göre daha heterojen dağılım gösterdiği görülmektedir. Ortalama değerlere baktığımızda alaycı mizah tarzı boyutunda kadın katılımcılar ($X=34,31$), erkek katılımcılardan ($X= 34,19$) daha yüksek ortalamaya sahiptir. Sonuç olarak, alaycı mizah tarzı boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı anlaşılmaktadır. Başka bir deyimle, öğretmenlerin okul yöneticilerinin alaycı mizah tarzı boyutuna cinsiyete bağlı olarak farklılaşmasının istatistiksel olarak kayda değer bir anlamı bulunmamaktadır.

Katılımcıların okul yöneticilerinin üretici mizah tarzı düzeylerinde ($t_{(271,9)} = -1,22$; $p > 0,05$) cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Kadın ve erkek katılımcıların standart sapma değerleri incelendiğinde, kadın katılımcıların ($S= 9,44$) değerlerine sahip olduğu, erkek katılımcıların ($S=8,41$) değerine sahip olduğu ve bu verilerin birbirlerine çok yakın oranda dağıldıkları görülmektedir. Tablo 4.2'ye göre ortalamalar incelendiğinde kadın katılımcıların ($X=27,10$) üretici mizah tarzı ortalamaları, erkek katılımcılardan ($X= 28,26$) daha düşük olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, okul yöneticilerinin üretici mizah tarzı düzeyinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin okul

yöneticilerinin üretici mizah tarzı düzeyini algılamalarının cinsiyete bağlı olarak farklılaşmasının istatistiksel açıdan kayda değer bir anlamı yoktur.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin onaylayıcı mizah tarzı düzeylerini algılamada ($t_{(305)} = 0,710; p > 0,05$) cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Standart sapma değerleri ele alındığında kadın katılımcıların ($S= 5,08$) ve erkek katılımcıların ($S= 4,81$) dağılımlarının yakın olduğu anlaşılmaktadır. Kadın ve erkek katılımcıların ortalama değerlerine bakıldığında, erkek katılımcıların ($X= 17,86$) okul yöneticilerinin onaylayıcı mizah tarzı düzeylerini algılama ortalamasının kadın katılımcıların ($X= 18,27$) okul yöneticilerinin onaylayıcı mizah tarzı düzeylerini algılama ortalamasından daha düşük değere sahiptir. Sonuç itibarıyla, okul yöneticilerinin onaylayıcı mizah tarzı düzeylerini algılamada cinsiyete göre erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin okul yöneticilerinin onaylayıcı mizah tarzı düzeylerini algılama düzeyini anlamlı bir şekilde belirleyen bir değişken olmadığı tespit edilmiştir.

Katılımcıların okul yöneticilerinin reddedici mizah tarzı düzeylerinde ($t_{(305)} = 0,291; p > 0,05$) cinsiyet değişkeni bağlamında da anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Kadın ve erkek katılımcıların standart sapma değerleri incelendiğinde, kadın katılımcıların ($S= 5,18$) değerlerine sahip olduğu, erkek katılımcıların ($S=4,84$) değerine sahip olduğu ve bu verilerin birbirlerine çok yakın oranda dağıldıkları görülmektedir. Tabloya göre ortalamalar incelendiğinde kadın katılımcıların ($X=20,60$) okul yöneticilerinin reddedici mizah tarzını algılama ortalamaları, erkek katılımcılardan ($X= 20,43$) az farkla daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, okul yöneticilerinin reddedici mizah tarzı düzeyinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle, öğretmenlerin okul yöneticilerinin reddedici mizah tarzı düzeyini algılamalarının cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılaşmasının istatistiksel açıdan kayda değer bir anlamı yoktur.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin mizahi olmayan tarz düzeylerini algılamada ($t_{(305)} = 1,44; p > 0,05$) cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Standart sapma değerleri ele alındığında kadın katılımcı öğretmenlerin ($S= 3,34$) ve erkek katılımcı öğretmenlerin ($S= 3,44$) dağılımlarının birbirine çok yakın

olduğu anlaşılmaktadır. Kadın ve erkek katılımcıların ortalama değerlerine bakıldığında, erkek katılımcıların ($X= 10,95$) okul yöneticilerinin mizahi olmayan tarz düzeylerini algılama ortalamasının kadın katılımcıların ($X= 11,52$) okul yöneticilerinin mizahi olmayan tarz düzeylerini algılama ortalamasından daha düşük değere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuç itibariyle, okul yöneticilerinin mizahi olmayan tarz düzeylerini algılamada cinsiyete göre erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin okul yöneticilerinin mizahi olmayan tarz düzeylerini algılama düzeyini anlamlı bir şekilde belirleyen bir değişken olmadığı ortaya konulmuştur.

4.2.2 Okul Yöneticilerinin Mizah Davranışları Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde “Okul yöneticilerinin mizah davranışları boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algıları yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” olarak belirlenen ikinci alt probleme yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu amaçla öğretmenlerin, okul yöneticilerinin mizah davranışlarını algılama ve alt boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığının tespiti için örneklemden toplanan verilere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.3’de belirtilmiştir.

Tablo 4.3 Okul yöneticilerinin mizah davranışları boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının yaş değişkenine göre değişimi

Değişkenler		N	\bar{X}	S	F	P
Alaycı Mizah Tarzı	22-26	14	35,29	8,18	1,168	0,323
	27-31	60	33,85	9,06		
	32-36	73	32,38	8,99		
	37-41	60	34,68	8,51		
	42-46	52	36,17	6,68		
	47-51	13	34,46	11,14		
	52 ve üzeri	35	34,89	7,07		
Üretici Mizah Tarzı	22-26	14	28,07	5,58	,927	0,476
	27-31	60	26,68	9,59		
	32-36	73	27,93	9,04		
	37-41	60	29,07	10,67		
	42-46	52	26,85	8,93		
	47-51	13	23,38	6,36		
	52 ve üzeri	35	28,03	6,99		

Tablo 4.3'ün devamı

Değişkenler		N	\bar{X}	S	F	P
Onaylayıcı Mizah Tarzı	22-26	14	19,14	4,26	0,781	0,585
	27-31	60	17,50	5,03		
	32-36	73	18,27	5,36		
	37-41	60	18,88	5,32		
	42-46	52	17,65	4,79		
	47-51	13	16,62	4,70		
	52 ve üzeri	35	18,31	4,03		
Reddedici Mizah Tarzı	22-26	14	20,36	4,72	0,653	0,688
	27-31	60	19,68	5,44		
	32-36	73	20,21	5,45		
	37-41	60	21,10	5,09		
	42-46	52	21,21	5,10		
	47-51	13	20,23	4,46		
	52 ve üzeri	35	20,89	3,53		
Mizahi Olmayan Tarz	22-26	14	10,86	3,46	1,131	0,344
	27-31	60	10,50	3,71		
	32-36	73	11,79	2,74		
	37-41	60	11,57	3,79		
	42-46	52	11,63	3,59		
	47-51	13	10,54	3,07		
	52 ve üzeri	35	11,14	2,96		

Tablo 4.3 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin alaycı mizah tarzı düzeylerinde ($F_{(305)}=1,168$; $P > 0,05$) yaş değişkeni bakımından anlamlı bir değişiklik farklılık elde edilmemiştir. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın 42-46 yaş arası katılımcı öğretmenlerde ($S=6,68$) olduğu görülürken, en heterojen dağılımın ise 47-51 yaş arası katılımcı öğretmenler arasında ($S=11,14$) olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalama verilerine bakıldığında 42-46 yaş arası öğretmenler ($X=36,17$) en yüksek ortalamaya sahip iken 32-36 yaş arası öğretmenler ($X=32,38$) en düşük ortalama puana sahiptirler. Sonuç olarak öğretmenlerin okul yöneticilerinin alaycı mizah tarzı düzeylerinde yaş değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin üretici mizah tarzı düzeylerinde ($F_{(305)}=0,927$; $P > 0,05$) yaş değişkeni bakımından anlamlı bir fark görülmemiştir. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın 22-26 yaş arası katılımcı öğretmenlerde ($S=5,58$) olduğu görülürken, en heterojen dağılımın ise 37-41 yaş arası katılımcı öğretmenler arasında ($S=10,67$) olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalamaya ilişkin verilere bakıldığında 37-41 yaş arası öğretmenler ($X=29,07$) en yüksek ortalamaya sahip iken 47-51 yaş arası öğretmenler ($X=23,38$) en düşük ortalama puana sahiptirler. Verilerin analizi ışığında sonuç olarak öğretmenlerin okul yöneticilerinin üretici mizah

tarzı düzeylerinde yaş değişkeni bakımından istatistiksel manada anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Çalışmamıza katılım sağlayan öğretmenlerin okul yöneticilerinin onaylayıcı mizah tarzı düzeylerinde ($F_{(305)}=0,781; P > 0,05$) yaş değişkeni bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın 52 ve üzeri yaş arası katılımcı öğretmenlerde ($S=4,03$) olduğu görülürken, en heterojen dağılımın ise 32-36 yaş arası katılımcı öğretmenler arasında ($S=5,36$) olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalamaya ilişkin verilere bakıldığında 22-26 yaş arası öğretmenler ($X=19,14$) en yüksek ortalamaya sahip iken 47-51 yaş arası öğretmenler ($X=16,62$) en düşük ortalama puana sahiptirler. Verilerin analizi ışığında sonuç olarak öğretmenlerin okul yöneticilerinin onaylayıcı mizah tarzı düzeylerinde yaş değişkeni bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Katılımcı öğretmenlerin okul yöneticilerinin reddedici mizah tarzı düzeylerinde ($F_{(305)}=0,653; P > 0,05$) yaş değişkeni bakımından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın 52 ve üzeri yaş arası katılımcı öğretmenlerde ($S=3,53$) olduğu görülürken, en heterojen dağılımın ise 32-36 yaş arası katılımcı öğretmenler arasında ($S=5,45$) olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalamaya ilişkin verilere bakıldığında 42-46 yaş arası öğretmenler ($X=21,21$) en yüksek ortalamaya sahip iken 27-31 yaş arası öğretmenler ($X=19,68$) en düşük ortalama puana sahiptirler. Verilerin analizi ışığında sonuç olarak öğretmenlerin okul yöneticilerinin reddedici mizah tarzı düzeylerinde yaş değişkeni bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Tablo 4.3 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin mizahi olmayan tarz düzeylerinde ($F_{(305)}=1,131; P > 0,05$) yaş değişkeni bakımından anlamlı bir değişiklik farklılık elde edilmemiştir. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın 32-36 yaş arası katılımcı öğretmenlerde ($S=2,74$) olduğu görülürken, en heterojen dağılımın ise 37-41 yaş arası katılımcı öğretmenler arasında ($S=3,79$) olduğu tespit edilmiştir. Ortalama verilerine bakıldığında 32-36 yaş arası öğretmenler ($X=11,79$) en yüksek ortalamaya sahip iken 27-31 yaş arası öğretmenler ($X=10,50$) en düşük ortalama puana sahiptirler ve ortalama değerler birbirine oldukça yakındır.

Sonuç itibariyle öğretmenlerin okul yöneticilerinin mizahi olmayan tarz düzeylerinde yaş değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

4.2.3 Okul Yöneticilerinin Mizah Davranışları Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde “Okul yöneticilerinin mizah davranışları boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algıları medeni durum değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” olarak belirlenen ikinci alt probleme yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu amaçla öğretmenlerin, okul yöneticilerinin mizah davranışlarını algılama ve alt boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığının tespiti için örneklemden toplanan verilere bağımsız değişkenler t testi yapılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.4’de işlenmiştir.

Tablo 4.4 Okul yöneticilerinin mizah davranışları boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının medeni durum değişkenine göre değişimi

Değişkenler	Medeni Durum	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Alaycı Mizah Tarzı	Bekar	86	34,35	8,81	305	0,106	0,92
	Evli	221	34,24	8,30			
Üretici Mizah Tarzı	Bekar	86	26,52	9,26	305	-1,241	0,22
	Evli	221	27,95	8,96			
Onaylayıcı Mizah Tarzı	Bekar	86	17,99	4,92	305	-0,269	0,79
	Evli	221	18,16	5,00			
Reddedici Mizah Tarzı	Bekar	86	20,48	5,33	305	-0,124	0,90
	Evli	221	20,56	4,94			
Mizahi Olmayan Tarz	Bekar	86	10,86	3,50	305	-1,421	0,16
	Evli	221	11,47	3,33			

Tablo 4.4 incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin alaycı mizah tarzı alt boyutunda ($t_{(305)} = 0,106; p > 0,05$) medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Standart sapma değerleri incelendiğinde daha homojen olan dağılımın evli katılımcılara (S=8,30) ait olduğu, heterojen katılımın ise bekar katılımcılara (S=8,81) ait olduğu anlaşılmaktadır. Ortalama değerlere bakıldığında bekar katılımcıların ($X=34,35$) ortalaması erkek katılımcılardan ($X=34,24$) az farkla daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Sonuç olarak öğretmen algılarına göre okul

yöneticilerinin alaycı mizah tarzı alt boyutunda medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Diğer bir ifade ile, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin alaycı mizah tarzı alt boyutunda medeni duruma bağlı olarak anlamlı bir fark yoktur.

Katılımcıların okul yöneticilerinin üretici mizah tarzı düzeylerinde ($t_{(305)} = -1,241; p > 0,05$) medeni durum değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bekar ve evli katılımcıların standart sapma değerleri incelendiğinde, bekar katılımcıların ($S= 9,26$) değerlerine sahip olduğu, evli katılımcıların ($S=8,96$) değerine sahip olduğu ve bu veriler ışığında bekar katılımcıların değerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Tabloya göre ortalamalar incelendiğinde bekar katılımcı öğretmenlerin ($X=26,52$) okul yöneticilerinin üretici mizah tarzını algılama ortalamaları, evli katılımcılardan ($X= 27,95$) az farkla daha düşük olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, okul yöneticilerinin üretici mizah tarzı düzeyinde medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı anlaşılmaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin okul yöneticilerinin üretici mizah tarzı düzeyini algılamalarının medeni durum değişkenine bağlı olarak farklılaşmasının istatistiksel açıdan kayda değer bir anlamı yoktur.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin onaylayıcı mizah tarzı düzeylerini algılamada ($t_{(305)} = -0,269; p > 0,05$) medeni durum açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Standart sapma değerleri ele alındığında bekar katılımcıların ($S= 4,92$) ve evli katılımcıların ($S= 5,00$) dağılımlarının oldukça yakın olduğu anlaşılmaktadır. Bekar ve evli katılımcı öğretmenlerin ortalama değerlerine bakıldığında, bekar katılımcıların ($X= 17,99$) okul yöneticilerinin onaylayıcı mizah tarzı düzeylerini algılama ortalamasının evli katılımcıların ($X= 18,16$) okul yöneticilerinin onaylayıcı mizah tarzı düzeylerini algılama ortalamasından daha düşük değere sahiptir. Sonuç itibariyle, okul yöneticilerinin onaylayıcı mizah tarzı düzeylerini algılamada medeni duruma göre bekar ve evli öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Başka bir ifadeyle, medeni durum değişkeninin öğretmenlerin okul yöneticilerinin onaylayıcı mizah tarzı düzeylerini algılama düzeyini anlamlı bir şekilde belirleyen bir değişken olmadığı tespit edilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin okul yöneticilerinin reddedici mizah tarzı düzeylerinde ($t_{(305)} = -0,124; p > 0,05$) medeni durum değişkeni bağlamında da anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bekar ve evli katılımcıların standart sapma değerleri incelendiğinde, bekar katılımcıların ($S= 5,33$) değerlerine sahip olduğu, evli katılımcıların ($S=4,94$) değerine sahip olduğu ve bu verilerin birbirlerine çok yakın olarak dağılım gösterdikleri görülmektedir. Tabloya göre ortalamalar incelendiğinde bekar katılımcıların ($X=20,48$) okul yöneticilerinin reddedici mizah tarzını algılama ortalamaları, evli katılımcılardan ($X= 20,56$) az farkla daha düşük olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, okul yöneticilerinin reddedici mizah tarzı düzeyinde medeni duruma göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin okul yöneticilerinin reddedici mizah tarzı düzeyini algılamalarının medeni durum değişkenine bağlı olarak farklılaşmasının istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.

Katılımcı öğretmenlerin okul yöneticilerinin mizahi olmayan tarz düzeylerini algılamada ($t_{(305)} = -1,421; p > 0,05$) medeni durum değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Standart sapma değerleri incelendiğinde bekar katılımcı öğretmenlerin ($S= 3,50$) ve evli katılımcı öğretmenlerin ($S= 3,33$) dağılımlarının birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır. Bekar ve evli katılımcı öğretmenlerin ortalama değerlerine bakıldığında, bekar katılımcıların ($X= 10,86$) okul yöneticilerinin mizahi olmayan tarz düzeylerini algılama ortalamasının evli katılımcıların ($X= 11,47$) okul yöneticilerinin mizahi olmayan tarz düzeylerini algılama ortalamasından daha düşük değere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuç itibarıyla, okul yöneticilerinin mizahi olmayan tarz düzeylerini algılamada medeni duruma göre bekar ve evli öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, medeni durum değişkeninin öğretmenlerin okul yöneticilerinin mizahi olmayan tarz düzeylerini algılama düzeyini anlamlı bir şekilde belirleyen bir değişken olmadığı ortaya çıkmıştır.

4.2.4 Okul Yöneticilerinin Mizah Davranışları Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Okul Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde “Okul yöneticilerinin mizah davranışları boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algıları okul kademesi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” olarak belirlenen ikinci alt probleme yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu amaçla öğretmenlerin, okul yöneticilerinin mizah davranışlarını algılayıp ve alt boyutlarının okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığının tespiti için örneklemden toplanan verilere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.5’te belirtilmiştir.

Tablo 4.5 Okul yöneticilerinin mizah davranışları boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının okul kademesi değişkenine göre değişimi

Değişkenler		N	\bar{X}	S	F	P
Alaycı Mizah Tarzı	Anaokulu	22	34,09	10,50	0,638	0,591
	İlkokul	86	35,23	7,47		
	Ortaokul	88	33,48	8,83		
	Lise	111	34,18	8,41		
	Total	307	34,27	8,44		
Üretici Mizah Tarzı	Anaokulu	22	31,14	8,58	1,267	0,286
	İlkokul	86	27,24	9,10		
	Ortaokul	88	27,09	9,90		
	Lise	111	27,44	8,35		
	Total	307	27,55	9,06		
Onaylayıcı Mizah Tarzı	Anaokulu	22	19,32	4,63	0,765	0,515
	İlkokul	86	18,33	4,66		
	Ortaokul	88	17,63	5,42		
	Lise	111	18,09	4,91		
	Total	307	18,11	4,97		
Reddedici Mizah Tarzı	Anaokulu	22	21,82	3,87	1,580	,194
	İlkokul	86	21,20	4,70		
	Ortaokul	88	19,86	5,71		
	Lise	111	20,30	4,90		
	Total	307	20,53	5,05		
Mizahi Olmayan Tarz	Anaokulu	22	11,77	3,50	0,244	0,866
	İlkokul	86	11,14	3,60		
	Ortaokul	88	11,23	3,47		
	Lise	111	11,39	3,14		
	Total	307	11,30	3,38		

Tablo 4.5'te işlenen veriler incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin alaycı mizah tarzı düzeylerinde ($F_{(305)}=0,638$; $P > 0,05$) okul kademesi değişkeni bakımından anlamlı bir değişiklik farklılık elde edilmemiştir. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın ilkokullardan katılım sağlayan öğretmenlerde ($S=7,47$) olduğu görülürken, en heterojen dağılımın ise anaokullarından katılım sağlayan öğretmenler arasında ($S=10,50$) olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalama verilerine bakıldığında ilkokul öğretmenleri ($X=35,23$) en yüksek ortalamaya sahip iken ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenler ($X=33,48$) en düşük ortalama puana sahiptirler. Sonuç itibariyle öğretmenlerin okul yöneticilerinin alaycı mizah tarzı düzeylerinde okul kademeleri değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin üretici mizah tarzı düzeylerinde ($F_{(305)}=1,267$; $P > 0,05$) okul kademesi değişkeni bakımından anlamlı bir fark elde edilememiştir. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın lise kademesi katılımcı öğretmenlerde ($S=8,35$) olduğu görülürken, en heterojen dağılımın ise ortaokul kademesi katılımcı öğretmenler arasında ($S=9,90$) olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalamaya ilişkin verilere bakıldığında anaokulu öğretmenleri ($X=31,14$) en yüksek ortalamaya sahip iken ortaokul öğretmenleri ($X=27,09$) en düşük ortalama puana sahiptirler. Verilerin analizi ışığında sonuç olarak öğretmenlerin okul yöneticilerinin üretici mizah tarzı düzeylerinde okul kademesi değişkeni bakımından istatistiksel manada anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir.

Çalışmamıza katılım sağlayan öğretmenlerin okul yöneticilerinin onaylayıcı mizah tarzı düzeylerinde ($F_{(305)}=0,765$; $P > 0,05$) okul kademesi değişkeni bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın anaokulu kademesinden katılım sağlayan öğretmenlerde ($S=4,63$) olduğu görülürken, en heterojen dağılımın ise ortaokul kademesinden katılım sağlayan öğretmenler arasında ($S=5,42$) olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalamaya ilişkin verilere bakıldığında anaokulu öğretmenleri ($X=19,32$) en yüksek ortalamaya sahip iken ortaokul öğretmenleri ($X=17,63$) en düşük ortalama puana sahiptirler. Verilerin analizi ışığında sonuç olarak öğretmenlerin okul yöneticilerinin onaylayıcı mizah tarzı

düzeylerinde okul kademesi bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 4.5 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin reddedici mizah tarzı düzeylerinde ($F_{(305)}=1,580; P > 0,05$) yaş değişkeni bakımından anlamlı bir değişiklik farklılık elde edilmemiştir. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın anaokulu kademesinden katılımcı olan öğretmenlerde ($S=3,87$) olduğu görülürken, en heterojen dağılımın ise ortaokul kademesinden katılımcı öğretmenler arasında ($S=5,71$) olduğu tespit edilmiştir. Ortalama verilerine bakıldığında anaokulu öğretmenleri ($X=21,82$) en yüksek ortalamaya sahip iken ortaokul öğretmenleri ($X=19,86$) en düşük ortalama puana sahiptirler. Veriler ışığında sonuç itibariyle öğretmenlerin okul yöneticilerinin reddedici mizah tarzı düzeylerinde okul kademesi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Katılımcı öğretmenlerin okul yöneticilerinin mizahi olmayan tarz düzeylerinde ($F_{(305)}=0,244; P > 0,05$) okul kademesi değişkeni bakımından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın lise kademesinden katılım sağlayan öğretmenlerde ($S=3,14$) olduğu görülürken, en heterojen dağılımın ise ilkokul kademesinden katılımcı öğretmenler arasında ($S=3,60$) olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalamaya ilişkin verilere bakıldığında anaokulu öğretmenleri ($X=11,77$) en yüksek ortalamaya sahip iken ilkokul öğretmenleri de ($X=11,77$) en düşük ortalama puana sahip olmakla beraber ortalama verilerinin birbirine çok yakın olduğu anlaşılmıştır. Verilerin analizi ışığında sonuç olarak öğretmenlerin okul yöneticilerinin mizahi olmayan tarz düzeylerinde okul kademesi değişkeni bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

4.2.5 Okul Yöneticilerinin Mizah Davranışları Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde “Okul yöneticilerinin mizah davranışları boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algıları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” olarak belirlenen ikinci alt probleme yönelik bulgulara yer

verilmiştir. Bu amaçla öğretmenlerin, okul yöneticilerinin mizah davranışlarını algılama ve alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığının tespiti için örneklemden toplanan verilere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.6’da belirtilmiştir.

Tablo 4.6 Okul yöneticilerinin mizah davranışları boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre değişimi

Değişkenler		N	\bar{X}	S	F	P
Alaycı Mizah Tarzı	1-5 yıl	64	34,11	9,35	0,796	0,553
	6-10 yıl	66	33,76	8,39		
	11-15 yıl	68	33,10	8,18		
	16-20 yıl	36	36,19	7,82		
	21-25 yıl	37	35,05	9,24		
	26 yıl ve üzeri	36	34,94	6,98		
	Total	307	34,27	8,44		
Üretici Mizah Tarzı	1-5 yıl	64	26,19	9,03	1,024	0,404
	6-10 yıl	66	28,06	9,02		
	11-15 yıl	68	28,78	9,11		
	16-20 yıl	36	28,69	10,97		
	21-25 yıl	37	25,65	8,69		
	26 yıl ve üzeri	36	27,53	7,09		
	Total	307	27,55	9,06		
Onaylayıcı Mizah Tarzı	1-5 yıl	64	17,80	5,03	0,804	0,548
	6-10 yıl	66	17,97	4,70		
	11-15 yıl	68	18,90	5,34		
	16-20 yıl	36	18,42	5,66		
	21-25 yıl	37	17,00	4,70		
	26 yıl ve üzeri	36	18,28	4,15		
	Total	307	18,11	4,97		
Reddedici Mizah Tarzı	1-5 yıl	64	19,75	5,93	0,571	0,723
	6-10 yıl	66	20,36	4,89		
	11-15 yıl	68	20,94	5,14		
	16-20 yıl	36	21,28	4,57		
	21-25 yıl	37	20,62	5,16		
	26 yıl ve üzeri	36	20,64	3,71		
	Total	307	20,53	5,05		
Mizahi Olmayan Tarz	1-5 yıl	64	10,63	3,71	1,118	0,351
	6-10 yıl	66	11,71	2,69		
	11-15 yıl	68	11,76	3,43		
	16-20 yıl	36	11,14	3,68		
	21-25 yıl	37	11,46	3,83		
	26 yıl ve üzeri	36	10,86	2,99		
	Total	307	11,30	3,38		

Tablo 4.6’da sunulan veriler incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin alaycı mizah tarzı düzeylerinde ($F_{(305)}=0,796$; $P > 0,05$) mesleki kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir değişiklik farklılık elde edilmemiştir. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın 25 yıl ve üzere mesleki kıdeme sahip katılım sağlayan öğretmenlerde ($S=6,98$) olduğu görülürken, en heterojen dağılımın ise 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip katılım sağlayan öğretmenler arasında ($S=9,35$) olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalama verilerine bakıldığında 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($X=36,19$) en yüksek ortalamaya sahip iken 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($X=33,10$) en düşük ortalama puana sahiptirler. Sonuç itibariyle öğretmenlerin okul yöneticilerinin alaycı mizah tarzı düzeylerinde mesleki kıdemleri değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin üretici mizah tarzı düzeylerinde ($F_{(305)}=1,024$; $P > 0,05$) mesleki kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir fark elde edilememiştir. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip katılımcı öğretmenlerde ($S=7,09$) olduğu görülürken, en heterojen dağılımın ise 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı öğretmenler arasında ($S=10,97$) olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalamaya ilişkin verilere bakıldığında 11-15 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenler ($X=28,78$) en yüksek ortalamaya sahip iken 21-25 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenler ($X=25,65$) en düşük ortalama puana sahiptirler. Verilerin analizi ışığında sonuç olarak öğretmenlerin okul yöneticilerinin üretici mizah tarzı düzeylerinde mesleki kıdem değişkeni bakımından istatistiksel manada anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir.

Çalışmamıza katılım sağlayan öğretmenlerin okul yöneticilerinin onaylayıcı mizah tarzı düzeylerinde ($F_{(305)}=0,804$; $P > 0,05$) mesleki kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip katılım sağlayan öğretmenlerde ($S=4,15$) olduğu görülürken, en heterojen dağılımın ise 16-20 yıl arası mesleki kıdemli katılım sağlayan öğretmenler arasında ($S=5,66$) olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalamaya ilişkin verilere bakıldığında 11-15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler ($X=18,90$) en yüksek ortalamaya sahip iken 21-25 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenleri ($X=17,00$) en düşük ortalama puana sahiptirler. Verilerin analizi ışığında sonuç olarak

öğretmenlerin okul yöneticilerinin onaylayıcı mizah tarzı düzeylerinde mesleki kıdem bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 4.6 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin reddedici mizah tarzı düzeylerinde ($F_{(305)}=0,571; P > 0,05$) mesleki kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir değişiklik farklılık bulunmamaktadır. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip katılımcı öğretmenlerde ($S=3,71$) olduğu görülürken, en heterojen dağılımın ise 1-5 yıl arası kıdeme sahip katılımcı öğretmenler arasında ($S=5,93$) olduğu tespit edilmiştir. Ortalama verilerine bakıldığında 16-20 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenler ($X=21,28$) en yüksek ortalamaya sahip iken 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenleri ($X=19,75$) en düşük ortalama puana sahiptirler. Veriler ışığında sonuç itibariyle öğretmenlerin okul yöneticilerinin reddedici mizah tarzı düzeylerinde mesleki kıdem değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Katılımcı öğretmenlerin okul yöneticilerinin mizahi olmayan tarz düzeylerinde ($F_{(305)}=1,118; P > 0,05$) mesleki kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip katılım sağlayan öğretmenlerde ($S=2,69$) olduğu görülürken, en heterojen dağılımın ise 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip katılımcı öğretmenler arasında ($S=3,83$) olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalamaya ilişkin verilere bakıldığında 11-15 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenler ($X=11,76$) en yüksek ortalamaya sahip iken 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler de ($X=10,63$) en düşük ortalama puana sahip olmakla beraber ortalama verilerinin birbirine çok yakın olduğu anlaşılmıştır. Verilerin analizi ışığında sonuç olarak öğretmenlerin okul yöneticilerinin mizahi olmayan tarz düzeylerinde mesleki kıdem değişkeni bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

4.2.6 Okul Yöneticilerinin Mizah Davranışları Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde “Okul yöneticilerinin mizah davranışları boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algıları öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” olarak belirlenen ikinci alt probleme yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu amaçla öğretmenlerin, okul yöneticilerinin mizah davranışlarını algılama ve alt boyutlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığının tespiti için örneklemden toplanan verilere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.7’de belirtilmiştir.

Tablo 4.7 Okul yöneticilerinin mizah davranışları boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının öğrenim durumu değişkenine göre değişimi

Değişkenler		N	\bar{X}	S	F	P	Fark
Alaycı Mizah Tarzı	Lisans	243	34,67	8,35	1,345	0,262	
	Lisansüstü	64	32,69	8,85			
Üretici Mizah Tarzı	Lisans	243	27,79	8,77	0,668	0,513	
	Lisansüstü	64	26,46	9,96			
Onaylayıcı Mizah Tarzı	Lisans	243	18,27	4,76	0,610	0,544	
	Lisansüstü	64	17,51	5,51			
Reddedici Mizah Tarzı	Lisans	243	20,68	4,92	0,479	0,620	
	Lisansüstü	64	19,98	5,53			
Mizahi Olmayan Tarz	Lisans	243	11,55	3,19	3,186	0,043	1-2
	Lisansüstü	64	10,38	3,84			

Yukarıdaki tablo 4.7’de sunulan veriler incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin alaycı mizah tarzı düzeylerinde ($F_{(305)}=1,345$; $P > 0,05$) öğrenim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir değişiklik farklılık elde edilmemiştir. Standart sapma değerleri incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlere ilişkin verilerin daha homojen ($S=8,35$) dağılım gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ortalama verilerine bakıldığında lisans mezunu öğretmenler ($X=34,67$) en yüksek ortalamaya sahip iken lisansüstü mezunu öğretmenler ($X=32,69$) en düşük ortalama puana sahiptirler. Sonuç itibariyle öğretmenlerin okul yöneticilerinin alaycı mizah tarzı düzeylerinde öğrenim durumları değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin üretici mizah tarzı düzeylerinde ($F_{(305)}=0,668$; $P > 0,05$) öğretim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir fark elde edilememiştir. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın lisans mezunu öğretmenlerde ($S=8,77$) olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalamaya ilişkin verilere bakıldığında lisansüstü derecesine sahip öğretmenler ($X=26,46$) en düşük ortalama puana sahiptirler. Verilerin analizi ışığında sonuç olarak öğretmenlerin okul yöneticilerinin üretici mizah tarzı düzeylerinde öğrenim durumları değişkeni bakımından istatistiksel manada anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir.

Çalışmamıza katılım sağlayan öğretmenlerin okul yöneticilerinin onaylayıcı mizah tarzı düzeylerinde ($F_{(305)}=0,610$; $P > 0,05$) öğrenim düzeyi değişkeni bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın lisans mezunu olarak katılım sağlayan öğretmenlerde ($S=4,76$) olduğu görülürken, en heterojen dağılımın ise lisansüstü düzeyinde katılım sağlayan öğretmenler arasında ($S=5,51$) olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalamaya ilişkin verilere bakıldığında lisans mezunu olan öğretmenler ($X=18,27$) en yüksek ortalamaya sahiptir. Verilerin analizi ışığında sonuç olarak öğretmenlerin okul yöneticilerinin onaylayıcı mizah tarzı düzeylerinde öğrenim düzeyleri bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 4.7 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin reddedici mizah tarzı düzeylerinde ($F_{(305)}=0,479$; $P > 0,05$) öğretim düzeyleri değişkeni bakımından anlamlı bir değişiklik farklılık bulunmamaktadır. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın lisans diplomasına sahip katılımcı öğretmenlerde ($S=4,92$) olduğu tespit edilmiştir. Ortalama verilerine bakıldığında lisans mezunu olan öğretmenler ($X=20,68$) en yüksek ortalamaya sahip iken lisansüstü mezunu öğretmenler ($X=19,98$) en düşük ortalama puana sahiptirler. Veriler ışığında sonuç itibarıyla öğretmenlerin okul yöneticilerinin reddedici mizah tarzı düzeylerinde öğrenim düzeyleri değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Katılımcı öğretmenlerin okul yöneticilerinin mizahi olmayan tarz düzeylerinde ($F_{(305)}=3,186$; $P < 0,05$) öğrenim düzeyleri değişkeni bakımından anlamlı bir fark ortaya çıkmaktadır. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın

lisans mezunu olarak katılım sağlayan öğretmenlerde (S=3,19) olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalamaya ilişkin verilere bakıldığında lisans mezunu öğretmenler (X=11,55) en yüksek ortalamaya sahip olmakla beraber ortalama verilerinin birbirine çok yakın olduğu anlaşılmıştır. Hochberg's GT2 çoklu karşılaştırma testi uygulanarak, tespit edilen farklılıkların hangi grupların arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre mizahi olmayan tarz boyutunda öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

4.3 Araştırmamızın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde “Öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermaye algıları; cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, okul kademesi, öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşıyor mu?” olarak belirlenen üçüncü alt probleme yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4.3.1 Öğretmenlerinin Pozitif Psikolojik Sermaye Boyutlarına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde “Öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermaye algıları; cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıyor mu?” olarak belirlenen üçüncü alt probleme yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu amaçla öğretmenlerin, pozitif psikolojik sermayelerini algılama ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığının tespiti için örneklemeden toplanan verilere bağımsız gruplar t testi yapılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.8’de belirtilmiştir.

Tablo 4.8 Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının cinsiyet değişkenine göre değişimi

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Özyeterlilik	Kadın	188	17,77	2,15	305	-0,849	0,396
	Erkek	119	17,97	1,86			
İyimserlik	Kadın	188	20,69	3,50	305	0,361	0,718
	Erkek	119	20,54	3,51			
Güven	Kadın	188	18,69	1,64	305	-0,209	0,835
	Erkek	119	18,73	1,59			

Tablo 4.8'in devamı

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Dışadönüklük	Kadın	188	21,97	2,92	305	-1,003	0,317
	Erkek	119	22,30	2,72			
Psikolojik Dayanıklılık	Kadın	188	21,82	2,82	305	-0,291	0,771
	Erkek	119	21,92	2,87			
Umut	Kadın	188	13,14	1,77	305	0,059	0,953
	Erkek	119	13,13	1,80			

Tablo 4.8'de özyeterlik boyutunda ($t_{(305)}=-0,849$; $p > 0,05$) varyansların dağılımı birbirine yakın ve cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Standart sapma verileri incelendiğinde homojen dağılımın erkek katılımcılara ($S=1,86$) ait olduğu, kadın katılımcıların ise erkek katılımcılara göre daha heterojen dağılım gösterdiği görülmektedir. Ortalama değerlere baktığımızda özyeterlik boyutunda kadın katılımcılar ($X=17,77$), erkek katılımcılardan ($X=17,97$) daha düşük ortalamaya sahiptir. Sonuç olarak, özyeterlik boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle, öğretmenlerin özyeterlik boyutuna cinsiyete bağlı olarak farklılaşmasının istatistiksel olarak kayda değer bir anlamı bulunmamaktadır.

Katılımcıların iyimserlik düzeylerinde ($t_{(305)} = 0,361$; $p > 0,05$) cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Kadın ve erkek katılımcıların standart sapma değerleri incelendiğinde, kadın katılımcıların ($S= 3,50$) değerlerine sahip olduğu, erkek katılımcıların ($S=3,51$) değerine sahip olduğu ve bu verilerin birbirlerine çok yakın oranda dağıldıkları görülmektedir. Tablo 4.8'e göre ortalamalar incelendiğinde kadın katılımcıların ($X=20,69$) iyimserlik alt boyutuna ilişkin ortalamaları, erkek katılımcılardan ($X=20,54$) az farkla daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, iyimserlik düzeyinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin iyimserlik düzeyini algılamalarının cinsiyete bağlı olarak farklılaşmasının istatistiksel açıdan kayda değer bir anlamı yoktur.

Öğretmenlerin güven düzeylerini algılamada ($t_{(305)} = -0,209$; $p > 0,05$) cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Standart sapma değerleri ele alındığında kadın katılımcıların ($S= 1,64$) ve erkek katılımcıların ($S= 1,59$)

dağılımlarının yakın olduğu anlaşılmaktadır. Kadın ve erkek katılımcıların ortalama değerlerine bakıldığında, erkek katılımcıların ($X=18,73$) güven düzeylerini algılama ortalamasının kadın katılımcıların ($X=18,69$) güven düzeylerini algılama ortalamasından çok az farkla daha yüksek değere sahiptir. Sonuç itibariyle, öğretmenlerin güven düzeylerini algılamada cinsiyete göre erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin güven düzeylerini algılama düzeyini anlamlı bir şekilde belirleyen bir değişken olmadığı tespit edilmiştir.

Katılımcıların dışadönüklük düzeylerinde ($t_{(305)} = -1,003; p > 0,05$) cinsiyet değişkeni bağlamında da anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Kadın ve erkek katılımcıların standart sapma değerleri incelendiğinde, kadın katılımcıların ($S= 2,92$) değerlerine sahip olduğu, erkek katılımcıların ($S=2,72$) değerine sahip olduğu ve bu verilerin birbirlerine çok yakın oranda dağıldıkları görülmektedir. Tabloya göre ortalamalar incelendiğinde kadın katılımcıların ($X=21,97$) dışadönüklük algılama ortalamaları, erkek katılımcılardan ($X=22,30$) düşük olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin dışadönüklük düzeyinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle, öğretmenlerin dışadönüklük düzeyini algılamalarının cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılaşmasının istatistiksel açıdan kayda değer bir anlamı yoktur.

Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini algılamada ($t_{(305)} = -0,291; p > 0,05$) cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Standart sapma değerleri ele alındığında kadın katılımcı öğretmenlerin ($S=2,82$) ve erkek katılımcı öğretmenlerin ($S=2,87$) dağılımlarının birbirine çok yakın olduğu anlaşılmaktadır. Kadın ve erkek katılımcıların ortalama değerlerine bakıldığında, erkek katılımcıların ($X=21,92$) psikolojik dayanıklılık düzeylerini algılama ortalamasının kadın katılımcıların ($X=21,82$) psikolojik dayanıklılık düzeylerini algılama ortalamasından az farkla daha yüksek değere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuç itibariyle, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini algılamada cinsiyete göre erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini

algılama düzeyini anlamlı bir şekilde belirleyen bir değişken olmadığı ortaya konulmuştur.

Katılımcı öğretmenlerin umut düzeylerini algılamada ($t_{(305)} = 0,059$; $p > 0,05$) cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Standart sapma değerleri ele alındığında kadın katılımcıların ($S=1,77$) ve erkek katılımcıların ($S= 1,80$) dağılımlarının yakın olduğu anlaşılmaktadır. Kadın ve erkek katılımcı öğretmenlerin ortalama değerlerine bakıldığında, erkek katılımcıların ($X=13,13$) umut düzeylerini algılama ortalamasının kadın katılımcıların ($X=13,14$) umut düzeylerini algılama ortalamasından çok az bir farkla daha düşük değere sahiptir. Sonuç itibarıyla, öğretmenlerin umut düzeylerini algılamada cinsiyete göre erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin umut düzeylerini algılama düzeyini anlamlı bir şekilde belirleyen bir değişken olmadığı tespit edilmiştir.

4.3.2 Öğretmenlerinin Pozitif Psikolojik Sermaye Boyutlarına İlişkin Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde “Öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermaye algıları; medeni durum değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıyor mu?” olarak belirlenen üçüncü alt probleme yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu amaçla öğretmenlerin, pozitif psikolojik sermayelerini algılama ve alt boyutlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığının tespiti için örneklemeden toplanan verilere bağımsız gruplar t testi yapılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.9’de belirtilmiştir.

Tablo 4.9 Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının medeni durum değişkenine göre değişimi

Değişkenler	Medeni Durum	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Özyeterlilik	Bekar	86	17,29	2,12	305	-3,031	0,003
	Evli	221	18,07	1,98			
İyimsizlik	Bekar	86	19,83	4,05	128,781	-2,288	0,024
	Evli	221	20,94	3,22			

Tablo 4.9'un devamı

Değişkenler	Medeni Durum	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Güven	Bekar	86	18,24	1,78			
	Evli	221	18,89	1,51	135,331	-2,955	0,004
Dışadönüklük	Bekar	86	21,29	3,01	305	-3,144	0,002
	Evli	221	22,41	2,72			
Psikolojik Dayanıklılık	Bekar	86	21,00	3,12	305	-3,360	0,001
	Evli	221	22,19	2,65			
Umut	Bekar	86	12,79	1,82	305	-2,122	0,035
	Evli	221	13,27	1,74			

Tablo 4.9'de özyeterlik boyutunda ($t_{(305)} = -3,031$; $p < 0,05$) varyansların dağılımı birbirine yakın ve medeni durum değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Standart sapma verileri incelendiğinde homojen dağılımın evli katılımcılara ($S=1,98$) ait olduğu, bekar katılımcıların ise evli katılımcılara göre daha heterojen dağılım gösterdiği anlaşılmıştır. Ortalama değerlere baktığımızda özyeterlik boyutunda bekar katılımcılar ($X=17,29$), evli katılımcılardan ($X= 18,07$) daha düşük ortalamaya sahiptir. Sonuç olarak, özyeterlik boyutunda medeni duruma göre evli öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle, öğretmenlerin özyeterlik boyutuna medeni durum değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Katılımcıların iyimserlik düzeylerinde ($t_{(128,7)} = -2,288$; $p < 0,05$) medeni durum değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bekar ve evli katılımcıların standart sapma değerleri incelendiğinde, bekar katılımcıların ($S=4,05$) değerlerine sahip olduğu, evli katılımcıların ($S=3,22$) değerine sahip olarak dağıldığı görülmektedir. Tablo 4.9'a göre ortalamalar incelendiğinde bekar katılımcıların ($X=19,83$) iyimserlik alt boyutuna ilişkin ortalamaları, evli katılımcılardan ($X=20,94$) az farkla daha düşük olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, iyimserlik düzeyinde medeni durum değişkenine göre evli öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin iyimserlik düzeyini algılamalarının medeni durum değişkenine bağlı olarak farklılaşmasının istatistiksel açıdan anlamı vardır.

Öğretmenlerin güven düzeylerini algılamada ($t_{(135,3)} = -2,955$; $p < 0,05$) medeni durum açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Standart sapma değerleri ele alındığında bekar katılımcıların ($S=1,78$) ve evli katılımcıların ($S=1,51$) dağılımlarının yakın olduğu anlaşılmaktadır. Bekar ve evli katılımcıların ortalama değerlerine bakıldığında, evli katılımcıların ($X=18,89$) güven düzeylerini algılama ortalamasının bekar katılımcıların ($X=18,24$) güven düzeylerini algılama ortalamasından çok az farkla daha yüksek değere sahiptir. Sonuç itibarıyla, öğretmenlerin güven düzeylerini algılamada medeni durum değişkenine göre evli öğretmenler lehine evli ve bekar öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle, medeni durum değişkeninin öğretmenlerin güven düzeylerini algılama düzeyini anlamlı bir şekilde belirleyen bir değişken olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin dışadönüklük düzeylerinde ($t_{(305)} = -3,144$; $p < 0,05$) medeni durum değişkeni bağlamında da anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bekar ve evli katılımcıların standart sapma değerleri incelendiğinde, bekar katılımcıların ($S=3,01$) değerlerine sahip olduğu, evli katılımcıların ($S=2,72$) değerine sahip olduğu ve bekar katılımcıların daha heterojen dağıldıkları görülmektedir. Tabloya göre ortalamalar incelendiğinde bekar katılımcıların ($X=21,29$) dışadönüklük algılama ortalamaları, evli katılımcılardan ($X=22,41$) düşük olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin dışadönüklük düzeyinde medeni durum değişkenine göre evli öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin dışadönüklük düzeyini algılamalarının medeni durum değişkenine bağlı olarak farklılaşmasının istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini algılamada ($t_{(305)} = -3,360$; $p < 0,05$) medeni durum değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Standart sapma değerleri ele alındığında bekar katılımcı öğretmenlerin ($S=3,12$) evli katılımcı öğretmenlerden ($S=2,65$) daha heterojen dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Bekar ve evli katılımcıların ortalama değerlerine bakıldığında, evli katılımcıların ($X=22,19$) psikolojik dayanıklılık düzeylerini algılama ortalamasının bekar katılımcıların ($X=21,00$) psikolojik dayanıklılık düzeylerini algılama ortalamasından daha yüksek değere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuç itibarıyla, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini algılamada medeni durum değişkenine göre evli öğretmenler

lehine evli ve bekar öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, medeni durum değişkeninin öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini algılama düzeyini istatistiki açıdan anlamlı bir şekilde belirleyen bir değişken olduğu ortaya konulmuştur.

Katılımcı öğretmenlerin umut düzeylerini algılamada ($t_{(305)} = -2,122; p < 0,05$) medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Standart sapma değerleri ele alındığında bekar katılımcıların ($S=1,82$) ve evli katılımcıların ($S= 1,74$) dağılımlarının oldukça yakın olduğu anlaşılmaktadır. Bekar ve evli katılımcı öğretmenlerin ortalama değerlerine bakıldığında, evli katılımcıların ($X=13,27$) umut düzeylerini algılama ortalamasının bekar katılımcıların ($X=12,79$) umut düzeylerini algılama ortalamasından daha yüksek değere sahiptir. Sonuç itibariyle, öğretmenlerin umut düzeylerini algılamada medeni durum değişkenine göre evli öğretmenler lehine evli ve bekar öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Başka bir ifadeyle, medeni durum değişkeninin öğretmenlerin umut düzeylerini algılama düzeyini anlamlı bir şekilde belirleyen bir değişken olduğu tespit edilmiştir.

4.3.3 Öğretmenlerinin Pozitif Psikolojik Sermaye Boyutlarına İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde “Öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermaye algıları, yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıyor mu?” olarak belirlenen üçüncü alt probleme yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu amaçla öğretmenlerin, pozitif psikolojik sermayelerini algılama ve alt boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığının tespiti için örneklemden toplanan verilere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.10’da belirtilmiştir.

Tablo 4.10 Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının yaş değişkenine göre değişimi

Değişkenler		N	\bar{X}	S	F	P	Fark
Özyeterlilik	22-26	14	16,21	2,29	2,726	0,014	5-1
	27-31	60	17,62	1,75			
	32-36	73	17,63	2,12			
	37-41	60	18,00	2,37			
	42-46	52	18,37	1,73			
	47-51	13	18,38	2,33			
	52 ve üzeri	35	18,14	1,63			
İyimsenlik	22-26	14	20,50	3,30	0,593	0,736	
	27-31	60	19,98	4,09			
	32-36	73	20,52	3,38			
	37-41	60	20,80	3,54			
	42-46	52	21,08	3,32			
	47-51	13	20,69	3,86			
	52 ve üzeri	35	21,03	2,85			
Güven	22-26	14	17,93	1,82	1,354	0,233	
	27-31	60	18,60	1,65			
	32-36	73	18,59	1,69			
	37-41	60	18,90	1,64			
	42-46	52	19,08	1,37			
	47-51	13	18,85	1,46			
	52 ve üzeri	35	18,51	1,62			
Dışadönüklük	22-26	14	21,07	2,50	1,461	0,191	
	27-31	60	21,75	2,76			
	32-36	73	21,75	3,17			
	37-41	60	22,45	3,04			
	42-46	52	22,73	2,40			
	47-51	13	23,00	2,16			
	52 ve üzeri	35	21,94	2,75			
Psikolojik Dayanıklılık	22-26	14	20,71	2,87	1,422	0,206	
	27-31	60	21,25	3,08			
	32-36	73	21,74	2,83			
	37-41	60	22,33	2,77			
	42-46	52	22,19	2,77			
	47-51	13	22,54	2,85			
	52 ve üzeri	35	22,03	2,46			
Umut	22-26	14	12,00	1,92	2,294	0,035	5-1
	27-31	60	12,95	1,63			
	32-36	73	13,05	1,75			
	37-41	60	13,35	1,82			
	42-46	52	13,63	1,56			
	47-51	13	13,54	1,61			
	52 ve üzeri	35	12,80	2,08			

Katılımcı öğretmenlerin özyeterlilik düzeylerinde ($F_{(305)}=2,726$; $P < 0,05$) yaş değişkeni bakımından anlamlı bir fark ortaya çıkmaktadır. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın 52 yaş ve üzeri katılım sağlayan öğretmenlerde

($S=1,63$) olduğu görülürken, en heterojen dağılımın ise 37-41 yaş aralığındaki katılımcı öğretmenler arasında ($S=2,37$) olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalamaya ilişkin verilere bakıldığında 47-51 yaş aralığındaki öğretmenler ($X=18,38$) en yüksek ortalamaya sahip iken 22-26 yaş aralığındaki öğretmenler de ($X=16,21$) en düşük ortalama puana sahip olmakla beraber ortalama verilerinin birbirine yakın olduğu anlaşılmıştır. Hochberg's GT2 çoklu karşılaştırma testi uygulanarak, tespit edilen farklılıkların hangi grupların arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre özyeterlilik boyutunda yaş değişkenine bağlı olarak 42-46 yaş aralığındaki öğretmenler ile 22-26 yaş aralığındaki öğretmenler arasında 42-46 yaş aralığındaki öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 4.10'a göre öğretmenlerin iyimserlik düzeylerinde ($F_{(305)}=0,593$; $P > 0,05$) yaş değişkeni bakımından anlamlı bir fark görülmemiştir. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın 52 ve üzeri yaş arası katılımcı öğretmenlerde ($S=2,85$) olduğu görülürken, en heterojen dağılımın ise 27-31 yaş arası katılımcı öğretmenler arasında ($S=4,09$) olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalamaya ilişkin verilere bakıldığında 42-46 yaş arası öğretmenler ($X=21,08$) en yüksek ortalamaya sahip iken 27-31 yaş arası öğretmenler ($X=19,98$) en düşük ortalama puana sahiptirler. Verilerin analizi ışığında sonuç olarak öğretmenlerin iyimserlik düzeylerinde yaş değişkeni bakımından istatistiksel manada anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Çalışmamıza katılım sağlayan öğretmenlerin güven düzeylerinde ($F_{(305)}=1,354$; $P > .05$) yaş değişkeni bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın 42-46 yaş arası katılımcı öğretmenlerde ($S=1,37$) olduğu görülürken, en heterojen dağılımın ise 22-26 yaş arası katılımcı öğretmenler arasında ($S=1,82$) olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalamaya ilişkin verilere bakıldığında 42-46 yaş arası öğretmenler ($X=19,08$) en yüksek ortalamaya sahip iken 22-26 yaş arası öğretmenler ($X=17,93$) en düşük ortalama puana sahiptirler. Verilerin analizi ışığında sonuç olarak öğretmenlerin güven düzeylerinde yaş değişkeni bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Katılımcı öğretmenlerin dışadönüklük düzeylerinde ($F_{(305)}=1,461$; $P > 0,05$) yaş değişkeni bakımından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Standart sapma değerleri

incelendiğinde en homojen dağılımın 47-51 yaş arası katılımcı öğretmenlerde ($S=2,16$) olduğu görülürken, en heterojen dağılımın ise 32-36 yaş arası katılımcı öğretmenler arasında ($S=3,17$) olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalamaya ilişkin verilere bakıldığında 47-51 yaş arası öğretmenler ($X=23,00$) en yüksek ortalamaya sahip iken 22-26 yaş arası öğretmenler ($X=21,07$) en düşük ortalama puana sahiptirler. Verilerin analizi ışığında sonuç olarak öğretmenlerin dışadönüklük düzeylerinde yaş değişkeni bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Çalışmamıza katılım sağlayan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde ($F_{(305)}=1,422$; $P> 0,05$) yaş değişkeni bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın 52 ve üzeri yaşa sahip katılımcı öğretmenlerde ($S=2,46$) olduğu görülürken, en heterojen dağılımın ise 27-31 yaş arası katılımcı öğretmenler arasında ($S=3,08$) olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalamaya ilişkin verilere bakıldığında 47-51 yaş arası öğretmenler ($X=22,54$) en yüksek ortalamaya sahip iken 22-26 yaş arası öğretmenler ($X=20,71$) en düşük ortalama puana sahiptirler. Verilerin analizi ışığında sonuç olarak öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde yaş değişkeni bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit görülmemiştir.

Katılımcı öğretmenlerin umut düzeylerinde ($F_{(305)}=2,294$; $P< 0,05$) yaş değişkeni bakımından anlamlı bir fark ortaya çıkmaktadır. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın 42-46 yaş aralığında katılım sağlayan öğretmenlerde ($S=1,56$) olduğu görülürken, en heterojen dağılımın ise 52 yaş ve üzeri katılımcı öğretmenler arasında ($S=2,08$) olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalamaya ilişkin verilere bakıldığında 47-51 yaş aralığındaki öğretmenler ($X=13,54$) en yüksek ortalamaya sahip iken 22-26 yaş aralığındaki öğretmenlerin de ($X=12,00$) en düşük ortalama puana sahip olduğu anlaşılmıştır. Hochberg's GT2 çoklu karşılaştırma testi uygulanarak, tespit edilen farklılıkların hangi grupların arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre umut boyutunda yaş değişkenine bağlı olarak 42-46 yaş aralığındaki öğretmenler ile 22-26 yaş aralığındaki öğretmenler arasında 42-46 yaş aralığındaki öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

4.3.4 Öğretmenlerinin Pozitif Psikolojik Sermaye Boyutlarına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde “Öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermaye algıları, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıyor mu?” olarak belirlenen üçüncü alt probleme yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu amaçla öğretmenlerin, pozitif psikolojik sermayelerini algılama ve alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığının tespiti için örneklemden toplanan verilere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.11’de belirtilmiştir.

Tablo 4.11 Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının mesleki kıdem değişkenine göre değişimi

Değişkenler		N	\bar{X}	S	F	P	Fark
Özyeterlilik	1-5 yıl	64	17,48	1,94	1,809	0,111	
	6-10 yıl	66	17,79	2,02			
	11-15 yıl	68	17,72	2,31			
	16-20 yıl	36	17,78	1,96			
	21-25 yıl	37	18,68	2,08			
	26 yıl ve üzeri	36	18,08	1,61			
İyimsenlik	1-5 yıl	64	20,55	3,63	0,412	0,840	
	6-10 yıl	66	20,62	3,79			
	11-15 yıl	68	20,49	3,16			
	16-20 yıl	36	20,14	3,93			
	21-25 yıl	37	21,08	3,62			
	26 yıl ve üzeri	36	21,08	2,83			
Güven	1-5 yıl	64	18,36	1,67	1,441	0,209	
	6-10 yıl	66	18,67	1,71			
	11-15 yıl	68	18,78	1,66			
	16-20 yıl	36	18,83	1,40			
	21-25 yıl	37	19,22	1,38			
	26 yıl ve üzeri	36	18,61	1,63			
Dışadönüklük	1-5 yıl	64	21,56	2,89	2,913	0,014	5-1
	6-10 yıl	66	22,05	2,78			
	11-15 yıl	68	21,68	3,33			
	16-20 yıl	36	22,72	2,30			
	21-25 yıl	37	23,46	2,10			
	26 yıl ve üzeri	36	21,92	2,69			

Tablo 4.11'in devamı

Değişkenler		N	\bar{X}	S	F	P	Fark
Psikolojik Dayanıklılık	1-5 yıl	64	21,20	3,12	1,798	0,113	
	6-10 yıl	66	22,05	2,73			
	11-15 yıl	68	21,49	2,84			
	16-20 yıl	36	22,33	2,65			
	21-25 yıl	37	22,62	2,81			
	26 yıl ve üzeri	36	22,11	2,47			
Umut	1-5 yıl	64	12,94	1,79	1,339	0,248	
	6-10 yıl	66	13,15	1,55			
	11-15 yıl	68	12,99	1,86			
	16-20 yıl	36	13,44	1,61			
	21-25 yıl	37	13,68	1,76			
	26 yıl ve üzeri	36	12,86	2,07			

Tablo 4.11'e göre öğretmenlerin özyeterlilik düzeylerinde ($F_{(305)}=1,809$; $P > 0,05$) mesleki kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir fark görülmemiştir. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın 26 yıl ve üzeri kıdemi olan katılımcı öğretmenlerde ($S=1,61$) olduğu görülürken, en heterojen dağılımın ise 11-15 yıl arası kıdemi olan katılımcı öğretmenler arasında ($S=2,31$) olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalamaya ilişkin verilere bakıldığında 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ($X=18,68$) en yüksek ortalamaya sahip iken 1-5 yıl arası kıdemi olan öğretmenler ($X=17,48$) en düşük ortalama puana sahiptirler. Verilerin analizi ışığında sonuç olarak öğretmenlerin özyeterlilik düzeylerinde mesleki kıdem değişkeni bakımından istatistiksel manada anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Çalışmamıza katılım sağlayan öğretmenlerin iyimserlik düzeylerinde ($F_{(305)}=0,412$; $P > 0,05$) mesleki kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip katılımcı öğretmenlerde ($S=2,83$) olduğu görülürken, en heterojen dağılımın ise 16-20 yıl arası kıdeme sahip katılımcı öğretmenler arasında ($S=3,93$) olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalamaya ilişkin verilere bakıldığında 21-25 yıl arası ve 26 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($X=21,08$) en yüksek ortalamaya sahip iken 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ($X=20,14$) en düşük ortalama puana sahiptirler. Verilerin analizi bağlamında sonuç olarak öğretmenlerin iyimserlik düzeylerinde mesleki kıdem değişkeni bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Katılımcı öğretmenlerin güven düzeylerinde ($F_{(305)}=1,441$; $P > 0,05$) mesleki kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın 21-25 yıl arası kıdemi olan katılımcı öğretmenlerde ($S=1,38$) olduğu görülürken, en heterojen dağılımın ise 1-5 yıl arası kıdeme sahip katılımcı öğretmenler arasında ($S=1,67$) olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalamaya ilişkin verilere bakıldığında 21-25 yıl arası kıdemi olan öğretmenler ($X=19,22$) en yüksek ortalamaya sahip iken 1-5 yıl arası kıdemi olan öğretmenler ($X=18,36$) en düşük ortalama puana sahiptirler. Verilerin analizi ışığında sonuç olarak öğretmenlerin güven düzeylerinde mesleki kıdem değişkeni bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Katılımcı öğretmenlerin dışadönüklük düzeylerinde ($F_{(305)}=2,913$; $P < 0,05$) mesleki kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir fark ortaya çıkmaktadır. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın 26 yıl üzeri kıdemi olan öğretmenlerde ($S=2,10$) olduğu görülürken, en heterojen dağılımın ise 11-15 yıl arası kıdemi olan katılımcı öğretmenler arasında ($S=3,33$) olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalamaya ilişkin verilere bakıldığında 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ($X=23,46$) en yüksek ortalamaya sahip iken 1-5 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerin de ($X=21,56$) en düşük ortalama puana sahip olduğu anlaşılmıştır. Games Howell çoklu karşılaştırma testi uygulanarak, tespit edilen farklılıkların hangi grupların arasında olduğu ortaya konulmuştur. Buna göre dışadönüklük alt boyutunda mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 1-5 yıl mesleki kıdem aralığındaki öğretmenler arasında 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bununla beraber 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıl mesleki kıdem aralığındaki öğretmenler arasında 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Tablo 4.11'e göre öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde ($F_{(305)}=1,798$; $P > 0,05$) mesleki kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir fark görülmemiştir. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın 26 yıl ve üzeri kıdemi olan katılımcı öğretmenlerde ($S=2,47$) olduğu görülürken, en heterojen dağılımın ise 1-5 yıl arası kıdemi olan katılımcı öğretmenler arasında ($S=3,12$) olduğu ortaya çıkmıştır.

Ortalamaya ilişkin verilere bakıldığında 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ($X=22,62$) en yüksek ortalamaya sahip iken 1-5 yıl arası kıdemi olan öğretmenler ($X=21,20$) en düşük ortalama puana sahiptirler. Verilerin analizi ışığında sonuç olarak öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde mesleki kıdem değişkeni bakımından istatistiksel manada anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Çalışmamıza katılım sağlayan öğretmenlerin umut düzeylerinde ($F_{(305)}=1,339$; $P>0,05$) mesleki kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın 6-10 yıl arası kıdeme sahip katılımcı öğretmenlerde ($S=1,55$) olduğu görülürken, en heterojen dağılımın ise 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip katılımcı öğretmenler arasında ($S=2,07$) olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalamaya ilişkin verilere bakıldığında 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ($X=13,68$) en yüksek ortalamaya sahip iken 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($X=12,86$) en düşük ortalama puana sahiptirler. Verilerin analizi bağlamında sonuç olarak öğretmenlerin umut düzeylerinde mesleki kıdem değişkeni bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

4.3.5 Öğretmenlerinin Pozitif Psikolojik Sermaye Boyutlarına İlişkin Algılarının Okul Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde “Öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermaye algıları, okul kademesi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıyor mu?” olarak belirlenen üçüncü alt probleme yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu amaçla öğretmenlerin, pozitif psikolojik sermayelerini algılama ve alt boyutlarının okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığının tespiti için örneklemden toplanan verilere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.12’de belirtilmiştir.

Tablo 4.12 Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının okul kademesi değişkenine göre değişimi

Değişkenler		N	\bar{X}	S	F	P
Özyeterlilik	Anaokulu	22	17,55	2,32	0,279	0,840
	İlkokul	86	17,98	1,99		
	Ortaokul	88	17,82	2,07		
	Lise	111	17,84	2,03		
İyimserlik	Anaokulu	22	21,23	3,58	1,231	0,299
	İlkokul	86	21,13	3,00		
	Ortaokul	88	20,34	3,89		
	Lise	111	20,35	3,50		
Güven	Anaokulu	22	18,68	1,55	0,134	0,940
	İlkokul	86	18,72	1,62		
	Ortaokul	88	18,78	1,62		
	Lise	111	18,64	1,64		
Dışadönüklük	Anaokulu	22	22,77	2,14	0,497	0,684
	İlkokul	86	21,99	2,73		
	Ortaokul	88	22,15	2,93		
	Lise	111	22,01	3,00		
Psikolojik Dayanıklılık	Anaokulu	22	22,18	2,48	0,184	0,907
	İlkokul	86	21,95	2,72		
	Ortaokul	88	21,75	2,89		
	Lise	111	21,80	2,97		
Umut	Anaokulu	22	13,27	1,61	0,654	0,581
	İlkokul	86	13,26	1,75		
	Ortaokul	88	13,22	1,60		
	Lise	111	12,95	1,96		

Tablo 4.12’de işlenen veriler incelendiğinde öğretmenlerin özyeterlilik düzeylerinde ($F_{(305)}=0,279$; $P > 0,05$) okul kademesi değişkeni bakımından anlamlı bir değişiklik farklılık elde edilmemiştir. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın ilkokullardan katılım sağlayan öğretmenlerde ($S=1,99$) olduğu görülürken, en heterojen dağılımın ise anaokullarından katılım sağlayan öğretmenler arasında ($S=2,32$) olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalama verilerine bakıldığında ilkokul öğretmenleri ($X=17,98$) en yüksek ortalamaya sahip iken anaokulu kademesinde görev yapan öğretmenler ($X=17,55$) az farkla en düşük ortalama puana sahiptirler. Sonuç itibariyle öğretmenlerin özyeterlilik düzeylerinde okul kademeleri değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğretmenlerin iyimserlik düzeylerinde ($F_{(305)}=1,231$; $P > 0,05$) okul kademesi değişkeni bakımından anlamlı bir fark elde edilememiştir. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın ilkökul kademesinde görev yapan katılımcı öğretmenlerde ($S=3,00$) olduğu görülürken, en heterojen dağılımın ise ortaokul kademesinde görev yapan katılımcı öğretmenler arasında ($S=3,89$) olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalamaya ilişkin verilere bakıldığında anaokulu öğretmenleri ($X=21,23$) en yüksek ortalamaya sahip iken ortaokul öğretmenleri ($X=20,34$) en düşük ortalama puana sahiptirler. Verilerin analizi ışığında sonuç olarak öğretmenlerin iyimserlik düzeylerinde okul kademesi değişkeni bakımından istatistiksel manada anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir.

Çalışmamıza katılım sağlayan öğretmenlerin güven düzeylerinde ($F_{(305)}=0,134$; $P > 0,05$) okul kademesi değişkeni bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın anaokulu kademesinden katılım sağlayan öğretmenlerde ($S=1,55$) olduğu görülürken, en heterojen dağılımın ise az farkla lise kademesinden katılım sağlayan öğretmenler arasında ($S=1,64$) olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalamaya ilişkin verilere bakıldığında ortaokul öğretmenleri ($X=18,78$) en yüksek ortalamaya sahip iken lise öğretmenleri ($S=18,64$) çok az farkla en düşük ortalama puana sahiptirler. Verilerin analizi ışığında sonuç olarak öğretmenlerin güven düzeylerinde okul kademesi bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 4.12 incelendiğinde öğretmenlerin dışadönüklük düzeylerinde ($F_{(305)}=0,497$; $P > 0,05$) okul kademesi değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın anaokulu kademesinden katılımcı olan öğretmenlerde ($S=2,14$) olduğu görülürken, en heterojen dağılımın ise lise kademesinden katılımcı öğretmenler arasında ($S=3,00$) olduğu tespit edilmiştir. Ortalama verilerine bakıldığında anaokulu öğretmenleri ($X=22,77$) en yüksek ortalamaya sahip iken ilkökul öğretmenleri ($X=21,99$) en düşük ortalama puana sahiptirler. Veriler ışığında sonuç itibarıyla öğretmenlerin dışadönüklük düzeylerinde okul kademesi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Katılımcı öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde ($F_{(305)}=0,184; P > 0,05$) okul kademesi değişkeni bakımından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın anaokulu kademesinden katılım sağlayan öğretmenlerde ($S=2,48$) olduğu görülürken, en heterojen dağılımın ise lise kademesinden katılımcı öğretmenler arasında ($S=2,97$) olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalamaya ilişkin verilere bakıldığında anaokulu öğretmenleri ($X=22,18$) en yüksek ortalamaya sahip iken ortaokul öğretmenleri de ($X=21,75$) en düşük ortalama puana sahip olmakla beraber ortalama verilerinin birbirine çok yakın olduğu anlaşılmıştır. Verilerin analizi ışığında sonuç olarak öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde okul kademesi değişkeni bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Çalışmamıza katılım sağlayan öğretmenlerin umut düzeylerinde ($F_{(305)}=0,654; P > 0,05$) okul kademesi değişkeni bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın anaokulu kademesinden katılım sağlayan öğretmenlerde ($S=1,61$) olduğu görülürken, en heterojen dağılımın ise az farkla lise kademesinden katılım sağlayan öğretmenler arasında ($S=1,96$) olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalamaya ilişkin verilere bakıldığında anaokulu kademesinde görev yapan öğretmenler ($X=13,27$) en yüksek ortalamaya sahip iken lise kademesinde görev yapan öğretmenler ($X=12,95$) az farkla en düşük ortalama puana sahiptirler. Örneklemden toplanan verilerin analizi ışığında sonuç olarak öğretmenlerin umut düzeylerinde okul kademesi bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

4.3.6 Öğretmenlerinin Pozitif Psikolojik Sermaye Boyutlarına İlişkin Algılarının Öğrenim Durumları Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde “Öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermaye algıları, öğrenim durumları değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıyor mu?” olarak belirlenen üçüncü alt probleme yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu amaçla öğretmenlerin, pozitif psikolojik sermayelerini algılama ve alt boyutlarının öğrenim durumları değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığının tespiti için örneklemden

toplanan verilere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.13’de belirtilmiştir.

Tablo 4.13 Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının öğrenim durumu değişkenine göre değişimi

Değişkenler		N	\bar{X}	S	F	P	Fark
Özyeterlilik	Lisans	243	17,73	2,11			
	Lisansüstü	64	18,31	1,69	2,082	0,126	
İyimserlik	Lisans	243	20,68	3,48			
	Lisansüstü	64	20,21	3,55	2,479	0,086	
Güven	Lisans	243	18,68	1,64			
	Lisansüstü	64	18,75	1,56	1,022	0,361	
Dışadönüklük	Lisans	243	21,87	2,93			
	Lisansüstü	64	22,87	2,33	4,698	0,010	2-1
Psikolojik	Lisans	243	21,72	2,88			
Dayanıklılık	Lisansüstü	64	22,26	2,59	2,804	0,062	
Umut	Lisans	243	13,05	1,83			
	Lisansüstü	64	13,41	1,53	1,703	0,184	

Tablo 4.13’te işlenen veriler incelendiğinde öğretmenlerin özyeterlilik düzeylerinde ($F_{(305)}=2,082$; $P > 0,05$) öğrenim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir değişiklik farklılık elde edilmemiştir. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın lisansüstü mezunu öğretmenlerde ($S=1,69$) olduğu görülürken, en heterojen dağılımın ise lisans mezunu öğretmenler arasında ($S=2,11$) olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalama verilerine bakıldığında lisansüstü mezunu öğretmenler ($X=18,31$) en yüksek ortalamaya sahip iken lisans mezunu öğretmenler ($S=17,73$) az farkla en düşük ortalamaya puana sahiptirler. Sonuç itibarıyla öğretmenlerin özyeterlilik düzeylerinde öğrenim durumu değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğretmenlerin iyimserlik düzeylerinde ($F_{(305)}=2,479$; $P > 0,05$) öğrenim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir fark elde edilememiştir. Standart sapma değerleri incelendiğinde en heterojen dağılımın lisansüstü mezunu öğretmenler arasında ($S=3,55$) olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalamaya ilişkin verilere bakıldığında lisans mezunu öğretmenler ($X=20,68$) en yüksek ortalamaya puana sahiptirler. Verilerin analizi

ışığında sonuç olarak öğretmenlerin iyimserlik düzeylerinde öğrenim durumu değişkeni bakımından istatistiksel manada anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir.

Çalışmamıza katılım sağlayan öğretmenlerin güven düzeylerinde ($F_{(305)}=1,022$; $P> 0,05$) öğrenim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın lisansüstü derecesinde katılım sağlayan öğretmenlerde ($S=1,56$) olduğu görülürken, en heterojen dağılımın ise lisans derecesinde katılım sağlayan öğretmenler arasında ($S=1,64$) olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalamaya ilişkin verilere bakıldığında lisansüstü öğrenime sahip öğretmenler ($X=18,75$) en yüksek ortalamaya sahip iken lisans dereceli öğretmenler az farkla ($X=18,68$) en düşük ortalama puana sahiptirler. Verilerin analizi ışığında sonuç olarak öğretmenlerin güven düzeylerinde öğrenim durumu bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Katılımcı öğretmenlerin dışadönüklük düzeylerinde ($F_{(305)}=4,698$; $P< 0,05$) öğrenim düzeyi değişkeni bakımından anlamlı bir fark ortaya çıkmaktadır. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın lisansüstü dereceli öğretmenlerde ($S=2,33$) olduğu görülürken, en heterojen dağılımın ise lisans mezunu olan katılımcı öğretmenler arasında ($S=2,93$) olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalamaya ilişkin verilere bakıldığında lisansüstü dereceli öğretmenler ($X=22,87$) en yüksek ortalamaya sahip iken lisans mezunu öğretmenlerin de ($X=21,87$) en düşük ortalama puana sahip olduğu anlaşılmıştır. Games Howell çoklu karşılaştırma testi uygulanarak, tespit edilen farklılıkların hangi grupların arasında olduğu ortaya konulmuştur. Buna göre dışadönüklük alt boyutunda öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak lisansüstü öğrenimi görmüş öğretmenler ile lisans öğrenimine sahip öğretmenler arasında lisansüstü dereceli öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde ($F_{(305)}=2,804$; $P> 0,05$) öğrenim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir fark elde edilememiştir. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın lisansüstü mezunu öğretmenlerde ($S=2,59$) olduğu görülürken, en heterojen dağılımın ise lisans mezunu öğretmenler arasında ($S=2,88$) olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalamaya ilişkin verilere bakıldığında lisansüstü mezunu öğretmenler ($X=22,26$) en yüksek ortalamaya sahip iken lisans

dereceli öğretmenler ($X=21,72$) en düşük ortalama puana sahiptirler. Verilerin analizi ışığında sonuç olarak öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde öğrenim durumu değişkeni bakımından istatistiksel manada anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir.

Çalışmamıza katılım sağlayan öğretmenlerin umut düzeylerinde ($F_{(305)}=1,703$; $P>0,05$) öğrenim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın lisansüstü derecesinde katılım sağlayan öğretmenlerde ($S=1,53$) olduğu görülürken, en heterojen dağılımın ise lisans derecesinde katılım sağlayan öğretmenler arasında ($S=1,83$) olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalamaya ilişkin verilere bakıldığında lisansüstü dereceli öğretmenler ($X=13,41$) en yüksek ortalamaya sahip iken lisans dereceli öğretmenler ($X=13,05$) en düşük ortalama puana sahiptirler. Verilerin analizi doğrultusunda sonuç olarak öğretmenlerin umut düzeylerinde öğrenim durumu bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

4.4 Araştırmamızın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde “Okul yöneticilerinin mizah davranışlarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenen dördüncü alt probleme yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu amaçla pozitif psikolojik sermaye ile alt boyutları ve mizah davranışları ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının ortaya konulması için Pearson momentler çarpımı ikili korelasyon katsayıları belirlenmiştir. Tablo 4.14’de korelasyon analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.14 Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile okul yöneticilerinin mizah davranışları arasındaki ikili korelasyon sonuçları

Boyutlar	X	S	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Pozitif Psikolojik Sermaye	114,27	11,66	1												
2. Mizah Davranışları	111,76	24,17	0,14*	1											
3. Özyeterlilik	17,85	2,04	0,76**	0,11	1										
4. İyimserlik	20,63	3,50	0,76**	0,14*	0,49*	1									
5. Güven	18,71	1,62	0,80**	0,10	0,60**	0,49**	1								
6. Dışadönüklük	22,10	2,85	0,81**	0,07	0,55**	0,43**	0,66**	1							
7. Psikolojik Dayanıklılık	21,86	2,83	0,87**	0,11*	0,54**	0,51**	0,66**	0,72**	1						
8. Umut	13,13	1,78	0,78**	0,13*	0,58**	0,49**	0,58**	0,51**	0,72**	1					
9. Alaycı Mizah Tarzı	34,27	8,44	0,05	0,71**	0,03	0,05	0,01	0,04	0,05	0,06	1				
10. Üretici Mizah Tarzı	27,55	9,06	0,16**	0,78**	0,10	0,15**	0,13*	0,10	0,12*	0,12*	0,20**	1			
11. Onaylayıcı Mizah Tarzı	18,11	4,97	0,14*	0,86**	0,12*	0,15**	0,12*	0,05	0,11	0,13*	0,44**	0,76**	1		
12. Reddedici Mizah Tarzı	20,53	5,05	0,11*	0,83**	0,11	0,10	0,08	0,04	0,11	0,14*	0,66**	0,46**	0,63**	1	
13. Mizahi Olmayan Tarz	11,30	3,38	0,06	0,78**	0,06	0,11	0,05	-0,01	0,04	0,03	0,40**	0,61**	0,64**	0,679**	1

* Korelasyon $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

** Korelasyon $p < 0,01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.14’de pozitif psikolojik sermaye ve alt boyutları olan özyeterlilik, iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık, umut ile mizah davranışları ile alt boyutları olan alaycı mizah tarzı, üretici mizah tarzı, onaylayıcı mizah tarzı, reddedici mizah tarzı ve mizahi olmayan tarz boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespiti için yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları incelendiğinde, pozitif psikolojik sermaye ile mizah davranışları arasında korelasyon katsayısı ($r = 0,14$; $p < 0,05$) olarak belirlenmiştir. Buradan pozitif psikolojik sermaye ile mizah davranışları arasında düşük seviyede anlamlı bir ilişki bahsedilebilir.

Pozitif psikolojik sermaye ile özyeterlilik ve iyimserlik alt boyutları arasında korelasyon katsayısı ($r = 0,76$; $p < 0,01$) olarak belirlenmiştir. Burada da olumlu yönde çok yüksek bir ilişki bahsedebiliriz. Ayrıca pozitif psikolojik sermaye ile güven boyutu arasında korelasyon katsayısı ($r = 0,80$; $p < 0,01$); dışadönüklük boyutu arasında korelasyon katsayısı ($r = 0,81$; $p < 0,01$); psikolojik dayanıklılık boyutu arasında korelasyon katsayısı ($r = 0,87$; $p < 0,01$) ve umut boyutu arasında korelasyon katsayısı ($r = 0,78$; $p < 0,01$) olarak bulunmuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umut alt boyutları arasında yüksek düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Özyeterlilik boyutuyla iyimserlik boyutu arasında ve iyimserlik boyutuyla umut boyutları arasında korelasyon katsayısı ($r = 0,49$; $p < 0,01$) ve iyimserlik boyutu ile güven boyutu arasında korelasyon katsayısı ($r = 0,49$; $p < 0,01$) olarak bulunmuştur. Anılan boyutlar arasında orta düzeyde olumlu yönde bir ilişkinin varlığı söz konusudur. Mizah davranışları ile iyimserlik boyutu arasında da korelasyon katsayısı

($r = 0,14$; $p < 0,05$) olarak belirlenmiştir. Buradan mizah davranışları ile iyimserlik boyutu arasında düşük seviyede anlamlı bir ilişkidenden bahsedilebilir. Bununla beraber özyeterlilik boyutu ile güven boyutu arasında korelasyon katsayısı ($r = 0,60$; $p < 0,01$); özyeterlilik ile dışadönüklük boyutu arasında korelasyon katsayısı ($r = 0,55$; $p < 0,01$); özyeterlilik ile psikolojik dayanıklılık boyutu arasında korelasyon katsayısı ($r = 0,54$; $p < 0,01$); özyeterlilik ile umut boyutu arasında korelasyon katsayısı ($r = 0,58$; $p < 0,01$) olarak bulunmuştur. Anılan boyutlar arasında orta düzeyde olumlu yönde bir ilişkinin varlığından bahsedebiliriz.

Veriler incelendiğinde iyimserlik boyutuyla dışadönüklük boyutu arasında korelasyon katsayısı ($r = 0,43$; $p < 0,01$); iyimserlik ile psikolojik dayanıklılık boyutu arasında korelasyon katsayısı ($r = 0,51$; $p < 0,01$) ve iyimserlik boyutu ile umut boyutu arasında korelasyon katsayısı ($r = 0,49$; $p < 0,01$) olarak bulunmuştur. Anılan boyutlar arasında orta düzeyde olumlu yönde bir ilişkinin varlığı söz konusudur. Güven boyutuyla umut boyutu arasındaki korelasyon katsayısı ($r = 0,58$; $p < 0,01$) ve dışadönüklük boyutu ile umut boyutu arasında korelasyon katsayısı ($r = 0,51$; $p < 0,01$) olarak bulunmuştur. İncelenen boyutlar arasında orta düzeyde olumlu yönde bir ilişkinin varlığından bahsedebiliriz. Güven boyutu ile dışadönüklük ve psikolojik dayanıklılık boyutları arasında korelasyon katsayısı ($r = 0,66$; $p < 0,01$); dışadönüklük boyutu ile psikolojik dayanıklılık boyutu arasındaki korelasyon katsayısı ($r = 0,72$; $p < 0,01$) ve psikolojik dayanıklılık ile umut boyutu arasındaki korelasyon katsayısı da ($r = 0,72$; $p < 0,01$) olarak elde edilmiştir. Bahsi geçen boyutlar arasında orta düzeyin üzerinde güçlüye yakın olumlu yönde bir ilişkinin varlığından bahsedebiliriz.

Tablo 4.14'de Pearson momentler çarpımı ikili korelasyon katsayıları değerlendirildiğinde, pozitif psikolojik sermaye ile üretici mizah boyutu arasında korelasyon katsayısı ($r = 0,16$; $p < 0,01$); onaylayıcı mizah boyutu arasında korelasyon katsayısı ($r = 0,14$; $p < 0,05$) ve reddedici mizah boyutu arasında korelasyon katsayısı ($r = 0,11$; $p < 0,05$) olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre pozitif psikolojik sermaye ile üretici mizah, onaylayıcı mizah ve reddedici mizah boyutları arasında düşük düzeyde olumlu bir ilişki vardır. Bununla birlikte mizah davranışları ile alaycı mizah arasında korelasyon katsayısı ($r = 0,71$; $p < 0,01$); üretici mizah arasında korelasyon katsayısı ($r = 0,78$; $p < 0,01$); onaylayıcı mizah arasında korelasyon katsayısı ($r = 0,86$; $p < 0,01$); reddedici mizah arasında korelasyon katsayısı ($r = 0,86$; $p < 0,01$) olarak belirlenmiştir.

< 0,01); reddedici mizah arasında korelasyon katsayısı ($r = 83$; $p < 0.01$) ve mizahi olmayan tarz boyutu arasında korelasyon katsayısı ($r = 78$; $p < 0,01$) olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre mizah davranışları ile alaycı mizah, üretici mizah, onaylayıcı mizah, reddedici mizah ve mizahi olmayan tarz boyutları arasında yüksek düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin varlığı söz konusudur.

İstatistiki veriler ışığında iyimserlik boyutu ile üretici mizah ve onaylayıcı mizah boyutları arasında korelasyon katsayısı ($r = 0,15$; $p < 0,01$); özyeterlilik boyutu ile onaylayıcı mizah boyutu arasında korelasyon katsayısı ($r = 0,12$; $p < 0,05$); güven boyutu ile üretici mizah boyutu arasında korelasyon katsayısı ($r = 0,13$; $p < 0,05$) ve güven boyutu ile onaylayıcı mizah boyutu arasında korelasyon katsayısı ($r = 0,12$; $p < 0,05$) olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre anılan boyutlar arasında çok düşük düzeyde olumlu yönde bir ilişkinin varlığı söz konusudur. Üretici mizah boyutu ile psikolojik dayanıklılık ve umut boyutları arasında korelasyon katsayısı ($r = 0,12$; $p < 0,05$); üretici mizah boyutu ile alaycı mizah boyutu arasında korelasyon katsayısı ($r = 0,20$; $p < 0,01$); onaylayıcı mizah ile umut boyutu arasında korelasyon katsayısı ($r = 0,13$; $p < 0,05$) ve reddedici mizah ile umut boyutu arasında korelasyon katsayısı ($r = 0,14$; $p < 0,05$); olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre anılan boyutlar arasında istatistiki olarak düşük düzeyde olumlu yönde iki yönlü bir ilişkinin varlığı söz konusudur.

Tablo 4.14'de istatistiki verileri ışığında Pearson momentler çarpımı ikili korelasyon katsayıları değerlendirildiğinde, alaycı mizah boyutu ile onaylayıcı mizah boyutu arasında korelasyon katsayısı ($r = 0,44$; $p < 0,01$); mizahi olmayan tarz boyutu arasında korelasyon katsayısı ($r = 0,40$; $p < 0,01$) ve üretici mizah boyutu ile reddedici mizah boyutu arasında korelasyon katsayısı ($r = 0,46$; $p < 0,01$) olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre alaycı mizah boyutu ile onaylayıcı mizah ve mizahi olmayan tarz boyutları arasında ve üretici mizah ile reddedici mizah tarzı boyutu arasında orta düzeye yakın olumlu bir ilişki vardır. Bununla birlikte reddedici mizah alt boyutu ile alaycı mizah arasında korelasyon katsayısı ($r = 66$; $p < 0,01$); onaylayıcı mizah arasında korelasyon katsayısı ($r = 63$; $p < 0,01$) olarak tespit edilmiş olup mizahi olmayan tarz boyutu ile üretici mizah alt boyutu arasında korelasyon katsayısı ($r = 61$; $p < 0,01$); onaylayıcı mizah arasında korelasyon katsayısı ($r = 64$; $p < 0,01$) ve

reddedici mizah boyutu arasında korelasyon katsayısı ($r = 68$; $p < 0,01$) olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre reddedici mizah ile alaycı mizah, onaylayıcı mizah arasında orta düzeyin üstünde olumlu yönde anlamlı bir ilişki ve mizahi olmayan tarz boyutu ile üretici, onaylayıcı ve reddedici mizah tarz boyutları arasında orta düzeyin üstünde olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin varlığı söz konusudur.

Anlamlı olarak son bulgumuz ise onaylayıcı mizah ile üretici mizah boyutları arasındadır. Onaylayıcı mizah tarz boyutu ile üretici mizah boyutu arasında korelasyon katsayısı ($r = 76$; $p < 0,01$) olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre onaylayıcı mizah ile üretici mizah boyutları arasında yüksek düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin varlığı söz konusudur.

4.5 Araştırmamızın Beşinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde “Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları okul yöneticilerinin mizah davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının anlamlı yordayıcısı mıdır?” olarak belirlenen beşinci alt probleme yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu amaçla öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının okul yöneticilerinin mizah davranışlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığının ortaya konulması için doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 4.15’de çoklu doğrusal regresyon analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.15 Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayesinin okul yöneticilerinin mizah davranışları boyutunu yordamasına ilişkin doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	Alaycı Mizah			Üretici Mizah			Onaylayıcı Mizah			Reddedici Mizah			Mizahi Olmayan		
	β	t	p	β	t	p	β	t	p	β	t	p	β	t	p
Sabit		40,05	0,00		51,49	0,000		43,36	0,000		39,14	0,000		48,16	0,000
Pozitif															
Psikolojik Sermaye	0,05	0,946	0,35	0,16	2,74	0,006	0,14	2,50	0,013	0,115	2,02	0,044	0,06	1,06	,291
Toplam															
R ²	0,003			0,024			0,020			0,013			0,004		
F	0,894			7,521			6,265			4,074			1,118		

Tablo 4.15’te verileri sunulan doğrusal regresyon analizinde pozitif psikolojik sermaye toplam boyutları kullanılmıştır. Bağımlı değişken olarak mizah davranışları

alt boyutları olan alaycı mizah, üretici mizah, onaylayıcı mizah, reddedici mizah ve mizahi olmayan tarz alt boyutları kullanılmıştır.

Pozitif psikolojik sermaye toplam boyutlarının ($\beta = 0,05$; $p > 0,05$) alaycı mizah tarzı boyutu üzerinde anlamlı bir fark elde edilememiş olup anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte pozitif psikolojik sermaye toplam boyutlarının alaycı mizah tarzı boyutunun ($R^2 = 0,003$) %0,3'ünü yordadığı tespit edilmiştir.

Pozitif psikolojik sermaye toplam boyutlarının ($\beta = 0,16$; $p < 0,01$) üretici mizah tarzı boyutunu anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Pozitif psikolojik sermaye toplam boyutlarının üretici mizah tarzı boyutunun ($R^2 = 0,024$) %24'ünü yordadığı belirlenmiştir.

Pozitif psikolojik sermaye toplam boyutlarının onaylayıcı mizah boyutu üzerinde ($\beta = 0,14$; $p < 0,05$) anlamlı bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Pozitif psikolojik sermaye toplam boyutlarının onaylayıcı mizah tarzı boyutunun ($R^2 = 0,020$) %20'sini yordadığı tespit edilmiştir.

Pozitif psikolojik sermaye toplam boyutlarının ($\beta = 0,06$; $p > 0,05$) reddedici mizah tarzı boyutları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Pozitif psikolojik sermaye toplam boyutları reddedici mizah tarzı boyutunun ($R^2 = 0,013$) %13'ünü yordadığı ortaya konulmuştur.

Pozitif psikolojik sermaye toplam boyutlarının mizahi olmayan tarzı boyutu üzerinde anlamlı bir fark elde edilememiş ($\beta = 0,06$; $p > 0,05$) olup anlamlı bir yordayıcı olmadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte pozitif psikolojik sermaye toplam boyutlarının mizahi olmayan tarz boyutunun ($R^2 = 0,004$) %0,4'ünü yordadığı anlaşılmaktadır.

Örneklemden toplanan ve hipotezler doğrultusunda analize tabi tutularak tabloda sunulan veriler ışığında standardize edilmiş regresyon katsayıları değerlendirildiğinde pozitif psikolojik sermaye toplam boyutlarının en güçlüden an zayıfa doğru olacak biçimde sırayla üretici mizah tarzı ($\beta = 0,16$; $p < 0,01$), onaylayıcı mizah tarzı ($\beta = 0,14$; $p < 0,05$), reddedici mizah tarzı ($\beta = 0,06$; $p > 0,05$), alaycı mizah tarzı ($\beta = 0,05$;

$p > 0,05$) ve mizahi olmayan tarz ($\beta = 0,06$; $p > 0,05$) üzerinde anlamlı bir şekilde yordayıcı olduğu tespit edilmiştir.



5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Kastamonu ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi eğitim öğretim kurumlarında anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile okul yöneticilerinin mizah davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmamızın bu bölümünde elde edilen bulgular, tablolara aktarılan veriler, yapılan analizler ilgili alan yazın bağlamında yorumlanmış ve değerlendirilmiştir.

Çalışmamıza 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kastamonu ilinde resmi okullarda görev başında olan ve örnekleme oluşturan 307 öğretmen katılım sağlamıştır. Araştırmamıza katılan öğretmenlerin üçte ikisi kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Bununla beraber katılımcı öğretmenlerin %4,6'sı 22-26 yaş aralığında, %19,5'i 27-31 yaş aralığında, %23,8'i 32-36 yaş aralığında, %19,5'i 37-41 yaş aralığında, %16,9'u 42-46 yaş aralığında, %4,2'si 47-51 yaş aralığında ve %11,4'ü 52 ve üzeri yaş grubunda yer almakta olup en fazla katılımın 32-36 yaş aralığında gerçekleştiği anlaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin üçte ikisinin evli öğretmenler olduğu tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun (%79,2) lisans mezunu olduğu, en yüksek katılımın (%36,2) lise kademesinden gerçekleştiği görülmüştür. Çalışmamıza katılım sağlayan öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde %64,4'ünün mesleki kıdeminin 1-15 yıl aralığında olan öğretmenlerden olduğu ifade edilebilir.

1- Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye boyutları arasında en homojen dağılımın güven değişkenine ait olduğu, en yüksek ortalama değerine dışadönüklük boyutunun sahip olduğu anlaşılmaktadır. Buradan hareketle güven duygusuna sahip olan ve kendini güvende hisseden öğretmenlerin aynı zamanda dışadönük ve sağlıklı ilişkiler kurabilen kişiler olduklarını ifade edebiliriz. Öğretmenler yüksek düzeyde dışadönüklük ortalaması göstermekle beraber orta düzeyde umut sergilemektedirler. Umut boyutu ile karşılaştırdığımızda öğretmenlerin dışadönüklük boyutuna daha olumlu yaklaşım sergilediklerini dile getirebiliriz.

Mizah davranışları boyutlarına ilişkin en homojen dağılımın mizahi olmayan tarz boyutuna ait olduğu, okul yöneticilerinde alaycı mizah tarzının en yüksek aritmetik ortalama değerine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin geleneksel yönetim anlayışıyla kurumları sevk ve idare etme eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır. Katılımcı öğretmen algılarına göre okul yöneticileri daha çok üretici mizah tarzı boyutunda bir tutum sergilerken, orta düzeyde onaylayıcı mizah tarzı ve reddedici mizah tarzı ortaya koymaktadırlar. Güven ve dışadönüklük boyutunda varlık gösteren öğretmenlerin üretici mizahı algılama kapasitelerinin yüksek olduğunu belirtebiliriz.

2- Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye alt boyutları olan özyeterlik, iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık, umut boyutlarında cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çiftçi'nin (2019) çalışmasının bulgularına göre de cinsiyet değişkeni bağlamında katılımcı öğretmenler arasında fark tespit edilmemiştir. Kani'nin (2019) çalışmasında ise katılımcı öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye alt boyutları olan özyeterlilik, iyimserlik boyutlarında katılımcı öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Kadın öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye alt boyutları olan öz yeterlilik ve iyimserlik algılarının katılımcı erkek öğretmenlere göre fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Atış (2020) çalışması sonucunda pozitif psikolojik sermayenin alt boyutlarından psikolojik dayanıklılık haricindeki pozitif psikolojik sermaye diğer alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığı sonucuna varmıştır.

Çalışmamıza katılımcı öğretmenler medeni durum değişkeni açısından değerlendirildiğinde medeni durum değişkeni bağlamında özyeterlik alt boyutu ile anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Homojen dağılımın evli katılımcılara ait olduğu, evli katılımcıların daha yüksek ortalamaya sahip olduğu, özyeterlik boyutunda medeni duruma göre evli öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu anlaşılmaktadır. Diğer bir ifadeyle evli öğretmenlerin özyeterlik bağlamında kendilerini daha yeterli hissettiklerini ifade edebiliriz. Katılımcıların iyimserlik düzeylerinde medeni durum değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Evli katılımcıların daha homojen bir yapıda oldukları, duygu ve düşünce benzerliğinin daha fazla olduğu, daha yüksek iyimserlik ortalama puanına sahip oldukları anlaşılmıştır. İyimserlik düzeyinde

medeni durum değişkenine göre evli öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görölmektedir.

Pozitif psikolojik sermaye alt boyutu olan güven düzeylerini algılamada medeni durum açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bekar ve evli katılımcıların ortalama değerlerine bakıldığında, evli katılımcıların güven düzeylerini algılama ortalamasının bekar katılımcılara göre çok az farkla daha yüksek değere sahip olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin güven düzeylerini algılamada medeni durum değişkenine göre evli öğretmenler lehine evli ve bekar öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle, medeni durum değişkeninin öğretmenlerin güven düzeylerini algılama düzeyini anlamlı bir şekilde belirleyen bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Evli öğretmenler pozitif psikolojik sermayelerini ortaya koyna noktasında güven değişkeni bağlamında öne çıkmaktadırlar. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin dışadönüklük düzeylerinde medeni durum değişkeni bağlamında da anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Evli öğretmenler dışadönüklük bağlamında daha homojen bir yapıda olup pozitif bir durum sergileme eğilimindedirler. Evli katılımcılardan dışadönüklük ortalamalarının daha yüksek olduğu, buradan hareketle öğretmenlerin dışadönüklük düzeyinde medeni durum değişkenine göre evli öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini algılamada medeni durum değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Burada da evli katılımcı öğretmenlerin daha homojen dağılım gösterdiği, duygu ve düşünce birliğine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Evli öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini algılama ortalamasının daha yüksek değere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu itibarla, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini algılamada medeni durum değişkenine göre evli öğretmenler lehine evli ve bekar öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bununla beraber katılımcı öğretmenlerin umut düzeylerini algılamada medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Evli katılımcıların dağılımlarının daha homojen olduğu anlaşılmaktadır. Aynı zamanda evli katılımcıların umut düzeylerini algılama ortalamasının bekar öğretmenlerden daha yüksek değere sahiptir. Evli öğretmenler hayata ilişkin kendilerine dönük algılarında kendilerini geleceğe yönelik daha umutlu

hissetmektedirler. Öğretmenlerin umut düzeylerini algılamada medeni durum değişkenine göre evli öğretmenler lehine evli ve bekar öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Çiftçi (2019) yaptığı çalışmada medeni durum değişkeni açısından evli öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ve alt boyutları olan özyeterlilik, iyimserlik, güven ve umut algılarının, çalışmaya katılan ve bekar olan öğretmenlerden yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmamızda elde edilen bulgularla Çiftçi'nin (2019) çalışmasından elde ettiği bulgular medeni durum değişkeni bağlamında benzer nitelik taşımaktadır. Kani'ye (2019) göre de katılımcı öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre pozitif psikolojik sermaye alt boyutlarına göre anlamlı bir farklılık elde edilmediği anlaşılmaktadır. Atış (2020) yaptığı çalışmada katılımcı öğretmenlerin medeni durumu değişkenine göre psikolojik dayanıklılık düzeyleri anlamlı olarak farklılaştığı, bekâr öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları evlilerden daha yüksek olduğu ve bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere kıyasla beklenmedik problemlere daha kısa sürede çözüm üretebildikleri, pozitif psikolojik sermayenin diğer alt boyutlarında ise medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmadığı değerlendirilmesini yapmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin özyeterlilik düzeylerinde yaş değişkeni bakımından anlamlı bir fark ortaya çıkmaktadır. 52 yaş ve üzeri katılım sağlayan öğretmenlerin en homojen dağılıma sahip yaş aralığı olduğu anlaşılmıştır. 47-51 yaş aralığındaki öğretmenler en yüksek ortalamaya sahiptir, bu bağlamda özyeterlilik düzeylerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Özyeterlilik boyutunda yaş değişkenine bağlı olarak 42-46 yaş aralığındaki öğretmenler ile 22-26 yaş aralığındaki öğretmenler arasında 42-46 yaş aralığındaki öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bununla beraber katılımcı öğretmenlerin umut düzeylerinde de yaş değişkeni bakımından anlamlı bir fark ortaya çıkmaktadır. En homojen dağılımın 42-46 yaş aralığında katılım sağlayan öğretmenlerde olduğu görülmüştür. Ayrıca 47-51 yaş aralığındaki öğretmenler en yüksek ortalamaya sahiptir. Umut boyutunda yaş değişkenine bağlı olarak 42-46 yaş aralığındaki öğretmenler ile 22-26 yaş aralığındaki öğretmenler arasında 42-46 yaş aralığındaki öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlardan hareketle orta yaş ve üstü gruptaki öğretmenlerin umut değişkeni

bağlamında daha yüksek ortalamaya sahip oldukları ve umut düzeylerinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

Yaş değişkeni bakımından öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık, dışadönüklük, güven ve iyimserlik boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Anılan alt boyutlara yaş değişkeninin etkisinin bulunmadığı ifade edilebilir. Aynı şekilde Kani (2019) çalışmasında da katılımcı öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin anlamlı farklılık tespit edilmediği ortaya koymuştur. Çiftçi (2019) araştırmasında da katılımcı öğretmenlerin yaş değişkeni bağlamında pozitif psikolojik sermaye alt boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı farka rastlanmamıştır.

Çalışmamıza katılan öğretmenlerin dışadönüklük düzeylerinde mesleki kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir fark ortaya çıkmaktadır. En homojen dağılımın 26 yıl üzeri kıdemi olan öğretmenlerde görülmüştür. Kıdemi fazla olan öğretmenlerin dışadönüklük puanının yüksek olduğunu dile getirebiliriz. 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler en yüksek ortalamaya sahiptir. Dışadönüklük alt boyutunda mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 1-5 yıl mesleki kıdem aralığındaki öğretmenler arasında 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bununla beraber 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıl mesleki kıdem aralığındaki öğretmenler arasında 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Sonuçlardan anlaşıldığı üzere öğretmenlerin mesleki kıdem arttıkça pozitif psikolojik sermayelerinin dışadönüklük boyutu puanının yüksek olduğunu dile getirmek mümkündür.

Öğretmenlerin özyeterlilik, iyimserlik, güven, psikolojik dayanıklılık ve umut düzeylerinde mesleki kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Mesleki kıdemin özyeterlilik, iyimserlik, güven, psikolojik dayanıklılık ve umut boyutlarına etki etmediği anlaşılmaktadır. Kani'nin (2019) yaptığı çalışmada da katılımcı öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye alt boyutlarına ilişkin algılarında iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umut algılarında mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık görülmezken özyeterlilik boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bilecik (2021) de yaptığı çalışmasının sonucunda

öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye alt boyutları olan iyimserlik ve umut boyutu değişkenlerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Bununla beraber öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye alt boyutları olan psikolojik dayanıklılık ve öz yeterlilik boyutu bağlamında algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını da ortaya koymuştur. Elde edilen sonuçlar çalışmamızın bulguları ve sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye alt boyutlarından özyeterlilik, iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umut düzeylerinde, okul kademesi değişkeni bakımından anlamlı bir değişiklik farklılık elde edilmemiştir. Farklı okul kademelerinde görev yapan öğretmenlerin kademelerin okul iklimlerinden etkilenerek psikolojik sermayelerinin lehlerine veya aleyhlerine etkilenmediğini ifade edebiliriz.

Çalışmamıza katılım sağlayan öğretmenlerin özyeterlilik, iyimserlik, güven, psikolojik dayanıklılık ve umut düzeylerinde öğrenim durumu değişkeni bakımından da anlamlı bir değişiklik farklılık elde edilmemiştir. Ancak katılımcı öğretmenlerin dışadönüklük düzeylerinde öğrenim düzeyi değişkeni bakımından anlamlı bir fark ortaya çıkmaktadır. En homojen dağılımın lisansüstü öğrenime sahip öğretmenlerde olduğu görülmüştür. Dışadönüklük alt boyutunda öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak lisansüstü öğrenim görmüş öğretmenler ile lisans öğrenimine sahip öğretmenler arasında lisansüstü dereceli öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğrenim düzeyinin yükselmesiyle pozitif psikolojik sermaye dışadönüklük alt boyutu puanlarının da yükseldiği anlaşılmıştır. Kani'nin (2019) çalışmasının sonuçlarına göre ise lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye alt boyutları bağlamında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Benzer şekilde Çiftçi (2019) de araştırmasında da katılımcı öğretmenlerin öğrenim durumları ile pozitif psikolojik alt boyutlarına ilişkin algıları bağlamında hiçbir boyutta anlamlı fark elde etmemiştir.

Pozitif psikolojik sermaye Luthans vd. (2007) çalışmasında bir örgütte güçlü bir kişisel psikolojik büyüme ve güçlendirme unsuru olarak ortaya çıkan pozitif nitelik ve yetenek olarak ileri sürülürken Alarcon vd. (2013) çalışmalarında öz yeterlilik sahibi,

umutlu, dirençli ve iyimser uçuş görevlilerinin daha yüksek ruhsal sağlıkları olduğunu ortaya koymuşlardır.

Yapılan araştırmalar, pozitif psikolojik sermaye boyutları olan bireylerin sahip olduğu öz yeterlilik, yeterli öz saygı ve motivasyonun, bireylerdeki çaresizlik hissini ortadan kaldırmakla birlikte, bireysel davranışları düzenlemede önemli bir paya sahip olduğunu da ortaya koymuştur (Seligman, 2002, Goodman vd., 2011, Richardson vd., 2012).

3- Katılımcı öğretmenlerin okul yöneticilerinin mizah davranışları alt boyutlarını algılamaları cinsiyet değişkeni bağlamında incelendiğinde alaycı mizah tarzı, üretici mizah tarzı, onaylayıcı mizah tarzı, reddedici mizah tarzı ve mizahi olmayan tarz düzeylerini algılamada anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Özçelik (2021) okul yöneticilerinin mizah tarzlarının alt boyutlarına ilişkin öğretmen algılarında cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Eroğlu Akyol'un (2016) çalışmasında okul yöneticilerinin mizah davranışları alt boyutlarına ilişkin öğretmen algıları, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre ele alındığında reddedici mizah tarzı ve mizahi olmayan tarz alt boyutlarında anlamlı farklılık elde edilmiş, okul yöneticilerinin diğer mizah tarzlarında ise katılımcı öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark elde edilmiştir. Her iki alt boyutta da erkek katılımcı öğretmenlerin algılama puanlarının ortalamasının, kadın katılımcı öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin mizah davranışları alt boyutlarını öğretmen algılarına göre yaş değişkeni bağlamında incelendiğinde alaycı mizah tarzı, üretici mizah tarzı, onaylayıcı mizah tarzı, reddedici mizah tarzı ve mizahi olmayan tarz düzeylerini algılamada anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Özçelik'in (2021) çalışmasında ise okul yöneticilerinin mizah davranışları alt boyutlarından alaycı mizah tarzına ilişkin öğretmenlerin algılarında yaş değişkenine bağlamında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. 25-30 yaş grubunda yer alan katılımcı öğretmenlerin alaycı mizah tarzına ilişkin algılarının diğer yaş gruplarındaki öğretmen algılarından daha düşük bulunmuştur. Mizah davranışları ölçeğinin bir diğer boyutu olan üretici mizah tarzı bağlamında öğretmenlerin algılarında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark söz

konusudur. 25-30 yaş, 31-35 yaş ve 36-40 yaş grubundaki katılımcı öğretmenlerin okul yöneticilerinin üretici mizah tarzlarını kullanmalarına dair algılarının 41-46 yaş ve 46 yaş ve üstü katılımcı öğretmenlerin üretici mizah tarzlarına ilişkin algılarından daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Aynı çalışmada mizah davranışları boyutlarından onaylayıcı ve mizahi olmayan tarz mizah tarz boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algılarında yaş değişkeni bağlamında 41-46 yaş ve 46 yaş ve üzeri gruplarda yer alan öğretmenler lehine anlamlı bir fark rapor edilmiştir.

Bununla beraber medeni durum, okul kademesi, mesleki kıdem değişkeni bağlamında incelendiğinde alaycı mizah tarzı, üretici mizah tarzı, onaylayıcı mizah tarzı, reddedici mizah tarzı ve mizahi olmayan tarz düzeylerini algılamada anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Eroğlu Akyol'un (2016) çalışmasında da okul yöneticilerinin sergiledikleri mizah tarzlarına dair katılımcı öğretmen algıları, öğretmenlerin medeni durumlarına göre mizah davranışları alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı fark elde edilmemiştir. Aynı çalışmada yöneticilerin mizah davranışları alt boyutlarına ilişkin öğretmen algılarının, üretici sosyal mizah alt boyutunda, onaylayıcı mizah alt boyutunda ve reddedici mizah alt boyutunda öğretmenlerin kıdemlerine göre 5-9 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılaştığı raporlanmıştır. Özçelik'in (2021) bulgularına göre okul yöneticilerinin mizah alt boyutları alaycı, reddedici ve mizahi olmayan tarz boyutlarına ilişkin öğretmen algılarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmekle birlikte onaylayıcı mizah ve üretici mizah tarz boyutları bağlamında öğretmen algılarına göre 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. Özçelik (2021) aynı çalışmasında okul yöneticilerinin mizah davranışları alt boyutlarının hiçbirinde öğretmen algılarına göre okul türü değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılaşma olmadığı raporlanmıştır. Öztürk'ün (2015) yaptığı araştırma sonuçlarına göre de okul yöneticilerinin mizah davranışlarının alt boyutlarından mizahi olmayan tarz, reddedici mizah ve üretici sosyal mizah tarzlarının mesleki kıdemlerine göre 21 yıl ve üstü mesleki kıdem grubu lehine anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Şenol'un (2013) yaptığı araştırmanın bulguları da benzer niteliktedir. Şenol (2013) yaptığı çalışmada mesleki kıdemi 1-5 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin diğer gruplara göre okul yöneticilerinin mizah davranışlarını daha yüksek düzeyde algıladıkları sonucunu çalışmasında belirtmiştir.

Eğitim durumu değişkeni bağlamında incelendiğinde alaycı mizah tarzı, üretici mizah tarzı, onaylayıcı mizah tarzı ve reddedici mizah tarzı düzeylerini algılamada anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte mizahi olmayan tarz düzeylerinde öğrenim düzeyleri değişkeni bakımından anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. En homojen dağılımın lisans mezunu öğretmenlerde olduğu görölmüş, aynı şekilde lisans mezunu öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu, bu veriden hareketle lisans mezunu öğretmenlerin mizahi olmayan tarz düzeylerini yüksek oranda algıladıkları anlaşılmıştır. Buna göre mizahi olmayan tarz boyutunda öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık söz konusudur. Eroğlu Akyol'un (2016) çalışmasında okul yöneticilerinin mizah davranışı boyutlarına dair öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin öğrenim düzeyleri değişkeni bağlamında analiz sonuçlarına göre, katılımcı öğretmen algılarının mizah davranışlarının hiçbir alt boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Bununla beraber Recepoğlu'nun (2011), Recepoğlu ve Özdemir'in (2012) araştırma bulgusu da bu yönde benzer sonuçlar ihtiva etmektedir. Ortaya konulan bu araştırmalarda da katılımcı öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin mizah davranışları alt boyutlarının öğretmenlerin öğrenim düzeyleri değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

4- Araştırmamızda öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye toplam puanı ve alt boyutları ile mizah davranışları ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının ortaya konulması için Pearson momentler çarpımı ikili korelasyon katsayıları belirlenmiş ve analiz edilmiştir.

Pozitif psikolojik sermaye ve alt boyutları olan özyeterlik, iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık, umut ile mizah davranışları ile alt boyutları olan alaycı mizah tarzı, üretici mizah tarzı, onaylayıcı mizah tarzı, reddedici mizah tarzı ve mizahi olmayan tarz boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespiti için yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları incelendiğinde, pozitif psikolojik sermaye ile mizah davranışları arasında düşük seviyede çok zayıf anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Pozitif psikolojik sermaye ile özyeterlilik ve iyimserlik alt boyutları arasında korelasyon katsayısı değerlendirildiğinde olumlu yönde çok yüksek bir ilişki den bahsedebiliriz. Ayrıca pozitif psikolojik sermaye ile güven boyutu arasında korelasyon katsayısı, dışadönüklük boyutu arasında korelasyon katsayısı, psikolojik dayanıklılık boyutu arasında korelasyon katsayısı ve umut boyutu arasında korelasyon katsayısı değerlendirildiğinde öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umut alt boyutları arasında yüksek düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Özyeterlilik boyutuyla iyimserlik boyutu arasında ve iyimserlik boyutuyla umut boyutları arasında korelasyon katsayısı ve iyimserlik boyutu ile güven boyutu arasında korelasyon katsayısı bağlamında orta düzeyde olumlu yönde bir ilişkinin varlığı söz konusudur. Mizah davranışları ile iyimserlik boyutu arasında da korelasyon katsayısı bağlamında mizah davranışları ile iyimserlik boyutu arasında düşük seviyede anlamlı bir ilişkinin varlığı söz konusudur. Bununla beraber özyeterlilik boyutu ile güven boyutu arasında korelasyon katsayısı, özyeterlilik ile dışadönüklük boyutu arasında korelasyon katsayısı, özyeterlilik ile psikolojik dayanıklılık boyutu arasında korelasyon katsayısı değerlendirildiğinde bahsi geçen boyutlar arasında orta düzeyde olumlu yönde bir ilişkinin varlığından bahsedebiliriz.

İstatistiksel veriler incelendiğinde iyimserlik boyutuyla dışadönüklük boyutu arasında korelasyon katsayısı, iyimserlik ile psikolojik dayanıklılık boyutu arasında korelasyon katsayısı ve iyimserlik boyutu ile umut boyutu arasında korelasyon katsayısı analiz edildiğinde bu boyutlar arasında orta düzeyde olumlu yönde bir ilişkinin varlığı söz konusudur. Güven boyutuyla umut boyutu arasındaki korelasyon katsayısı ve dışadönüklük boyutu ile umut boyutu arasında korelasyon katsayısı bağlamında incelenen boyutlar arasında orta düzeyde olumlu yönde bir ilişkinin varlığından bahsedebiliriz. Güven boyutu ile dışadönüklük ve psikolojik dayanıklılık boyutları arasında korelasyon katsayısı, dışadönüklük boyutu ile psikolojik dayanıklılık boyutu arasındaki korelasyon katsayısı ve psikolojik dayanıklılık ile umut boyutu arasındaki korelasyon katsayısına göre bahsi geçen boyutlar arasında orta düzeyin üzerinde güçlüye yakın olumlu yönde bir ilişkinin varlığı söz konusudur.

Pearson momentler çarpımı ikili korelasyon katsayıları değerlendirildiğinde, pozitif psikolojik sermaye ile üretici mizah boyutu arasında korelasyon katsayısı, onaylayıcı mizah boyutu arasında korelasyon katsayısı ve reddedici mizah boyutu arasında korelasyon katsayısı değerlendirildiğinde elde edilen sonuçlara göre pozitif psikolojik sermaye ile üretici mizah, onaylayıcı mizah ve reddedici mizah boyutları arasında düşük düzeyde olumlu bir ilişki vardır. Bununla birlikte mizah davranışları ile alaycı mizah arasında korelasyon katsayısı, üretici mizah arasında korelasyon katsayısı, onaylayıcı mizah arasında korelasyon katsayısı, reddedici mizah arasında korelasyon katsayısı ve mizahi olmayan tarz boyutu arasında korelasyon katsayısı analiz sonuçlarına göre mizah davranışları ile alaycı mizah, üretici mizah, onaylayıcı mizah, reddedici mizah ve mizahi olmayan tarz boyutları arasında yüksek düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin varlığı söz konusudur.

İstatistiki veriler ışığında iyimserlik boyutu ile üretici mizah ve onaylayıcı mizah boyutları arasında korelasyon katsayısı, özyeterlilik boyutu ile onaylayıcı mizah boyutu arasında korelasyon katsayısı, güven boyutu ile üretici mizah boyutu arasında korelasyon katsayısı ve güven boyutu ile onaylayıcı mizah boyutu arasında korelasyon katsayısı verileri ışığında elde edilen sonuçlara göre anılan boyutlar arasında çok düşük düzeyde olumlu yönde bir ilişkinin varlığı söz konusudur. Üretici mizah boyutu ile psikolojik dayanıklılık ve umut boyutları arasında korelasyon katsayısı, üretici mizah boyutu ile alaycı mizah boyutu arasında korelasyon katsayısı, onaylayıcı mizah ile umut boyutu arasında korelasyon katsayısı ve reddedici mizah ile umut boyutu arasında korelasyon katsayısı inceleme sonuçlarına göre anılan boyutlar arasında istatistiki olarak düşük düzeyde olumlu yönde iki yönlü bir ilişkinin varlığından bahsedebiliriz.

İstatistiki verileri ışığında Pearson momentler çarpımı ikili korelasyon katsayıları değerlendirildiğinde, alaycı mizah boyutu ile onaylayıcı mizah boyutu arasında korelasyon katsayısı, mizahi olmayan tarz boyutu arasında korelasyon katsayısı ve üretici mizah boyutu ile reddedici mizah boyutu arasında korelasyon katsayısı bağlamında elde edilen sonuçlara göre alaycı mizah boyutu ile onaylayıcı mizah ve mizahi olmayan tarz boyutları arasında ve üretici mizah ile reddedici mizah tarzı boyutu arasında orta düzeye yakın olumlu bir ilişki vardır. Bununla birlikte reddedici

mizah alt boyutu ile alaycı mizah arasında korelasyon katsayısı, onaylayıcı mizah arasında korelasyon katsayısı ile birlikte mizahi olmayan tarz boyutu ile üretici mizah alt boyutu arasında korelasyon katsayısı, onaylayıcı mizah arasında korelasyon katsayısı ve reddedici mizah boyutu arasında korelasyon katsayısı değerlendirildiğinde sonuçlara göre reddedici mizah ile alaycı mizah, onaylayıcı mizah arasında orta düzeyin üstünde olumlu yönde anlamlı bir ilişki ve mizahi olmayan tarz boyutu ile üretici, onaylayıcı ve reddedici mizah tarz boyutları arasında orta düzeyin üstünde olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin varlığı söz konusudur.

Anlamlı olarak son bulgumuz ise onaylayıcı mizah ile üretici mizah boyutları arasında ortaya çıkmaktadır. Onaylayıcı mizah tarz boyutu ile üretici mizah boyutu arasında korelasyon katsayısı değerlendirildiğinde elde edilen sonuçlara göre onaylayıcı mizah ile üretici mizah boyutları arasında yüksek düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin varlığı söz konusudur. Diğer bir ifadeyle onaylayıcı ve üretici mizah davranışlarının birlikte algılandıkları değerlendirmesinde bulunabiliriz.

Alay yazın tarandığında öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarıyla okul yöneticilerinin mizah davranışları arasında ilişki taramaya rastlanmamıştır. Yerli olmayan kaynaklarda da benzer bir tablo söz konusudur. Pozitif psikolojik sermaye ve mizah davranışları ilgili ortaya konulan çalışmalar ekseriyetle farklı durumlarla ilişki araştırma yollarının tercih edildiği anlaşılmıştır.

5- Araştırmamızda öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının ve okul yöneticilerinin mizah davranışlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığının ortaya konulması için doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Doğrusal regresyon analizinde pozitif psikolojik sermaye toplam boyutları kullanılmış, bağımlı değişken olarak mizah davranışları alt boyutları olan alaycı mizah, üretici mizah, onaylayıcı mizah, reddedici mizah ve mizahi olmayan tarz alt boyutları kullanılmıştır. Pozitif psikolojik sermaye toplam boyutlarının alaycı mizah tarzı boyutu üzerinde anlamlı bir fark elde edilememiş olup anlamlı bir yordayıcı olmadığı sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte pozitif psikolojik sermaye toplam boyutlarının alaycı mizah tarzı boyutunun %0,3'ünü yordadığı tespit edilmiştir.

Pozitif psikolojik sermaye toplam boyutlarının üretici mizah tarzı boyutunu anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Pozitif psikolojik sermaye toplam boyutlarının üretici mizah tarzı boyutunun %24'ünü yordadığı belirlenmiştir. Pozitif psikolojik sermaye toplam boyutlarının onaylayıcı mizah boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Pozitif psikolojik sermaye toplam boyutlarının onaylayıcı mizah tarzı boyutunun %20'sini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle pozitif psikolojik sermaye algısı yüksek olan öğretmenlerin üretici ve onaylayıcı mizah davranışlarını algılama düzeylerinin nispeten yüksek olduğu söylenebilir.

Pozitif psikolojik sermaye toplam boyutlarının reddedici mizah tarzı boyutları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Pozitif psikolojik sermaye toplam boyutları reddedici mizah tarzı boyutunun %13'ünü yordadığı ortaya konulmuştur. Pozitif psikolojik sermaye toplam boyutlarının mizahi olmayan tarzı boyutu üzerinde anlamlı bir fark elde edilememiş olup anlamlı bir yordayıcı olmadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte pozitif psikolojik sermaye toplam boyutlarının mizahi olmayan tarz boyutunun %0,4'ünü yordadığı anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle bütün boyutlar bağlamında pozitif psikolojik sermaye boyutlarının mizah davranışlarını yordama kapasitesinin düşük olduğu değerlendirilebilir.

Örneklemden toplanan ve hipotezler doğrultusunda analize tabi tutularak analize tabi tutulan veriler ışığında standardize edilmiş regresyon katsayıları değerlendirildiğinde pozitif psikolojik sermaye toplam boyutlarının en güçlüden en zayıfa doğru olacak biçimde sırayla üretici mizah tarzı, onaylayıcı mizah tarzı, reddedici mizah tarzı, mizahi olmayan tarz ve alaycı mizah tarzı üzerinde anlamlı bir şekilde yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle kuvvetli bir yordayıcılık verisine ulaşamamakla birlikte öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin en fazla üretici mizah tarzını, en az ise mizahi olmayan tarzı yordadığından bahsedilebilir.

6. ÖNERİLER

Araştırmamız neticesinde elde edilen verilerin analizi ve alan yazın taramalarına dayalı olarak ortaya konulan tahlil münakaşa bölümünde detaylı olarak tahlili yapılan sonuçları bağlamında aşağıdaki detayları açıklanan öneriler ortaya konulmuştur.

Bu çalışma öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarıyla ve okul yöneticilerinin mizah davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Örneklemden toplanan verilerin analizi neticesinde elde edilen bulguların geliştirilmesi adına gelecek zamanda yapılacak çalışmaların bu bağlamda sebep sonuç ilişkisini ortaya koyacak nitel araştırmalar yapılmasının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmamız öğretmen görüşleri toplanıp analiz edilmek suretiyle yapılmıştır. Eğitim öğretim kurumlarının baş aktörü olarak öğretmenleri kabul ettiğimiz için ve sayıca öğretmenler okul yöneticilerinden fazla olduğu için bu yönde tercihte bulunulmuştur. İleriki zamanlarda yapılacak çalışmalara öğretmenler ile birlikte okul yöneticilerinin de dahil edildiği ve öğretmenlerle okul yöneticilerinin algılarının karşılaştırıldığı çalışmalar yapılabilir. Bu sayede okul yöneticilerinin de sürece ilişkin algılarını değerlendirme imkânı ortaya çıkacaktır.

Alan yazın taraması neticesinde öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ve okul yöneticilerinin mizah davranışları ile ilgili farklı karşılaştırmaları içeren çalışmalar olduğu anlaşılmıştır. Fakat pozitif psikolojik sermaye ile mizah davranışları ilişkisini inceleyen ve bu bağlamda sonuçları literatüre kazandırılan çalışmalara rastlanmamıştır. Bu ilişkisel çalışmamızın farklı öğretim kademelerine değişik örneklem gruplarıyla yapılmasının bulgularımıza göre değerlendirme imkânı sunacak yeni ilişkiler ağını ortaya çıkaracağı değerlendirilmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin genel itibariyle medeni durumları, mesleki kıdemleri ve yaşları itibariyle pozitif psikolojik sermaye algıları kıdemli öğretmenler, evli öğretmenler ile orta yaş üstü öğretmenler lehine yapılan bu çalışmada yüksek seviyede çıkmıştır. Bu tablo deneyimin mesleğin başındaki öğretmenlere aktarılması noktasında heterojen kadroya sahip okullar açısından bir avantaj olarak değerlendirilirken, kadro mevcutlarında mesleki kıdemi 5 yılın altında olan öğretmenlerin, bekar öğretmenlerin

ve orta yaş grubun altındaki öğretmenlerin çoğunlukla olduğu okul ortamları için dezavantajlı bir durum oluşturduğu ifade edilebilir. Üzerinde çalışma yaptığımız demografik değişkenler açısından heterojen bir yapıya sahip öğretmenler odalarının o okulun eğitim öğretim süreçleri ve öğrenci verimliliği açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları yüksek bir halde vazifelerini ifa etmeleri okul yöneticileri, öğrenciler ve veliler nezdinde muteber bir durumdur. Bununla beraber yapılan çalışmada okul yöneticilerinin mizah davranış düzeyleri düşük çıkmıştır. Çalıştığı okul ikliminin amaç ve hedefleriyle öğretmenlerin beklenti, hedef ve kendilerini algılama biçimlerinin okul yöneticilerinin pozitif mizah davranışlarını algılamalarıyla örtüşmesi durumu istenen bir neticedir. Bu nedenle öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin yükseltilmesi ve okul yöneticileri mizah davranışları kazandırılması noktasında neler yapılması gerektiği üzerine çalışmalar yapılması eğitim çıktılarının olumlu yönde şekillenmesi adına faydalı olacaktır.

Araştırmamızda Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda Kastamonu ilinde görev yapan öğretmenlerden veri toplama yoluna gidilmiş, örneklem olarak devlet okulları tercih edilmiştir. Başka bir araştırma Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel okullar ile devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle yapılarak, iki örneklemin karşılaştırılmalı analizi ve sonuçları ortaya konulabilir. Farklı bölgelerde, farklı illerde çalışmalar ortaya konularak öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinde ve okul yöneticilerinin mizah davranışları düzeylerinde bölgesel farklılıkların var olup olmadığına ilişkin araştırmalar yapılabilir.

Pozitif psikolojik sermaye algılarına ilişkin eğitim öğretim süreçlerinin diğer önemli unsurları olan öğrenci ve velilere ilişkin çalışmalar da yapmak suretiyle bu bağlamda alan yazına katkı sağlanabilir, eğitim öğretim süreçlerine ilişkin bu değişkenlerin durumu da değerlendirilebilir.

KAYNAKLAR

- Akçay, V. H. (2011). Pozitif psikolojik sermaye kavramı ve işletmelerde sürdürülebilir rekabet üstünlüğü sağlamadaki rolü. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(1), 73-98.
- Akdemir, B. ve Açıan A., (2017). Psikolojik sermaye ve iş tatmini ilişkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 8(2),57-79.
- Akdoğan, A. ve Polatçı, S. (2013). Psikolojik sermayenin performans üzerindeki etkisinde iş aile yayılımı ve psikolojik iyi oluşun etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 273-293.
- Akınoğlu, O. (2005). Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(22), 31-46.
- Anık, S. (2018). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile problem çözme becerilerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Aslanargun, E. ve Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 349-368.
- Arendt, L. A. (2006). *Leaders' use of positive humor: Effects on followers' self-efficacy and creative performance* [Doctoral dissertation]. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3231493)
- Aslan, K. (2001). Eğitimin toplumsal temelleri. *Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(5), 16-30.
- Atış, D (2020). *Okul etkililiği ve pozitif psikolojik sermaye ilişkilerine ilişkin öğretmen görüşleri*. [Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Averill, J. R., Catlin, G., & Chon, K.K. (1990). *Rules of Hope*. Springer.
- Avey, J. B., Wernsing, T. S., & Luthans, F. (2008a). “Can Positive Employees Help Positive Organizational Change? Impact of Psychological Capital and Emotions On Relevant Attitudes and Behaviors”. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 44, 48-70.
- Avey, J.B. & Wernsing T. (2008b). Can Positive Employees Help Positive Organizational Change Impact of Psychological Capital and Emotions on Relevant Attitudes and Behaviors, *The Journal of Applied Behavioral Science*, 44(1)

- Avşar, V. (2008). *Öğretmen adaylarının mizah tarzları ve cinsiyet rolleri ilişkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Aydın, A., Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2013). Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *International Journal Of Human Sciences*, 10(1), 1470-1490.
- Aydın, İ. (2006). *Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci tutum ve başarısına etkisi*. [Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Babad, E. Y. (1974). A multi-method approach to the assessment of humor: A critical look at humor tests. *Journal of Personality*, 42, 618–632.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Pegem A Yayınları.
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 196-208.
- Baltaş, Z. (2006). *Duygusal zekâ*. Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the Exercise of Control*. W.H. Freeman
- Bandura A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Curr. Dir. Psychol. Sci.*, 9, 75-78.
- Barnett, J., & Fallon, G. (2007). Conflicting Views of School Community: The Dichotomy Between Administrators and Teachers. *International Journal of Education Policy and Leadership* 2(1), 1-11.
- Bariaud, F. (1989). Age differences in children's humor. In P. E. McGhee (Ed.), *Humor and children's development: A guide to practical applications* (15–45). New York: Haworth.
- Bayrak, M. (2001). *Halk gülmecesi*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Benard, B. (1993). Fostering Resilience in Children. *Educational Leadership*, 51(3), 44-48.
- Bergson, H. (1996). *Gülme*. (Y. Avunç, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Berk, R. A. (2001). The active ingredients in humor: Psychophysiological benefits and risks for older adults. *Educational Gerontology*, 27(3-4), 323-339.
- Bernstein, S. D. (2003). Positive organizational scholarship: Meet the movement: An interview with Kim Cameron, Jane Dutton, and Robert Quinn. *Journal of Management Inquiry*, 12(3), 266-271.

- Bilecik, T. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermayeleri, yönetsel destek algıları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki: Alanya ilçesi örneği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi.
- Boverie, P., Hoffman, J. F., Klein, D. C., McClelland, M., & Oldknow, M. (1994). Humor in human resource development. *Human Resource Development Quarterly*, 5(1), 75-91.
- Boysan, A. (1990). *Paldır güldür mizah söyleşileri*. (3. Baskı). Bas Yayınları
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranışlar*. (15. Baskı). Pegem A. Yayınları.
- Büyükaslan, M.A. (1995). Toplumsal kalkınma ve eğitim. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4 (4), 535-544.
- Büyükgöze, H., ve Kavak, Y. (2017). Algılanan örgütsel destek ve psikolojik sermaye ilişkisi: Lise öğretmenleri örneğinde bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 1-32.
- Büyüköztürk, Ş., Bökeoğlu, Ö. Ç., ve Köklü, N. (2008). *Sosyal Bilimler için istatistik*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (14. Baskı). Pegem Akademi Yayınevi.
- Büyükıyılmaz, O. (2018). *İş hayatında mizah kullanımı*. Ekin Yayınevi.
- Cameron, K. S. (2003). Organizational virtuousness and performance. K.S. Cameron, J. Dutton, and R.E. Quinn (Ed), In, *Positive organizational scholarship* (s. 48-65). Berrett-Koehler.
- Cameron, K.S., Dutton, J.E., & Quinn, R.E. (2003). *An Introduction to Positive Organizational Scholarship Chapter 1*. Positive Organizational Scholarship. (pp. 3-13) [Çevrimiçi <http://webuser.bus.umich.edu/cameronk/PDFs/POS/POS%20-%20CHAPTER%201-FINAL.pdf>], Erişim Tarihi: 02.06.2022
- Cameron, K. S., & Caza, A. (2004). Introduction: Contributions to the Discipline of Positive Organizational Scholarship. *American Behavioral Scientist*, 47(6), 731-739.
- Cantek, L. (2001). Çöküş sürecinde Osmanlı mizahının kritiği. *Güldiken Mizah Kültürü Dergisi*, 8(24), 14-15.
- Carr, A. (2016). *Pozitif psikoloji* (Ü. Şendilek, Çev.). Kaknüs Yayınları.

- Carver, C., & Scheier, M. F. (2002). *Optimism*. C.R. Snyder ve S. J. Lopez (Edt.), In, *Handbook of Positive Psychology* (p. 231-244). Oxford Universty Press.
- Cemaloğlu, N., Receptoğlu, E., Şahin, F., Daşcı, E., ve Köktürk, O. (2012). Mizah davranışları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 694-716.
- Cemaloğlu, N. (2017). *Mutlu okulun sihirli anahtarı*. [Çevrimiçi <https://www.kamudanhaber.net/mutlu-okulun-sihirli-anahtari-makale,3367.html>], Erişim Tarihi: 23.07.2021.
- Chapman, A. J., & Foot, H. C. (Eds.) (1996). *Humor and laughter: Theory, research, and applications*. New Brunswick: NJ, Transaction.
- Cornett, C. E. (1986). *Learning through laughter: Humor in the classroom* (ED 276 028). ERIC. [Çevrim-içi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED276028.pdf>], Erişim Tarihi: 20.05.2023.
- Çağlar, A., Yakut, Ö. ve Karadağ, E. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan kişilik özellikleri ve liderlik davranışları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 61-80.
- Çalışkan, S., ve Erim, A. (2010). Pozitif örgütsel davranış (Pod) değişkenleri ile yeni araştırma modelleri kurma arayışları: Pod'nin ise adanmışlık, tükenmişlik ve sinizm üzerindeki etkileri. *18. Yönetim Organizasyon Kongresi Kitabı* (s. 658-671).
- Çelebi, S. (2019). *Pozitif psikolojik sermaye ile örgüte bağlılık arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Çelik, F. (2014). *Ortaokul müdürlerinin mizah davranışları ile öğretmenleri etkileme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri Muş ili örneği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Çınkır, S. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036.
- Çiftçi, K. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile okul etkililiği düzeyleri arasındaki ilişki (Erzurum ili)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Çimen, İ. (2015). *Öğretmenlerin psikolojik sermaye algısına ilişkin faktörlerin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

- Davis, O. (2010). *Why the Workplace Needs Positive Psychology*. [Çevrimiçi https://www.researchgate.net/publication/260146068_Why_the_Workplace_Needs_Positive_Psychology], Erişim tarihi: 04.08.2020.
- Deaner, S. L., & McConatha, J. T. (1993). 'The Relation Of Humor To Depression And Personality', *Psychological Reports*, vol 72, no 3, pp.755–763.
- Deckers, L., & Ruch, W. (1992), "The Situational Humor Response Questionnaire (SHRQ) as a test of sense of humor: A validity study in the field of humor appreciation". *Personality and Individual Differences*, 10(13), 1149–1152.
- Demir K., (2011). Editörden. "Pozitif Örgüt Araştırmaları" *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi Uluslararası E-Dergi*, 1(2).
- Demir, E. (2019). *Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ile pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Develioğlu, F. (1993). *Osmanlıca-Türkçe sözcük*. Aydın Kitabevi.
- Dinçer, M. (2003). Eğitimin toplumsal değişme sürecindeki gücü. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1), 102-112.
- Donaldson, S. I. ve Ko, I. (2010). *Positive organizational psychology, behavior, and scholarship: A review of the emerging literature and evidence base*. School of Behavioral and Organizational Sciences, Claremont Graduate University, Claremont, CA 91711, USA, 178-179.
- Eroğlu Akyol, M. (2016). *Okul yöneticilerinin mizah tarzları ile öğretmenleri güdüleme düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi], İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Erol, M. ve Temizer, D. (2016). Eyleme geçiren bir katalizör "öz yeterlik algısı": üniversite öğrencileri üzerine bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 31(4), 711-723.
- Ersin, M. (2018). *Örgütlerde psikolojik sermayenin ölçülmesine yönelik bir alan araştırması*, Yayınlanmamış [Yüksek Lisans Tezi], Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Evers, W. J. G., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal Of Educational Psychology*, 72(2), 227-243.
- Frankl, V. E. (2000). *İnsanın anlam arayışı*. (S. Budak, Çev.). Öteki Yayınları.

- Fry, P. S. (1995). Perfectionism, humor and optimism as moderators of health outcomes and determinants of coping styles of women executives, *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 121(2), 213-245.
- Fullan, M. (2004). Moral Purpose and Change Agency. H. Tomlinson, (Ed.), In *Educational Management, Major Themes In Education, 1*, (s. 60-70), Routledge Falmer.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (And Why) Is Positive Psychology? *Review Of General Psychology*. 9(2), 103-110.
- Gallagher, M. W. (2009). Future Mindedness. Shane J. Lopez (Edt.), *The Encyclopedia of Positive Psychology* (p. 415-420). United Kingdom, Wiley-Blackwell.
- Gedikoğlu, T., Şahin, S. ve B y kelbaŐı, (2004). İlk ğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik davranışlarına ilişkin y netici ve  ğretmen algıları, *M. . Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(19), 73-84.
- Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality Tests for Statisticl Analysis: A Guide for Non-Statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metololism*. Doi: 10.5812/ijem.3505.
- Glatter, R. & Kydd, L. (2003). Best Practice'in Educational Leadership and Management: Can We Identify It and Learn from It? *Educational Management Administration Leadership*, 31(3) 231–243.
- Goleman, D. (2019). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir?*. Varlık Yayınları.
- G l, G. (2004). Birey toplum eğitim ve  ğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1). 223-236.
- Güler, B. K. (2009). Pozitif psikolojik sermaye: tanımı, bileşenleri ve yönetimi. A. Keser, G. Yılmaz ve S. Yürür, (Ed.), *Çalışma yaşamında davranış güncel yaklaşımlar*, içinde, Umuttepe Yayınları.
- Güler, B.K., ve Emeç H. (2012). Yaşam memnuniyeti ve akademik baŐarıda iyimserlik etkisi. *D.E. . . .B.F, Dergisi*, 21(2), 129-149.
- Güler, Ç. ve Sur, H. (2018). *Bütün yönleriyle yönetim ve mizah*. Yazıt Yayınları
- Hamel, G., & Valikangas, L. (2003). The Quest for Resilience. *Harward Business Review*, 1-13.

- Harland, L., Harrison, W., Jones, J. R., & Reiter - Palmon, R. (2005). Leadership Behaviors and Subordinate Resilience. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 11(2), 2-14.
- Heffron, K., & Boniwell, I. (2018). *Positif psikoloji, kuram, araştırma ve uygulamalar* (T. Doğan. Çev. Ed.). Nobel Yayınevi.
- Hochschild, A.R. (1979). Emotion Work, Feeling Rules and Social Structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575.
- Hodgkinson, C. (2004b). Conclusion: Tomorrow, and Tomorrow, and Tomorrow. A Post Modern Purview, In Educational Management, Major Themes In Education, 1, Edited by H. Tomlinson, 46-59, London: Routledge Falmer.
- Holaday, M., ve McPhearson, R. W. (1997). Resilience and Severe Burns. *Journal of Counseling ve Development*, 75(5), 346-356.
- How laughter works. (2009). [Çevrimiçi <http://www.howstuffworks.com/laughter.html>], Erişim Tarihi: 10.06.2022
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. (S. Turan, Çev.). Nobel Yayınları.
- İsmailova, G. (1996). Kırgız mizah tipleri ve Nasrettin hoca. *Uluslararası Nasrettin Hoca Bilgi şöleni (Sempozyumu) Bildirileri* (s. 215–225). Atatürk Kültür Merkezi.
- Jackson, D., Firtko, A., & Edenborough, M. (2007). Personal Resilience as a Strategy for Surviving and Thriving in the Face of Workplace Adversity: A Literature Review. *Journal of Advanced Nursing*, 60(1), 1-9.
- Kani, Ş. (2019). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve yenilik yönetimi yeterliliği ilişkisinde pozitif psikolojik sermayenin aracı rolü*. [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. Milli Eğitim Basımevi.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartopu, S. (2015). *Özyeterlilik, kimlik duygusu ve dindarlık eğilimi*. Sage yayıncılık.
- Kent, S. H. (1993). *An investigation of the relationship between humor style and effectiveness of elementary school principals as perceived by teachers in Georgia*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9416267).

- Klausmann, U., Unter M., Trautwein, U., Ludtke, O., & BaumerT, J. (2008). "Engagement And Emotional Exhaustion In Teachers: Does The School Context Make A Difference?", *Applied Psychology: An International Review*, 57, 127–151.
- Koestler, A. (1997). *Mizah yaratma eylemi*. (S. Kabakçioğlu ve Ö. Kabakçioğlu, Çev.). İris Yayınları.
- Koonce, W. J. (1997). *The relationship between principals' humor styles and school climate in elementary schools*. [Doctoral dissertation]. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9731494)
- Korotkov, D., & Hannah, T. E. (1994). Extraversion and emotionality as proposed superordinate stress moderators: A prospective analysis, *Personality and Individual Differences*, 16(5), 787–792.
- Kortantamer, T. (2004). *Osmanlı dönemi Türk mizah anlayışı, Eski Türk edebiyatı makaleler (132–170)*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Kubzansky, L. D., Kubzansky, P. E., & Maselko, J. (2004). Optimism and Pessimism in the Context of Health: Bipolar Opposites or Separate Constructs? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 943-956.
- Kuiper, N. A., & Martin, R. A. (1993a). Humor and self-concept. *International Journal of Humor Response*, 6(3), 251–270.
- Kuiper, N. A., Martin, R. A., & Olinger, L. J. (1993b). Coping humour, stress, and cognitive appraisals. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 25(1), 81-96.
- Kluemper, D. H., Little, L. M., & DeGroot, T. (2009). State or Trait: Effects of State Optimism on Job-Related Outcomes. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 30(2), 209-231.
- Kurz, N. M. (2006). *The relationship between teachers' sense of academic optimism and commitment to the profession*. [Doktora Tezi]. The Ohio State University.
- Kutanis, R. Ö., ve Oruç, E. (2014). Pozitif örgütsel davranış ve pozitif psikolojik sermaye üzerine kavramsal bir inceleme. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 2(2), 145-159.

- Kümbül Güler, B. (2018). Pozitif psikolojik sermaye: Tanımı, bileşenleri ve yönetimi. A. Keser, G. Yılmaz ve S. Yürür (Ed.), *Çalışma yaşamında davranış güncel yaklaşımlar* içinde, (Cilt 4, s. 15-37). Umuttepe Yayınları.
- Lefcourt, H. M., Sordoni, C., & Sordoni, C. (1974). Locus of control, field dependence and expression of humor. *Journal of Personality*, 42(1), 130–143.
- Lefcourt, H. M., & Martin, R. A. (1986). *Humor and life stress: Antidote to adversity*. Springer-Verlag.
- Luthans, F. (2002a). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *The Academy Of Management Executive*, 16(1), 57-75.
- Luthans, F. (2002b). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6) 695-706.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). “Positive Psychological Capital: Measurement And Relationship With Performance And Satisfaction.” *Personnel Psychology*, 60(3), 541-572.
- Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004). Positive Psychological Capital: Beyond Human and Social Capital. *Business Horizons*, 47(1), 44-50.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, Social and Now Positive Psychological Capital Management: Investing in People for Competitive Advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2006a). *Psychological Capital: Developing the Human Competitive Edge*. Oxford University Press.
- Luthans, F., Zhu, W., & Avolio, B. J. (2006b). The Impact of Efficacy On Work Attitudes Across Cultures. *Journal of World Business*, 41(2), 121-132.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2007). Emerging Positive Organizational Behavior. *Journal of Management*, 33(3), 321-349.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007b). Psychological Capital: Investing and Developing Positive Organizational Behavior. Nelson, D., & Cooper, C. L. (Eds.). In *Positive organizational behavior* (pp. 9-24). London. SAGE Publications.
- Luthans, F., Norman, S.M., Avolio, B.J. & Avey, J.B. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate–employee performance relationship. *Journal of Organizational Behavior*, 29(2), 219-238.

- Luthans, F., & Avolio, B. (2009). The “Point” of Positive Organizational Behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 30(2), 291-307.
- Martin, R. A. (1989). Humor and the mastery of living: Using humor to cope with the daily stresses of growing up. *Journal of Children in Contemporary Society*, 21(2), 135–152.
- Martin, R. A. (1996a). The situational humor response questionnaire (SHRQ) and the coping humor scale (CHS): A decade of research findings. *Humor: International Journal of Humor Research*, 9(3-4), 251–272.
- Martin, R. A. (1998). Approaches to the sense of humor: A historical review. In W. Ruch (Ed.), *The sense of humor: Explorations of a personality characteristic (15-60)*. New York: Mouton de Gruyter.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris P., Larsen G., Gray J. & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37(1), 48–75.
- Martin, R. A. (2004). Sense of humor and physical health: Theoretical issues recent findings. and future directions. *Humor: International Journal of Humor Research*, 17(1-2), 1–19.
- Martin R. A. (2007). *The psychology of humor: An integrative approach*. San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Mertz, D. J. C. (2000). *Teachers’ perceptions of principals’ humor style: Its effect on teacher satisfaction and burnout*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9991715)
- Masten, A. S., & Reed, M. G. (2002). Resilience in Development. *Handbook of Positive Psychology* (s. 74-88). Oxford University Press.
- McGhee, P. E. (1979). *Humor: Its origin and development*. W. H. Freeman.
- McGhee, P. E. (1980). Development of the sense of humour in childhood: A longitudinal study. In P. E. McGhee and A. J. Chapman (Eds.), *Children's humour* (213–236). Chichester, UK: John Wiley.
- Memduhoğlu, B. H. (2016). Türk eğitim sisteminin genel yapısı (Amaçlar, temel ilkeler ve okul sistemi). H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Eds.). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*, içinde (s. 1-24). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Met, Ö. L. (2010). Pozitif psikolojinin örgütsel davranışın gelişmesi üzerinde etkileri ve psikolojik sermaye kavramı. *18. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı* (s. 889-895). Çukurova Üniversitesi Basımevi.
- Morreall, J. (1997). *Gülmeyi ciddiye almak* (K. Aysevener ve Ş. Soyer, Çev.). İris Yayıncılık.
- Morreall, J. (2012). *Philosophy of humor*. [Çevrimiçi: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/humor/>], Erişim tarihi: 10.08.2021.
- Mottaz, C. J. (1981). Some Determinants of Work Alienation. *The Sociological Quarterly*, (22), 515-529.
- Narcıkara, E. (2017). Örgüt ortamında artarak yükselen olumluluk: pozitif örgüt okulu perspektifi. *İş'te Davranış Dergisi*, 2(1), 20-33.
- Nesin, A. (2001). *Cumhuriyet dönemi Türk mizahı* (Haz. T. Çeviker). İstanbul: Adam Yayınları.
- Nesin, A., vd. (Der.). (2002). *Gülme'nin kitabı*. YGS.
- Oral, T. (1980). *Mizah ve evren*. Vardiya.
- Overholser, J. C. (1992). Sense of humor when coping with life stress. *Personality and Individual Differences*, 13(7), 799-804.
- Overholser, J. C. (1992). Sense of humor when coping with life stress. *Personality and Individual Differences*, 13(7), 799-804.
- Öngören, F. (1983). *Cumhuriyet dönemi Türk mizahı ve hicvi (1923-1983)*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Öngören, F. (1983). *Cumhuriyet dönemi Türk mizahı ve hicvi*. (4. Baskı). Yonca matbaası.
- Öngören, F. (2001). Mizahın değişkenliği. *Güldiken Mizah Kültürü Dergisi*, 10, 11-12.
- Önder, C. F. ve Mukba, G. (2017). Üniversite öğrencilerinde umut ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide yaşam amacının aracı rolü. *International Journal of Social Science*, 62(1), 103-116.
- Öz Özcan, A. (2006). Alpamış destanında mizahî unsurlar. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 31-49.

- Özçelik, A. (2021). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 411-433.
- Özkalp, E. (2009). Örgütsel davranışta yeni bir boyut: pozitif (olumlu) örgütsel davranış yaklaşımı ve konuları. 17. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*, 491-498.
- Özkan, H. G. (2008). *Öğretmen ve öğrencideki mizah anlayışının sınıf atmosferine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Özmen, H., ve Karamustafaoğlu, O. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. (2. Baskı). Pegem Akademi Yayınevi.
- Öztürk, B. (2015). *Okul yöneticilerinin mizah davranışlarına göre sergiledikleri liderlik biçimleri*. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Özünü, Ü. (1999). *Gülmecenin dilleri*. Doruk Yayınları.
- Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları*. (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Pakalın, M. Z. (1971). *Osmanlı tarih deyimleri ve terimleri sözlüğü*. C. II. MEB Yayınları, 547.
- Par, A. H. (1990). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik sözlük*. Serhat Kitap Yayın-Dağıtım.
- Peterson, C. (2000). The Future Of Optimism. *American Psychologist*, 55(1), 44.
- Philbrick, K. T. (1989). *The use of humor and effective leadership styles*. [Doctoral dissertation]. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9021898)
- Phillips, K. A. (2000). *The use of humor and effective leadership styles by elementary principals in central florida*. [Doctoral dissertation]. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.9977824)
- Pien, D., & Rothbart, M. K. (1980). Incongruity humour, play, and self-regulation of arousal in young children. P. E. McGhee and A. J. Chapman (Eds.), In *Children's humour* (pp. 1–26). Chichester, UK: John Wiley.

- Puderbaugh, A. (2006). *The relationship between supervisor's humor styles and subordinate job satisfaction*. [Doctoral dissertation]. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3208068)
- Punamaki, R. L., Qouta, S., & El-Sarraj, E. (2001). Resiliency Factors Predicting Psychological Adjustment After Political Violence Among Palestinian Children. *International journal of Behavioral Development*, 25(3), 256-267.
- Rahmani, L. (1994). Humor styles and managerial effectiveness. [Doctoral dissertation]. University of LaVerne, 1992). *Dissertation Abstracts International*. 55(5), 1161.
- Recepoğlu, E. (2011). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin mizah tarzları ile öğretim liderliği davranışları ve okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişki*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Recepoğlu, E., ve Özdemir, S. (2012). Okul müdürlerinin mizah tarzları ile öğretim liderliği davranışları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 23-42.
- Recepoğlu, E. (2015). Liselerde görev yapan okul müdürlerinin mizah tarzları ile öğretim liderliği davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 4 (3), 31-46.
- Recepoğlu, E. (2017). Mizah. (2. Baskı). S. Özdemir ve N. Cemaloğlu, (Ed.), *Örgütsel davranış ve yönetimi*, içinde, (s. 475-508). Pegem Yayınları.
- Richardson, G. E. (2002). The Metatheory of Resilience and Resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-321.
- Roberts, L. M., Spreitzer, G., Dutton, J., Quinn, R., Heaphy, E., & Barker, B. (2005). How to Play to Your Strengths. *Harvard Business Review*, 1-7.
- Robinson, V. R. (1991). *Humor and the health professions*. (2nd ed.). Thorofare, NJ: Slack.
- Roeckelein, J. E. (2002). *Psychology of humor: A reference guide & annotated bibliography*. Greenwood Publishing Group, Incorporated.
- Rosenthal, F. (1997). *Erken İslam'da mizah* (A. Arslan, Çev.). İris Yayınları.
- Ruch, W. (1998). Sense of humor: A new look at an old concept. W. Ruch, (Ed). In *The Sense of Humor*. New York: Mouton de Gruyter.
- Sanders, B. (2001). *Kahkahanın zaferi* (K. Atakay, Çev.). Ayrıntı Yayınları.

- Seçilmiş, G. (2019). *Pozitif psikolojik sermaye birey örgüt uyumu ve örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Seligman, M. E. P. (1998). *Learned Optimism*. Pocket Books.
- Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M. (2002). *Positive psychology, positive prevention and positive therapy*. C. R. Synder and S. J. Lopez (Ed), In *Handbook of positive psychology* (pp. 3-7). NewYork: Oxford University Press.
- Sheldon M. K., & King L. (2001 March). "Why Positive Psychology Is Necessary". *American Psychologist*, 56(3), 216-217.
- Smith, M. B. (1983). Hope and Despair: Keys to the Socio-Psychodynamics of Youth. *American Journal of Orthopsychiatry*, 53(3), 388-399. [Çevrimiçi: <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1983.tb03382.x>].
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring and nurturing hope. *Journal Of Counseling & Development*, 73(3), 355-360.
- Snyder, C. R. (2000). *Handbook of Hope*. Academic Press.
- Snyder, C. R. (2002). Hope Theory: Rainbows in the Mind. *Psychological Inquiry*, 13, 249- 275.
- Spurgeon, K. (1998). *Humor versus burnout: An organizational analysis of principals and teachers*. [Doctoral dissertation]. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9831984)
- Starratt, R.J. (2004a). *Ethical Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998a). Social Cognitive Theory and Self-Efficacy: Going Beyond Traditional Motivational and Behavioral Approaches. *Organizational Dynamics*, 26(4), 62–74.
- Şahin, A. (2018). *Yönetiş ve eğitsel araç olarak eğitim kurumlarında mizah*. Anı Yayıncılık
- Şenol, B. (2013). *İlköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışları ve mizah anlayışları*. [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. (3. Baskı). Pegem A Yayıncılık.

- Şişman, M. (2011). *Öğretim liderliği*. (3.Baskı). Pegem Akademi.
- Tahaoglu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (58), 274-298.
- Tarhan, N. (2019a). *10 adımda pozitif psikoloji*. Timaş Yayınları.
- Tarhan, N. (2019b). *Duyguların psikolojisi ve duygusal zekâ*. Timaş Yayınları.
- Tarhan, S. ve Bacanlı, H. (2016). İlkokuldan üniversiteye umut kavramının tanımlanması üzerine nitel bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi. Journal of Qualitative Research in Education*, 4(2), 86-112.
- Thorson, J. A., & Powell, F. C. (1991). Measurement of sense of humor. *Psychological Reports*, 69, 691–702.
- Thorson, J. A., & Powell, F. C. (1993). Development and validation of a multidimensional sense of humor scale. *Journal of Clinical Psychology*, 49(1), 13–23.
- Thorson, J. A., & Powell, F. C. (1994). *Psychometric properties of the multidimensional sense of humor scale*. In W. Ruch (Chair), Approaches to the sense of humor: Concepts and measurement. Symposium conducted at the International Society for Humor Studies, Ithaca, New York.
- Thorson, J. A., Powell, F. C., Sarmany-Schuller, I., & Hampes, W. P. (1997). Psychological health and sense of humor. *Journal of Clinical Psychology*, 52(6), 605–619.
- Tiger, L. (1971). *Optimism: The Biology of Hope*. New York: Simon ve Schuster.
- Tösten, R. ve Özkan, H. (2014). Psikolojik sermaye ölçeği: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Erzurum Kültür Eğitim Vakfı Akademi Dergisi*, (59), 429-442.
- Tösten, R. (2015). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Tösten, R. (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 867-889.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient Individuals Use Positive Emotions to Bounce Back From Negative Emotional Experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320-333.

- Tusaie, K., & Dyer, J. (2004). Resilience: A Historical Review of the Construct. *Holistic Nursing Practice*, 18(1), 3-10.
- Tüfekçi Yaman, Ü. (2021). *Pozitif psikolojik sermaye ve iş yükü algısının istenen ve istenmeyen rol ötesi davranışlara etkisinin incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Türk Dil Kurumu. (2009a). *Gülme*. [Çevrimiçi: <http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=veritbn&kelimesec=143824>]. Erişim Tarihi: 07.10.2008
- Türk Dil Kurumu. (2009b). *Gülmece*. [Çevrimiçi: <http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=veritbn&kelimesec=143826>]. Erişim Tarihi: 07.10.2008
- Türkmen, F. (2000). Osmanlı döneminde Türk mizahı. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 4(2), 1–10.
- Usta, Ç. (2005). *Mizah dilinin gizemi*. Akçağ Yayınları.
- URL-1 <http://tdkterim.gov.tr>, Erişim Tarihi: 5.03.2024
- Vickers, P. C. (2004). *The use of humor as a leadership tool by Florida public school principals*. [Doctoral dissertation]. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3144895).
- Vural, A. (2004). *Mizah ve gülmenin insan yaşamındaki yeri ve önemi*. Yayınlanmamış [Yüksek Lisans Tezi], Ankara Üniversitesi.
- Weisstein, E. W. (2014). *Central Limit Theorem*. From MathWorld--A Wolfram Web Resource. <http://mathworld.wolfram.com/CentralLimitTheorem.html> Erişim Tarihi: 03.06.2022
- Wilkes, G. A. (1979). *Collins Dictionary of the English Language*. Sydney: Collins.
- Williams, R. A. (1994). *The perceived value of administrator humor to school climate* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9429737)
- Wright, T. A. (2003). Positive Organizational Behavior: An Idea Whose Time Has Truly Come. *Journal of Organizational Behavior*, 24(4), 437-442.
- Yerlikaya, E. (2003). *Mizah tarzları ölçeği'nin uyarlama çalışması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Yerlikaya, N. (2007). *Lise öğrencilerinin mizah tarzları ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.

- Yerlikaya, E. (2009). *Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile algılanan stres, kaygı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Doktora Tezi], Çukurova Üniversitesi.
- Yılmaz Saka, S. (2021). *Öğretim elemanlarının örgütsel sessizlik düzeyleri ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Yücebaş, H. (2004). *Türk mizahçıları, nüktedanlar ve şairler*. Leyla ile Mecnun Yayıncılık.
- Zengin, T. (2018). *Okul yöneticilerinin mizah tarzlarının örgütsel sessizliğe etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Zengin, T. ve Gündüz, H. B. (2019). Okul yöneticilerinin mizah tarzlarının örgütsel sessizliğe etkisi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 4(1), 1-21.
- Zhao, Z., & Hou, J. (2009). The Study on Psychological Capital Development on Intreprenurial Team, *International Journal of Psychological Studies*, 1(2), 35-40.



EKLER

EK A Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği İzni



Emrullah Büyük

Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği

2 ileti

Emrullah Büyük

22 Kasım 2022 12:53

Alıcı:

Merhaba Hocam,
Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Ergün RECEPOĞLU danışmanlığında yürüttüğüm tez çalışmamda, EKEV Akademi Dergisinde yayınladığınız Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeğini kullanmak istiyorum. Müsadeniz olduğu takdirde ölçeğin uygulama nüshasını tarafımla paylaşmanızdan memnuniyet duyarım.
Selamlarımla iyi çalışmalar.

Emrullah BÜYÜK
Kastamonu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönt. Teft. Pl. ve Ekon. Tezli YL Öğrencisi

Habib ÖZKAN

22 Kasım 2022 19:17

Alıcı: Emrullah Büyük

Sayın Emrullah büyük
pozitif psikolojik sermaye ölçeğini yapacağınız çalışmada kullanmanızdan memnuniyet duyar başarılar dilerim
Prof Dr Habib Özkan
Gaziantep üniversitesi

22 Kas 2022 Sal 13:53 tarihinde Emrullah Büyük

şunu yazdı:

Merhaba Hocam,
Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Ergün RECEPOĞLU danışmanlığında yürüttüğüm tez çalışmamda, EKEV Akademi Dergisinde yayınladığınız Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeğini kullanmak istiyorum. Müsadeniz olduğu takdirde ölçeğin uygulama nüshasını tarafımla paylaşmanızdan memnuniyet duyarım.
Selamlarımla iyi çalışmalar.

Emrullah BÜYÜK
Kastamonu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönt. Teft. Pl. ve Ekon. Tezli YL Öğrencisi

EK B Mizah Davranışları Ölçeği İzni



Emrullah Büyük

Mizah Davranışları Ölçeği

2 ileti

Emrullah Büyük

Alıcı: ERGUN RECEPOGLU

24 Kasım 2022 11:10

Merhaba Hocam,
Okul yöneticilerinin mizah davranışları üzerine yürüttüğüm tez çalışmamda müsaadeniz olursa Türk Eğitim Bilimleri Dergisinde yayınladığınız Mizah Davranışları Ölçeğini kullanmak istiyorum.
Selamlarımla iyi çalışmalar.

Emrullah BÜYÜK
Kastamonu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönt. Teft. Pl. Ekon. Tezli YL Öğrencisi

ERGUN RECEPOGLU

Alıcı: Emrullah Büyük

25 Kasım 2022 13:30

ölçeği kullanabilirsiniz.

Çalışmanızda başarılar diliyorum.

selamlar

Ergün RECEPOĞLU, Prof. Dr.
Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı
KASTAMONU

Ergün RECEPOĞLU, Prof. Dr.
Kastamonu University, Faculty of Education
Department of Educational Sciences,
Division of Educational Administration, Inspection, Planning and Economy
KASTAMONU, Turkey



EK C Yayın Etiği Kurulu Onay Belgesi



T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve
Yayın Etiği Kurulu

TOPLANTI SAYISI
3

KARAR SAYISI
34

TOPLANTI TARİHİ
6.03.2024

DAĞITIM YERLERİNE

Eğitim Fakültesi'nde Öğretim Üyesi olarak görev yapan Prof. Dr. Ergün RECEPOĞLU'nun yardımcı araştırmacı, Emrullah BÜYÜK'ün sorumlu araştırmacı olarak yapmayı planladıkları "**Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Algıları ile Okul Yöneticilerinin Mizah Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" isimli çalışma; Kurulumuzca uygun bulunmuştur.

Bu bilgiler ışığında; onam formlarının gönüllülere imzalatılarak gerekli bilgilendirmelerin yapılması, veri toplama araçlarının (anket, ölçek, mülakat,...) uygulama izninin gerekli kurumlardan alınması, çalışmada kullanılacak olan veri toplama araçlarını geliştiren kişilerden müsaadelerinin alınmış olması, çalışmada ses/görüntü kaydı alınacaksa katılımcılardan gerekli izinlerin alınması, veri toplamaya etik kurul kararından sonra başlanması ve etik davranış ilkelerine uyulması şartıyla söz konusu araştırmanın yapılması Etik Kurulumuzca uygun görülmüş ve onaylanmasına toplantıya katılan üyelerin oybirliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Muharrem ÇETİN
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Yavuz UNAT
Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Kutay OKTAY
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Eyüp AKMAN
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Burhan BALTACI
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Serkan DİLEK
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Tolga ULUSOY
Kurul Üyesi

DAĞITIM LİSTESİ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kuruluna
Sayın Prof. Dr. Ergün RECEPOĞLU

Belge Doğrulama Kodu: CTDTTFH

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: www.kastamonu.edu.tr/belgedogrulama

Adres: Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğü, Kuzeykent Kampüsü, Merkez/Kastamonu

Bilgi için :

Serdar Durur

Telefon No: (0 366) 2801012

Faks No: (0 366) 2801139

Raportör

e-Posta:

İnternet Adresi: www.kastamonu.edu.tr

Telefon No:

(0 366) 2801000 - 1144

Kep Adresi: kastamonuuniversitesi@hs01.kep.tr



EK D Kişisel Bilgi Formu

Değerli öğretmenim,

Bu çalışmada öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile okul yöneticilerinin mizah davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmamızda iki ayrı ölçek bulunmakta olup ölçeklerin doldurulması yaklaşık on dakikalık bir zaman alacaktır. Gönüllülük esasıyla ayıracağınız kıymetli bu zaman dilimi için şükranlarımızı sunarız. Her bir maddeyi okuyup içtenlikle doldurmanızı rica ederiz. Yanıtlarınızın samimi olması araştırmanın geçerli ve güvenilir sonuç üretmesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Ölçeklerdeki maddelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Araştırma kapsamında adınız ya da herhangi bir kimlik bilgisi istenmemektedir. Verdiğiniz tüm yanıtlar gizli tutulacak ve sadece akademik amaçlı olarak kullanılacaktır.

Katılımınız ve değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Ergün RECEPOĞLU - Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi

Emrullah BÜYÜK - Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Öğrencisi

I. Bölüm: Kişisel Bilgi Formu / Demografik Bilgiler

Lütfen her soruda durumunuza en uygun seçeneği işaretleyiniz.	
Cinsiyetiniz	Erkek (<input type="checkbox"/>) Kadın (<input type="checkbox"/>)
Yaşınız	22-26 (<input type="checkbox"/>) 27-31 (<input type="checkbox"/>) 32-36 (<input type="checkbox"/>) 37-41 (<input type="checkbox"/>) 42-46 (<input type="checkbox"/>) 47-51 (<input type="checkbox"/>) 52 ve üzeri (<input type="checkbox"/>)
Öğrenim Durumunuz	Lisans (<input type="checkbox"/>) Lisansüstü (<input type="checkbox"/>)
Medeni Haliniz	Evli (<input type="checkbox"/>) Bekar (<input type="checkbox"/>)
Mesleki Kıdeminiz	1-5 Yıl (<input type="checkbox"/>) 6-10 Yıl (<input type="checkbox"/>) 11-15 Yıl (<input type="checkbox"/>) 16-20 Yıl (<input type="checkbox"/>) 21-25 Yıl (<input type="checkbox"/>) 26 Yıl ve Üzeri (<input type="checkbox"/>)
Görev Yaptığınız Okul Kademesi	Okul Öncesi (<input type="checkbox"/>) İlkokul (<input type="checkbox"/>) Ortaokul (<input type="checkbox"/>) Lise (<input type="checkbox"/>)

EK E Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği

Seçenekler (1) Hiç Katılmıyorum, (2) Az Katılıyorum, (3) Kararsızım, (4) Çoğunlukla Katılıyorum, (5) Tamamen Katılıyorum şeklinde sıralanmıştır.	(1) Hiç Katılmıyorum	(2) Az Katılıyorum	(3) Kararsızım	(4) Çoğunlukla Katılıyorum	(5) Tamamen Katılıyorum
Lütfen aşağıdaki ifadelere ilişkin size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.					
1. Yaptığım işin tüm aşamasında kendimden eminimdir.					
2. Kendime güvenirim.					
3. Başarı için yapmam gerekeni biliyorum.					
4. Beni zorlayan işlerde kimden yardım alacağımı bilirim.					
5. Hayat dolu bir insanım.					
6. Enerji doluyum.					
7. Hayat güzeldir					
8. Güler yüzlüyüm.					
9. Toplumla iç içe yaşamak bana huzur veriyor.					
10. Mesleki sorumluluklarımın farkındayım.					
11. Öğrencilerimin sorunlarını çözmekte istekliyim.					
12. Mesleğimde güvenilir birisi olduğumu söylerler.					
13. Yaptığım her iş için hesap verebilirim.					
14. Mesleğimle ilgili konularda istenirse bir grubu bilgilendiririm.					
15. Okulumun bir problemi olduğunda çözüm için gerekirse tüm mercilerle görüşürüm.					
16. Okulum için yeni fikirler geliştiririm.					
17. Mesleki konularda kurumumu temsil edebilirim.					
18. Çalışma hayatımda şeffaf olmayı tercih ederim.					
19. Öğrencilerimin eğitimi için çevredeki olumsuzluklarla mücadele ederim.					
20. Kurumumdaki bir sorun için yapıcı katkılar sağlarım.					
21. Beklenmedik sorunlara çözümler geliştirebilirim.					
22. Zorluklar mücadele azmimi artırır.					
23. Güçlükler karşısında mücadele ederim.					
24. Yaşadığım problemler beni olgunlaştırır.					
25. Mesleğimi icra ederken aynı anda birçok işin üstesinden gelirim.					
26. Öğretmenlik hayatımda karşılaşılabileceğim problemlerle bir şekilde baş edebilirim.					

EK F Mizah Davranışları Ölçeği

Seçenekler (1) Hiç Katılmıyorum, (2) Az Katılıyorum, (3) Orta Düzeyde Katılıyorum, (4) Çok Katılıyorum, (5) Tamamen Katılıyorum şeklinde sıralanmıştır. Lütfen aşağıdaki ifadelere ilişkin size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.	(1) Hiç Katılmıyorum	(2) Az Katılıyorum	(3) Orta Düzeyde Katılıyorum	(4) Çok Katılıyorum	(5) Tamamen Katılıyorum
Okul yöneticimiz...					
1 ... çok fazla gülmez.					
2 ... başkalarıyla şakalaşmaz.					
3 ... nadiren mizah yapar.					
4 ... başkalarının yaptığı mizaha şüphe ile bakar.					
5 ... kendisine espri yapan kişiye karşı olumlu bir gözle bakmaz.					
6 ... mizah yapan kişileri uyarır.					
7 ... mizah yapan kişileri güvenilir bulmaz.					
8 ... mizahı mesleki değerlerle bağdaştırmaz.					
9 ... mizahı takdir eder.					
10 ... espri yapıldığı zaman güler.					
11 ... olaylara mizahi açıdan bakanlara sempati duyar.					
12 ... kendisine espri yapılmasından mutlu olur.					
13 ... şaka yapmaktan hoşlanır.					
14 ... mizah üretir.					
15 ... fıkraları (olay, zaman ve kişileri) değiştirerek anlatır.					
16 ... yaşanmış olayları mizahi bir dille anlatır.					
17 ... insanları güldürmekten hoşlanır.					
18 ... anılarımızı komik bir dille anlatır.					
19 ... çok sayıda fıkra bilir.					
20 ... başkalarının yaşadığı komik olayları sıklıkla anlatır.					
21 ... olaylara fıkralarla tepkide bulunur.					
22 ... okuduğu komik hikâyeleri, haberleri bizimle paylaşır.					
23 ... birisi hata yaptığında, çoğunlukla onunla dalga geçer.					
24 ... mizahı başkalarını eleştirmek ya da aşağılamak için kullanmaktan hoşlanır.					
25 ... birinden hoşlanmazsa onu küçük düşürmek için hakkında espri yapar.					
26 ... aklına gelen komik şeyleri, insanları incitecek olsa da söyler.					