

# Eğitimde Mizahın Kullanımına İlişkin Öğretmen Tutumları

## Teachers' Attitudes towards Humor in Education

Elif Emine Balta, *Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü,*  
[elifkucuk@hotmail.com](mailto:elifkucuk@hotmail.com)

**ÖZ.** Genel itibarıyla mizah, hoş gitme özelliği sayesinde insanı eğlendiren, rahatlatan ve/veya güldüren özellikteki söz, kavram veya durumları kapsamaktadır. Eğitim açısından bakıldığında yapılan çalışmalar, mizahın dikkat çekmeyi sağladığı, öğrenmeyi ve öğrenilenleri hatırlamayı kolaylaştırdığını kanıtlamaktadır. Mizahın eğitsel ortamlarda da önemli olduğu görüşünden hareketle bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin mizaha yönelik tutumlarını ve bu tutumların öğretmenlerin cinsiyet, hizmet yılı, branş, mezun oldukları fakülte ve eğitim durumlarına göre değişip değişmediğini tespit etmektir. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, basit seçkisiz örneklem yöntemi ile Bitlis merkez ve ilçelerinde görev yapan 313 öğretmene ulaşılarak derlenmiştir. Araştırmanın amacına yönelik olarak veriler araştırmacı tarafından ilgili çalışma için geliştirilmiş olan "Eğitimde Mizahın Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler, t-testi, tek yönlü Anova testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, katılımcıların mizaha yönelik tutumlarının olumlu olduğu; katılımcıların tutumlarının cinsiyet, hizmet yılı, mezun oldukları fakülte ve eğitim durumlarına göre değişmediği; bununla birlikte ölçeğin "Eğitimde gerekli görme" başlıklı alt boyutunda öğretmenlerin tutumlarında branşa göre farklılık görüldüğünü göstermektedir. Bulgular, öğretmenlerin eğitimde mizahın kullanımına olumlu tavır sergiledikleri sonucuna ulaştırmaktadır.

**Anahtar Kelimeler.** Mizah, Tutum Ölçeği, Öğretmen, Eğitim, Dil

**ABSTRACT.** As general, through its characteristic pleasing feature, the humor contains the words, the concepts and the situations who can entertain, relieve and/or make laugh people. When we examine the humor from the perspective of education, the studies verify that the humor allows to draw attention and to facilitate the learning and to remember the learned. Through the opinion who indicates the humor is also important in the educational environment, the purpose of this study is to determine the attitudes of teachers towards the humor and the possible variations of these attitudes according to the gender, the years of service, the branch, the graduate faculty and the educational status. The research was carried out in the screening model. For the purpose of the study, the data were collected by researcher through the "Attitude Scale towards the Use of Humor in Education" which has been developed for the relevant study. For the analysis of data, descriptive statistics, t-test, one-way Anova test was used. The findings indicate that the attitudes of the participants towards the humor is positive and they don't change according to the gender, the years of service, the branch, the graduate faculty and the educational status; however they also indicate that in subtitled dimension of data, heading "Deemed Necessary in Education", there are differences in the attitudes of teachers according to the branch. The findings conclude that the teachers show a positive manner on the use of humor in education.

**Keywords:** Humor, Attitude Scale, Teacher, Education, Language

### SUMMARY

**Purpose and Significance:** The entertaining and the healing power of the humor also make it an available tool in education and teaching as well as in each discipline. When it is used correctly and timely, the humor can take roles to motivate students to learn, to keep alive attention during the learning, to facilitate the learning and to increase the permanent of learned. The disponibility of humor in educational sense is related to the attitudes and beliefs of teacher towards the humor. In other words, the describing of the attitudes of teachers to the use of humor is important as well as their perceptions of humor and their manner of humor. For this purpose, in this study, the attitudes of teachers on the use of humor in education has been tried to be determined.

**Methodology** In 2013-2014 academic year spring semester, 313 teachers who work in the district of Bitlis province attended to this research. The data was collected by using "Attitude Scale towards the Use of Humor in Education" which has been developed by the researcher for the relevant study. The collected data were analyzed by SPSS 22.0 program. In the data analysis, the number, the percentage, the average and the standard deviation are used as the descriptive statistical methods.

T-test for the comparison of continuous quantitative data between two independent group, one-way ANOVA test for the comparison of continuous quantitative data between more than one independent group and LSD test for the analysis of post-hoc was used.

**Results** According to the findings, we can say that the perceptions of participants to the humor are positive. The attitudes of participants towards the humor do not change according to the variables such as gender, years of service, branch, graduate faculty and educational status. The answers of teachers for the scale dimension heading “Deemed Necessary in Education” showed statistically significant differences according to their branch. It may say that Classroom teachers and Turkish teachers look more positive to the humor in the dimension of “Deemed Necessary in Education” than the teachers from the other branches. In the other two dimension of the scale, no significant differences were noticed.

**Discussion and Conclusions:** The humor is a concept that can facilitate structuring of knowledge and make permanent the structured knowledge. The implementation of the humor in educational environments depends on the attitudes of teachers towards the humor. In this study, it was concluded that the teachers in various branches develop a positive attitude towards the humor. The exhibit positive attitudes toward humor give an idea of the use of humor in the direction of providing educational environment.

---

## GİRİŞ

Mizah, içeriği bakımından kolaylıkla çözümlenemeyen, sınırları belirsiz olan, kesin ölçüt konamayan bir kavramdır. İnsan yaşamına sinmiş olan bu kavram, zaman zaman küçümsenmiş olsa da, daha sonraları araştırılmaya değer bulunmuş, günümüzde ise mizah konulu araştırmaların sayısı artmıştır. Mizah, gülmecenin karşılığı olarak kullanılırken Türk Dil Kurumunda mizahın anlamı, “eğlendirme, güldürme ve bir kimsenin davranışına incitmeden takılma amacını güden ince alay” olarak ifade edilmiştir. Mizahi öge veya durum, bir yargının veya fikrin üzerine kurulu olup yargı veya fikri gülmece temelinde, yaratıcı bir yolla farklı yansıtma gibi zihinsel bir süreç sonucunda ortaya konur.

İnsan ruhu mizah yoluyla rahatlar, hoşnut olur ve eğlenir. Bununla birlikte mizah toplumsal bir davranıştır (Kırtay, 2012). Başka bir ifadeyle, bireysel olduğu kadar, toplumla da ilişkilidir çünkü mizah, öncelikle aynı topluma ait bireylerin ortak ürünüdür. Dilin ortak oluşturanları bir anlamda dolaylı veya doğrudan mizahın da oluşturanlarıdır. Söze anlam katılması ve sözün anlamının kavranması gibi herhangi bir duruma veya söze yüklenen mizah, kültürün dinamikleriyle bağlantılıdır.

Özkara (2013) mizahı, “sosyal, duygusal, bilişsel ve dil gibi anlamlı bileşenleri ile bir akıl yürütme tarzı” olarak tanımlar. İletişimin temel unsuru olan dil, mizahın oluşumunda ve işlevlerini yerine getirmesinde en etkili yoldur. Yani mizah dil ile ilişkili olup nesne, durum veya olaylara anlam yükleme biçimidir. Ayrıca mizah bir zihin işidir. İnsan, mizahın üretiminde de üretilen mizahı ögenin kodlarının çözümünde de düşünür. Dil ve düşünce birbirinden bağımsız değildir, aksine birbirleriyle kaynaşarak, görevlerini yerine getirir (Vendryes, 2001). Dil ve düşüncenin bu sıkı ilişkisinden yola çıkarak mizahın dilsel boyutu ile insanın düşünce dünyası, zihinsel yetileri arasındaki bağın göz ardı edilemeyecek kadar kuvvetli olduğu söylenebilir. Soyut kavramların insan zihnine yansımaları, insanın kelimeyi veya kavramı farklı açılardan görebilmesi, düşünebilmesi, kelimelerin anlamlarını genişletip daraltabilmesi mizahı anlamlandırma ile ilişkilendirilebilir.

Mizahın önemini vurgulayan ve mizah üzerine kapsamlı çalışmalar ortaya koyan Özünlü (1999), mizahı mizah yapan özelliğin, şaşırtma ögesi olduğunu belirtir. Mizahın ilgiyi çekmesi ve dikkati toplaması, içinde barındırdığı şaşırtma ögesinde gizlidir. Şaşırtma ögesinin kavrandığı bu süreç, insanın gerilimden kurtulması, rahatlaması veya gülmesi olmak üzere olumlu bir biçimde sonlanır. Yapılan çalışmalar da, mizahın morali yükseltme, problem çözme, kaygı, stres ve öfkeyi azaltma gibi etkilerini kanıtlamıştır (Yardımcı, 2010).

İnsana ait bir kavram olan mizah, amaçlılık bakımından eğitsel boyutu ile de gündeme gelmektedir. Her öğrenim düzeyinde, okul öncesinden üniversite eğitimine kadar çeşitli alanlarda;

dil, okuma, matematik, fen bilimleri ve psikolojide önerilmektedir (Ivy, 2013). Mizah, güldürmek, hayal kurdurmak, düşündürmek, neden-sonuç ilişkisini kurdurmak, karşılaştırmak, hissettirmek, içselleştirmek gibi birçok sonuca zemin hazırlayacak etkiye sahiptir (Savaş, 2009). Eğitsel bağlamda öğrenmelerin kalıcılığı önemlidir. Ders içeriği veya konuyla ilgili ve kaliteli bir mizah unsurunun kullanılması, bilginin kodlanmasını, yapılandırılmasını, bellekte tutulmasını ve hatırlanmasını kolaylaştıracaktır. Mizah, tekdüzeliği ortadan kaldırarak derslere hareketlilik kazandırır. Bununla birlikte mizahi etkinlikler, konunun mantık sisteminin sorgulanmasını sağlamada, öğrencinin güdülenmesini artırmada, dikkatini ölçmede ve problem davranışlarını ortadan kaldırmada da kullanılabilir (Oral, 2004; Savaş, 2009; Atçı, 2004; İnam, bt). Mizah, sınıf atmosferini yumuşatarak ve olumlu iklim yaratarak elverişli öğrenme ortamları oluşturur (Lei, Cohen ve Russler, 2010; Kırtay, 2012; Jeder, 2015). Tüm bunlarla birlikte öğrenciler, istenen öğretmen özelliklerini tanımlarken sıklıkla mizah anlayışının önemine değinmişlerdir (Garner, 2006).

Kavram olarak mizahın tamamen olumlu etkiye sahip olduğunu söylemek doğru olmayabilir. Eğitim-öğretim ortamlarında kullanılan destekleyiciler gibi mizahın da olumsuz yönde kullanıldığında yıpratıcılık, zedeleyicilik özellikleri ortaya çıkabilir (Özkan, 2008; Özbay vd. 2012). Mizah, öğrenmeyi sağlayacak bir araç olup mizahın eğitim-öğretim ortamlarında doğru planlanmış ve düşünülmüş olarak kullanılması onu daha etkili hâle getirecektir. Başka bir ifadeyle eğitsel ortamlarda mizahın saldırgan veya yıkıcı olmaması, uygun dozda ve duruma uygun olması gerekmektedir. Öğretmenler, otoritelerinin sarsılması, dersin ciddiyetinin zarar görmesi gibi nedenlerden dolayı eğitsel ortamlarda mizahın sınıf içine dâhil edilmesi konusunda endişe taşımaktadırlar (Deiter, 2000; Low, 2000; Oral, 2004; Wang ve Wang, 2006).

Öğretmenlerin eğitsel ortamlarda mizahı algılamalarında ve kullanabilmelerindeki tek olmasa da ön şart, 'mizah arşivine sahip olmaları' ve insanlara, olaylara veya doğaya yaratıcı, özgün bakabilmeleri, çevredeki ve ilişkilerdeki ironi ve komediyi fark edebilmeleridir (Oral, 2004; Ivy, 2013). Bununla birlikte öğretmenlerin eğitsel düzlemde mizahın kullanımına yönelik tutumlarının olumlu olması da önemlidir. Çünkü eğitsel yaşantıların yön bulmasında öğretmenlerin eğitsel kavramlara dönük tutumlarının oldukça büyük payı bulunmaktadır (Semerci ve Semerci, 2004).

Tutum, "insanın bir tutum nesnesini kabul ya da reddetmesine yönelik, yerleşik, örgütlü, tutarlı ve dirik bir eğilimdir." (Başaran, 2005: 442). Smith (1968) ise tutumu "Bir bireye atfedilen ve onun psikolojik bir obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim" olarak tanımlamıştır (Akt: Kağıtçıbaşı, 2013: 110). Davranış değil 'davranışa hazırlayıcı bir eğilim' olarak ifade edilen tutumlar sayesinde bireyin 'psikolojik objeye' yönelik davranışları hakkında kestirimlerde bulunulabilir (Kağıtçıbaşı, 2013; Başaran, 2005). Bu sebeple öğretmenlerin, eğitsel bağlamda mizah kavramına yönelik tutumlarının belirlenmesi, mizahı derslerinde kullanmaları yönünde bir fikir verebilir.

Mizah, tüm boyutlarıyla ölçülmesi zor olan bir kavramdır (Yardımcı, 2010). Fakat mizahın ölçülebilir boyutları dikkate alınarak ülke ve dünya çapında birçok çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmalar, ağırlıklı olarak iki yönde seyir göstermektedir. Bunlardan biri mizahın eğitsel bağlamda etkisi veya etki derecesini belirleme yönündeki çalışmalar diğeri ise mizah tarzlarını ve yordayıcılarını belirlemeye yönelik yapılmış olan çalışmalardır (Yerlikaya, 2003; Saltuk, 2006; Yerlikaya, 2009; Altınkurt ve Yılmaz, 2011). Mizahın veya mizahi öğelerin öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına etkisinin olumlu olduğu sonucu, yapılan çalışmalar ile kanıtlanmıştır (Kaplan ve Pascoe, 1977; Aydın, 2006; Çelik, 2006, Oruç, 2007; Savaş, 2009; Demirci, 2013; Sidekli, Yavaşer ve Aydın, 2014). Fakat dil becerileri ile ilgili yapılan çalışmalar az sayıdadır. Erganlı (2010), çalışmasında mizahi metin kullanımının, öğrencilerin mizah algılamalarına ve okuma derslerinde motivasyonlarını artırmalarına olumlu yönde etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Mizah duygusuna sahip olma ile akademik başarı arasındaki ilişki (Topuz, 1995), öğretmen adaylarının mizah tarzları ve cinsiyet rolleri arasındaki ilişki (Avşar, 2008), öğretmenlerin mizah tarzlarının sınıf atmosferine etkisi (Özkan, 2008) araştırılan diğer konular arasındadır. Eğitim-öğretimde öğretmenlerin mizah kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesini hedefleyen çalışmalar da mevcuttur (Chabeli, 2008; Pham, 2014). Kaya (2011), sanat eğitimine yönelik mizah kullanımını öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre araştırmış, öğretmenlerin öğrenmeyi kolaylaştırmak ve zevkli hâle getirmek için mizahı kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada bazı öğrencilerin, öğretmenlerin mizahı kullanmadığını, kullanıldığında

ise öğrenciyi rahatsız ettiğini ifade ettiği belirtilmiştir. Araştırmalar, önemli iletilerin mizahi bir dille verilmesinin anlamayı kolaylaştıracağı yönünde fikirler ortaya koymakla birlikte öğretmenlerin ya da üniversite öğretim elemanlarının mizah kavramına yönelik görüşlerini veya tutumlarını tespit etme ile ilgili çalışmaların sayısı azdır (Torok, McMorris ve Lin, 2004; Chaniotakis, 2012; Çimen, 2011; Makewa, Role ve Genga, 2011). Özgüven (2004) insanların tutumlarının, davranışlarını etkilediğini ifade etmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin mizahın kullanımına ilişkin tutumlarının tespit edilmesinin, sınıf içerisinde mizahı kullanımları ve mizahi unsurları üretmeleri bağlamında fikir vereceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin mizaha yönelik tutumlarının olumlu olması, mizahın var olduğu bir sınıf ikliminin yaratılmasında, otoriter bir sesin sınıfa hâkim olmasını engellemeye yardımcı olacaktır (Chabeli, 2008). Çünkü mizahi unsurların sınıflarda uygun ve yerinde kullanılması öğrenme verimini artırırken, sınıf içi ilişkilerin kurulmasını, temel dil becerilerinin kazandırılmasını olumlu yönde etkiler (Oral, 2004; Güler ve Güler, 2010; Özkara, 2013). Ayrıca mizah, bireyin bilgilerinden önce duygularına hitap ettiği için başkalarını anlama, diğerleriyle duygudaşlık kurma, kendi içinde tutarlı olma gibi duyuşsal birçok özelliğin kazanılmasını da kolaylaştırır (Aşılıoğlu, 2013). Eğitimcilerin mizaha yönelik görüş ve tutumları, eğitsel ortamlarda mizahı algılamalarını, kullanmalarını, öğrenme ile ilişkilendirmelerini etkileyecek kavramlar olduğu için bu görüş ve tutumların taranması ve betimlenmesi önem taşımaktadır.

**Araştırmanın Amacı:** Mizahın eğitsel bağlamda yer edinmesi, onu sınıf ikliminde yapılandırarak olan öğretmenin tercihinin bağlı olup mizaha yönelik tutum ve inançları da bu tercihi biçimlendirmektedir. Bu çerçevede, araştırmanın amacı, öğretmenlerin eğitim-öğretim ortamlarında mizahın kullanılmasına ilişkin algılarını tespit etmektir. Bu amaç çerçevesinde cevap aranan sorular şöyle sıralanabilir:

1. Öğretmenlerin mizaha yönelik tutum düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin mizah ile ilgili tutumları cinsiyet, hizmet yılı, brans, mezun oldukları fakülte ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre değişmekte midir?

## YÖNTEM

Bu araştırma, tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı” olup (Karasar, 2009: 77) herhangi bir grubun belli özelliklerini belirleme üzerine veri toplama işlemidir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Bu bağlamda, bu çalışmada tarama modeli kullanılarak öğretmenlerin mizaha yönelik tutumları tespit edilmeye çalışılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmaya 2013-2014 eğitim ve öğretim yılının bahar döneminde Bitlis il ve ilçelerinde görev yapan 313 öğretmen katılmıştır. Çalışma grubu basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Tablo 1’de çalışmaya katılan öğretmenlerin tanımlayıcı özellikleri verilmiştir.

**Tablo 1. Öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerinin dağılımı**

Gruplar		Frekans(n)	Yüzde (%)				
Cinsiyet	Kadın	134	42,8	Matematik	39	12,5	
	Erkek	179	57,2	Fen Bilgisi	40	12,8	
	Toplam	313	100,0	Diğer	41	13,1	
				Toplam	313	100,0	
Hizmet Yılı	1-5 Yıl	167	53,4	Mezun Olunan	Eğitim Fakültesi	238	76,0
	6-10 Yıl	103	32,9	Fakülte	Fen	69	22,0
	11-15 Yıl	43	13,7	Edebiyat	Fakültesi		
	Toplam	313	100,0	Diğer	6	1,9	
Brans	Sınıf Öğretmeni	85	27,2	Toplam	313	100,0	
	Sosyal Bilgiler	45	14,4	Öğrenim Düzeyi	Lisans	296	94,6
	Türkçe	63	20,1	Lisansüstü	17	5,4	
				Toplam	313	100,0	

### Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri eğitim-öğretimde mizah kullanımına yönelik tutum ifadelerinden oluşan ölçek ile toplanmıştır. Eğitim-öğretimde mizah kullanımına yönelik ilgili alanyazın taranarak soru havuzu oluşturulmuştur. Yapılan pilot araştırma ve kapsam geçerliğine ilişkin uzman görüşleri sonrasında 17 maddeden oluşan ölçeğin güvenilirliğini hesaplamak için iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach's Alpha hesaplanmıştır. Ölçeğin genel güvenilirliği Cronbach's Alpha=0.925 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğinin ortaya koymak için verilere açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan Barlett testi sonucunda faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ( $p=0.000<0.05$ ). Yapılan test sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin katsayısı ( $KMO=0.937>0,60$ ), örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişki yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Faktör analizi sonucunda değişkenler toplam açıklanan varyansı %60.471 olan üç faktör altında toplanmıştır. Güvenirliğine ilişkin bulunan alpha ve açıklanan varyans değerine göre eğitim-öğretimde mizah kullanımına yönelik tutum ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir. Ölçeğe ait oluşan faktör yapısı aşağıda görülmektedir.

**Tablo 2. Eğitim-öğretimde mizah kullanımına yönelik tutum ölçeği faktör yapısı**

Boyut	Madde	Faktör Yüklü	Açıklanan Varyans	Cronbach's Alpha
Eğitimde gerekli görme (Özdeğer=7.967)	Eğitimde çocukların mizah yönünden gelişmeleri yaratıcılıklarının da gelişmesini sağlar.	0,783	24,174	0,852
	Eğitimde mizah çocuğa sosyalleşme imkânı tanır.	0,780		
	Mizah olaylara farklı açıdan bakabilmeyi sağlar.	0,779		
	Çocuklar mizahi yönden eğitime ihtiyacı vardır.	0,775		
Dil ve öğretime etki (Özdeğer=1.312)	Eğitimde mizah gereklidir.	0,520	19,920	0,889
	Mizah, çocuğun dil gelişimine olumlu etki eder.	0,836		
	Mizah dilinin sözcük dağarcığını zenginleştirici gücü vardır.	0,823		
	Mizah, anlatıma zenginlik kazandırır.	0,578		
	Mizahın öğreticilik yönü vardır.	0,539		
	Mizahın, öğretim programlarında önemli bir yeri olmalıdır.	0,503		
	Mizah unsurları bilginin akılda kalıcılığını sağlar.	0,481		
	Ders anlatırken mizah diline başvurulmalıdır.	0,469		
Sınıf düzeninin sağlanmasına etki (Özdeğer=1.002)	Görsel okuryazarlıkta mizah kullanılmalıdır.	0,469	16,377	0,757
	Mizah sınıfta kurulu olan disiplini bozar.	0,763		
	Ders esnasında öğrencilerin mizaha yönelmeleri öğretmen otoritesini sarsar.	0,709		
	Mizah sınıf ortamında olumlu etki yaratmaz.	0,702		
	Sınıf ortamında mizah karmaşaya sebep olur.	0,656		
<b>Toplam Varyans</b>			<b>%60.471</b>	

Tablo 2'de görüldüğü üzere eğitim-öğretimde mizah kullanımına yönelik tutum ölçeğinin faktör analizi değerlendirilmesinde özdeğeri 1'den büyük faktörlerin ele alınmasına, değişkenlerin faktör içerisindeki ağırlığını gösteren faktör yüklerinin yüksek olmasına, aynı değişken için faktör yüklerinin birbirine yakın olmamasına dikkat edilmiştir. Ölçeği oluşturan faktörlerin güvenilirlik

katsayıları ve açıklanan varyans oranlarının yüksek olması ölçeğin güçlü bir faktör yapısına sahip olduğunu göstermiştir. Birinci faktörde yer alan maddeler “Eğitimde Gerekli Görme” ifadesi altında ele alınmıştır. Eğitimde gerekli görme faktörünü oluşturan beş maddenin güvenilirliği Alpha= 0.852, açıklanan varyans değeri %24.174 olarak saptanmıştır. İkinci faktörde yer alan maddeler “Dil ve Öğretime Etki” şeklinde adlandırılarak ele alınmıştır. Dil ve öğretime etki faktörünü oluşturan sekiz maddenin güvenilirliği Alpha=0.889, açıklanan varyans değeri %19.920 olarak saptanmıştır. Üçüncü faktörde yer alan maddeler “Sınıf Düzeninin Sağlanmasına Etki” başlığı altında ele alınmıştır. Sınıf düzeninin sağlanmasına etki faktörünü oluşturan dört maddenin güvenilirliği Alpha= 0.757, açıklanan varyans değeri %16.377 olarak saptanmıştır. Ölçekteki faktörlerin puanları hesaplanırken faktördeki maddelerin değerleri toplandıktan sonra madde sayısına bölünerek faktör puanları elde edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistik yöntemleri (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında tek yönlü Anova testi kullanılmıştır. Anova testi sonrasında gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

### BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sorularına cevap bulmak amacıyla katılımcılardan derlenen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

#### Öğretmenlerin mizaha yönelik tutum düzeylerine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin mizahın eğitim ve öğretimde kullanılmasına ilişkin tutum düzeyleri Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3. Eğitim-öğretimde mizah kullanımına yönelik tutum düzeyleri**

Mizah kullanımının alt boyutları	n=313	$\bar{X}$	Ss	Min.	Max.
Eğitimde gerekli görme		4,235	0,642	2,000	5,000
Dil ve öğretime etki		3,979	0,617	1,500	5,000
Sınıf düzeninin sağlanmasına etki		3,923	0,643	1,500	5,000

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin tutumlarının “eğitimde gerekli görme” boyutunda çok yüksek ( $4.235 \pm 0.642$ ); “dil ve öğretime etki” boyutunda yüksek ( $3.979 \pm 0.617$ ); “sınıfta düzen sağlanmasına etki” boyutunda yüksek ( $3.923 \pm 0.643$ ) olarak bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim-öğretimde mizah kullanımına ilişkin tutumlarının ortalamaları madde düzeyinde Tablo 4’te aktarılmıştır.

Tablo 4’e bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Eğitimde mizah gereklidir.” ( $4.425 \pm 0.765$ ); “Eğitimde çocukların mizah yönünden gelişmeleri yaratıcılıklarının da gelişmesini sağlar.” ( $4.291 \pm 0.829$ ); “Eğitimde mizah çocuğa sosyalleşme imkânı tanır.” ( $4.220 \pm 0.768$ ); “Mizah olaylara farklı açıdan bakabilmeyi sağlar.” ( $4.246 \pm 0.801$ ); “Mizah unsurları bilginin akılda kalıcılığını sağlar.” ( $4.217 \pm 0.766$ ) ifadelerine çok yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin, “Çocukların mizahi yönden eğitime ihtiyacı vardır.” ( $3.994 \pm 0.881$ ); “Görsel okuryazarlıkta mizah kullanılmalıdır.” ( $3.994 \pm 0.844$ ); “Mizahın, öğretim programlarında önemli bir yeri olmalıdır.” ( $3.834 \pm 0.857$ ); “Ders anlatırken mizah diline başvurulmalıdır.” ( $3.936 \pm 0.810$ ); “Mizah, çocuğun dil gelişimine olumlu etki eder.” ( $3.744 \pm 0.933$ ); “Mizah dilinin sözcük dağarcığını olumlu yönde zenginleştirici gücü vardır.” ( $3.815 \pm 0.883$ ); “Mizah, anlatıma zenginlik kazandırır.” ( $4.169 \pm 0.734$ ); “Mizahın öğreticilik yönü vardır.” ( $4.125 \pm 0.734$ ); “Mizah sınıf ortamında olumlu etki yaratmaz.” ( $4.000 \pm 0.836$ ); “Mizah sınıfta kurulu olan disiplini bozar.” ( $3.923 \pm 0.888$ ); “Ders esnasında öğrencilerin mizaha yönelmeleri öğretmen otoritesini sarsar.”

(3.946 ± 0.755); "Sınıf ortamında mizah karmaşaya sebep olur." (3.824 ± 0.898) ifadelerine yüksek düzeyde katıldıkları görülmüştür.

**Tablo 4. Eğitim-öğretimde mizah kullanımına yönelik tutumların madde bazında incelenmesi**

Maddeler	n=313	$\chi$	Ss	Min.	Max.
Eğitimde mizah gereklidir.		4,425	0,765	1,000	5,000
Eğitimde çocukların mizah yönünden gelişmeleri yaratıcılıklarının da gelişmesini sağlar.		4,291	0,829	1,000	5,000
Çocukların mizahi yönden eğitime ihtiyacı vardır.		3,994	0,881	1,000	5,000
Eğitimde mizah çocuğa sosyalleşme imkânı tanır.		4,220	0,768	1,000	5,000
Mizah olaylara farklı açıdan bakabilmeyi sağlar.		4,246	0,801	2,000	5,000
Görsel okuryazarlıkta mizah kullanılmalıdır.		3,994	0,844	1,000	5,000
Mizahın, öğretim programlarında önemli bir yeri olmalıdır.		3,834	0,857	1,000	5,000
Mizah unsurları bilginin akılda kalıcılığını sağlar.		4,217	0,766	1,000	5,000
Ders anlatırken mizah diline başvurulmalıdır.		3,936	0,810	1,000	5,000
Mizah, çocuğun dil gelişimine olumlu etki eder.		3,744	0,933	1,000	5,000
Mizah dilinin sözcük dağarcığını zenginleştirici gücü vardır.		3,815	0,883	1,000	5,000
Mizah, anlatıma zenginlik kazandırır.		4,169	0,734	1,000	5,000
Mizahın öğreticilik yönü vardır.		4,125	0,734	2,000	5,000
Mizah sınıf ortamında olumlu etki yaratmaz.		4,000	0,836	1,000	5,000
Mizah sınıfta kurulu olan disiplini bozar.		3,923	0,888	1,000	5,000
Ders esnasında öğrencilerin mizaha yönelmeleri öğretmen otoritesini sarsar.		3,946	0,755	1,000	5,000
Sınıf ortamında mizah karmaşaya sebep olur.		3,824	0,898	1,000	5,000

**Öğretmenlerin mizah ile ilgili tutumlarının cinsiyet, hizmet yılı, branş, mezun oldukları fakülte ve eğitim durumu gibi demografik özelliklere göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular**

**Tablo 5. Cinsiyete göre t-testi sonuçları**

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\chi$	Ss	t	sd	p
Eğitimde gerekli görme	Kadın	134	4,191	0,649	-1,052	311	0,294
	Erkek	179	4,268	0,636			
Dil ve öğretime etki	Kadın	134	3,919	0,616	-1,501	311	0,134
	Erkek	179	4,024	0,616			
Sınıfta düzen sağlanmasına etki	Kadın	134	3,881	0,633	-1,017	311	0,310
	Erkek	179	3,955	0,651			

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 5'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim-öğretimde mizah kullanımına yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $p > 0.05$ ).

Öğretmenlerin mizah ile ilgili tutumlarının öğrenim düzeyine göre değişip değişmediği t- testi yapılarak belirlenmiş ve sonuçları Tablo 6'ya yansıtılmıştır.

**Tablo 6. Öğrenim düzeyine göre t- testi sonuçları**

Boyutlar	Öğrenim Düzeyi	n	$\chi$	Ss	t	sd	p
Eğitimde gerekli görme	Lisans	296	4,230	0,645	-0,622	311	0,534
	Lisansüstü	17	4,329	0,587			
Dil ve öğretime etki	Lisans	296	3,974	0,616	-0,647	311	0,518
	Lisansüstü	17	4,074	0,641			
Sınıfta düzen sağlanmasına etki	Lisans	296	3,922	0,636	-0,214	311	0,831
	Lisansüstü	17	3,956	0,787			

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.



Tablo 6’da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim-öğretimde mizah kullanımına yönelik tutumlarının öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $p>0.05$ ).

Öğretmenlerin mizah ile ilgili tutumlarının hizmet yılı, branş ve mezun oldukları fakültele göre değişip değişmediği tek yönlü Anova testi yapılarak belirlenmiş olup Tablo 7’de aktarılmıştır.

**Tablo 7. Hizmet yılı, branş ve mezun oldukları fakültele göre tek yönlü Anova sonuçları**

Boyutlar	Grup	n	$\bar{x}$	Ss	F	p			
Eğitimde gerekli görme	1-5 Yıl	167	4,200	0,652	2,894	0,518			
	6-10 Yıl	103	4,258	0,633					
	11-15 Yıl	43	4,316	0,625					
	Sınıf Öğretmeni	85	4,384	0,600					
	Sosyal Bilgiler	45	4,182	0,610					
	Türkçe	63	4,349	0,603					
	Matematik	39	4,123	0,590					
	Fen Bilgisi	40	4,005	0,705					
	Diğer	41	4,142	0,723					
	Eğitim Fakültesi	238	4,235	0,637					
	Fen Edebiyat Fakültesi	69	4,188	0,660			2,258	0,106	
	Diğer	6	4,767	0,408					
	Dil ve öğretime etki	1-5 Yıl	167	3,963			0,614	1,515	0,185
		6-10 Yıl	103	3,985			0,624		
11-15 Yıl		43	4,029	0,625					
Sınıf Öğretmeni		85	4,040	0,641					
Sosyal Bilgiler		45	3,994	0,519					
Türkçe		63	4,093	0,592					
Matematik		39	3,801	0,570					
Fen Bilgisi		40	3,884	0,641					
Diğer		41	3,924	0,698					
Eğitim Fakültesi		238	3,984	0,619					
Fen Edebiyat Fakültesi		69	3,935	0,594	0,955	0,386			
Diğer		6	4,292	0,832					
Sınıfta düzen sağlanmasına etki		1-5 Yıl	167	3,943	0,581	0,452	0,811		
		6-10 Yıl	103	3,905	0,667				
	11-15 Yıl	43	3,890	0,812					
	Sınıf Öğretmeni	85	3,938	0,716					
	Sosyal Bilgiler	45	3,889	0,466					
	Türkçe	63	4,020	0,695					
	Matematik	39	3,872	0,531					
	Fen Bilgisi	40	3,869	0,580					
	Diğer	41	3,884	0,738					
	Eğitim Fakültesi	238	3,917	0,658					
	Fen Edebiyat Fakültesi	69	3,913	0,589	1,003			0,368	
	Diğer	6	4,292	0,641					

\*Fark  $p<0.05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 7’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim-öğretimde mizah kullanımına yönelik tutumlarının hizmet yılı ve mezun oldukları fakülteye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü Anova testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $p>0.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “dil ve öğretime etki” ve “sınıfta düzen sağlanmasına etki” boyutlarındaki puan ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grup ortalamaları arasında çıkan fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). Anlamlı bir farkın olmamasıyla birlikte, her iki boyutta da sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre mizaha daha olumlu baktıklarını söylemek mümkündür.



Bununla birlikte, öğretmenlerin “eğitimde gerekli görme” alt boyutu puan ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonuçlarına bakıldığında grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur,  $F_{(5-307)} = 2.894$ ,  $p = 0.014 < 0.05$ . Bu farklılığın kaynaklarını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmış olup sonuçları Tablo 8’de aktarılmıştır.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin mizahı eğitimde gerekli görme düzeylerinin çoklu karşılaştırılması

		(I)	(J)	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	p
<b>Eğitimde Gerekli Görme</b>	Sınıf Öğretmeni		Sosyal Bilgiler	0,201	0,085
			Türkçe	0,343	0,744
			Matematik	0,260	0,034*
			Fen bilgisi	0,379	0,002*
			Diğer	0,242	0,045*
	Sosyal Bilgiler		Türkçe	0,167	0,177
			Matematik	0,059	0,669
			Fen bilgisi	0,177	0,198
			Diğer	0,041	0,765
			Matematik	0,226	0,080
	Türkçe		Fen bilgisi	0,344	0,007*
			Diğer	0,208	0,103
			Fen bilgisi	0,118	0,407
	Matematik		Diğer	0,018	0,897

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 8 incelendiğinde, eğitimde mizah kullanımını gerekli görme bağlamında tutumları bakımından sınıf öğretmenleri ile matematik öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ile fen bilgisi öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri ile diğer branş öğretmenleri arasında; Türkçe öğretmenleri ile fen bilgisi öğretmenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık görülmüştür.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Ziv (1988), öğretmenlerin, onlara verilmiş olan öğretme görevini gerçekleştirirken, aktarılacak bilgiyi ilgi çekici, canlı ve etkili bir biçimde sunma bununla birlikte öğrencilerin dikkatini toplama amacıyla iyi bir oyuncu gibi davranmaları gerektiğini belirtir. Öğretmenlerin oynayacakları bu rol, öğrenenin zihninde yapılandırılması istenen her ne olursa olsun, bu yapılandırmaya rehberlik edecek olan öğretmenin ifade etme şekli ve kılavuzluk biçimidir. Öğretmen de oyuncu gibi rolünü isteyerek ve inanarak yaptığında etkili olacaktır. Mizahın, bu performansta etkili bir araç olduğu ve eğitim-öğretimde “güldürürken düşündürme” işlevinden yararlanmak gerektiği düşüncesine uygun olarak, öğretmenlerin mizaha yönelik algıları ve hazırbulunuşlukları önem arz etmektedir (Oral, 2004). Bu bağlamda, araştırmanın odak noktası, öğretmenlerin mizah kavramına yönelik anlayışları, mizahın eğitim-öğretim ortamlarında etki ve gerekliliğine yönelik tutumlarıdır.

Araştırmada öğretmenlerin mizah ile ilgili algıları ve bu algının cinsiyet, hizmet yılı, mezun olunan fakülte ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin eğitim ve öğretimde mizahın kullanılmasına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan 17 maddelik ölçeğin üç alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin birinci alt boyutu mizahın eğitimde gerekli olduğunu, ikinci alt boyutu mizahın dil ve öğretimde gerekli olduğunu, üçüncü alt boyutu ise mizahın sınıfta düzeni sağlamada etkili olduğunu ifade eden maddelerden oluşmaktadır.

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin mizaha dönük algılarının olumlu olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bu tutumları, mizahın eğitsel ortamlarda var olmasına imkân tanınması bakımından önemlidir. Bu bulguya paralel olarak Omede ve Daku (2013) da çalışmasında, öğretmenlerin, mizah ve gülmecenin öğrenmede eğitsel, sosyo-psikolojik ve duyuşsal anlamda yararlı olduğu düşüncesini taşıdıkları sonucuna ulaşmışlardır. White’ın (2001), üniversite öğretim elemanları ve öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmanın bulgularında da öğretim elemanlarının,

mizahın sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturma, öğrencinin dikkatini çekme, öğrenciyi motive etme ve düşünmeye teşvik etme yargılarına katılıyorum/kesinlikle katılıyorum türünden görüş bildirdikleri ifade edilmiştir. Yine, benzer olarak Chaniotakis de (2012) 771 ilkökul öğretmeni üzerinde yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin mizaha yönelik görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcılar, mizahın eğitim ve öğretim ortamlarında öğrencilerin öğrenmelerine ve sosyalleşmelerine sağladığı yararlar açısından ölçek maddelerine olumlu anlam ve değerler yüklemiştir. Ölçekte yer alan ifadeler ve o ifadelere yüklenmiş olan olumlu tutumlar değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sınıf ortamında aldıkları tavır kestirilebilir. Örnek olarak bilgilerin akılda kalıcılığını sağlaması veya olaylara farklı yönlerden bakabilmeyi sağlaması açısından mizahın olumlu olduğunu düşünen öğretmenlerin bu yönde bir tavır sergileyebilecekleri kestirilebilir. Kaya (2011), öğretmen ve öğrencilerin büyük bir kısmının, mizahın derste iletişim kurma, daha sıcak bir sınıf ortamı oluşturma, öğrenmeyi daha etkili ve kalıcı hâle getirmeyi sağladığı düşüncesinde olduğunu tespit etmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin bir kısmının ise mizahın sadece dersi severek işlemeye katkısı olduğunu düşündüklerini ifade etmiştir. Kaya'nın çalışmasında ortaya konan sonuçlar ile bu araştırma çerçevesinde öğretmenlere yöneltilen maddelere yaklaşım biçimi paralel görünmektedir. Benzer olarak Torok, McMorris ve Lin'in (2004), farklı akademik disiplinlerden üç öğretim üyesi ve öğrencilerinin sınıf içerisinde mizahın kullanımı konusunda görüş aldığı çalışmasında, mizahın uygun bir şekilde kullanıldığında durumu örnekleme, öğrenmeye teşvik etme, kaygıyı azaltma ve düşünmeye sevk etme potansiyeli olduğu elde edilen sonuçlardandır. Yine, benzer öğretmen tutumları Lovorn ve Holaway (2015), lise öğretmenlerinin sınıf içerisinde öğretim, etkileşim ve yönetim stratejisi olarak mizahın kullanımı hakkındaki görüşlerini tespit etme amacıyla yapmış olduğu çalışmasının bulgularında görülmektedir. Çalışmada öğretmenlerin mizahı öğrenme ve öğretme öğrenme ve öğretme üzerinde etkili olduğu, öğretmen ile öğrencilerin etkileşimlerini sağladığı, öğrencileri motive ettiği için kullanmaya istekli olduklarını ifade edilmiştir.

Bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim-öğretimde mizah kullanımına yönelik tutumlarının hizmet yılı, cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı düzeyde farklı olmadığına işaret eder. Çimen (2011) ise sınıf öğretmenlerinin mizah tarzları ve öğretim sürecinde mizahı kullanım yeterliliği algıları üzerine yapmış olduğu çalışmasında, erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere oranla daha fazla mizah kullandıkları; 11-20 hizmet yılındaki öğretmenlerin, 0-10, 21-30, 31-40 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenlere göre mizahı daha az kullandıkları bulgularına ulaşmıştır. Bahsedilen bulgular, bu araştırma sonuçlarından farklıdır. Çimen'in (2011) araştırmasında katılımcıların %79,1'inin 11-31 yıl ve üstü, bu çalışmada ise katılımcıların en fazla 15 yıllık mesleki deneyime sahip olmaları, araştırma sonuçlarındaki farklılığın kaynağı olabilir.

Bulgularda dikkati çeken bir diğer husus, mizahı eğitimde gerekli görme boyutunda branşlara göre istatistiksel bakımdan anlamlı farklılığın görülmesidir. Mizahın eğitimde kullanılmasını sınıf öğretmenleri, Matematik, Fen Bilgisi ve diğer branş öğretmenlerine göre; Türkçe öğretmenleri, Fen Bilgisi öğretmenlerine göre daha fazla gerekli görmektedir. Bu durum, öncelikli olarak sınıf öğretmenlerinin öğrencileriyle olan ilişkisinin niteliği ve onlarla daha uzun zaman geçirme durumunda olmasıyla açıklanabilir. Ayrıca sınıf ve Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin ana dilini kazandırma ve temel dil becerilerini geliştirme konusunda diğer branşlara oranla daha fazla yükümlülüğe ve sorumluluğa sahiptir. Sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin yaptırdığı ana dili öğretimine ilişkin uygulamalar ile anlama ve anlatma becerilerine yönelik etkinlikler, sosyal ve dilsel unsurlardan oluşan mizah kavramına uygun bir zemin oluşturmaktadır. Yine sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin ana dili öğretiminde kullandıkları yazınsal metinlerdeki çok anlamlılığı, örtük iletileri veya satır aralarını anlamlandırma ile mizahın çok boyutluluğu örtüşmektedir.

Öğretmenler, en yüksek katılımı "Eğitimde mizah gereklidir." maddesinde göstermişlerdir. Yüksek katılım gösterilen bu madde, anlam itibarıyla geniş kapsamlı olup öğretmenlerin konuya ilişkin tutumlarının genel görünümüdür. Daha spesifik bir anlam içeren "Mizah, çocuğun dil gelişimine olumlu etki eder." cümlesi ise ölçeğin en düşük katılım gösterilen maddesi olmuştur. Bu bulgular, öğretmenlerin mizah ile ilgili algılarının kalıp kabuller çerçevesinde yoğunlaştığı, mizaha yönelik bilgilerinin detaylı olmadığı yönünde anlam kazanmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, mizahın disiplini bozma, otoriteyi sarsma, sınıf ortamında olumsuz etki yaratma ve karmaşaya sebep olma anlamları içeren maddelere katılmıyorum düzeyinde cevap verdikleri görülmüştür. Omede ve Daku (2013), yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin, mizahın stres ve can sıkıntısını giderdiği yönünde bir anlayışa sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Lei, Cohen ve Russler'ın (2010) çalışması öğretmenlerin bu araştırmadaki eğilimini destekler türden sonuçları ortaya koyar. Bu sonuçlardan biri de öğretmenlerin, öz saygıyı yükselten, gerginliği ve stresi bastıran psikolojik bir güç olarak gördükleri mizahın, sınıf ortamında karmaşaya sebep olmasının aksine, uygun kullanıldığı takdirde öğrenme ortamlarını olumlu hâle getireceği düşüncesinde olduklarıdır.

Bu araştırmanın sonuçlardan hareketle, gelecekteki çalışmalarda;

1. Öğretmenlerin mizaha yönelik tutumlarının mizah tarzlarına göre değişip değişmediğinin araştırılması,
2. Öğretmenlerin mizaha yönelik algı ve tutumlarının açıklanması için nitel araştırmaların yapılması önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mizah tarzları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Aşlıoğlu, B. (2013). Mizahın anlamı ve eğitimdeki yeri. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Eğitim Felsefesi Özel Sayısı 1, 207-243.
- Atçı, A. (2004). *İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf içi problem davranışlara yönelik müdahalelerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Avşar, V. (2008). *Öğretmen adaylarının mizah tarzları ve cinsiyet rolleri ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, İ. S. (2006). *Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci tutum ve başarısına etkisi (İzmir ilköğretim 8. sınıf örneğinde)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim psikolojisi gelişim, öğrenme ve ortam*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Chabeli, M. (2008). Humor: A pedagogical tool to promote learning. *Curationis*, 31(3), 51-59.
- Chaniotakis, N. (2010). Teachers' perceptions of humor in teaching. ICERI2010 Proceedings, 1187-1195.
- Chaniotakis, N. (2012). Humor im unterricht: ansichten der lehrer. *MENON*, 100.
- Çelik, E. (2006). *Fizik öğretiminde bilgisayar destekli mizahın öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çimen, B. (2011). *Devlet ve özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde mizah kullanma yeterlilikleri konusundaki algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Deiter, R. (2000). The use of humor as a teaching tool in the college classroom. *NACTA Journal*, 44(2), 20-27.
- Demirci, G. (2013). *Eğitimde mizah ve karikatür kullanmanın öğrenci başarısı ve motivasyonuna etkisi: Ortaokul 7. sınıf fen ve teknoloji dersi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ersanlı, C. Y. (2010). *İngilizce öğretmen adaylarının içinde mizahi öğeler bulunan metinleri algılamalarını geliştirmek*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Garner, R. L. (2006). Humor in pedagogy: How ha-ha can lead to aha! *College Teaching*, 54 (1), 177-180.
- Güler, Ç. ve Güler, B. U. (2010). *Mizah, gülme ve gülme bilimi*. Ankara: Yazıt Yayın Dağıtım.
- Ivy, L. L. (2013). Using Humor in Classroom. *Education Digest*. 79/2, 54-57. (<http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=27&sid=e75aad06-985b-406e-ac1d-474c4e19a850%40sessionmgr110&hid=101>) (Erişim Tarihi: 30.11.2015)
- İnam, A. (bt). *Mizah kaynağı olarak eğitim sorunlarına genel bir bakış*. <http://www.phil.metu.edu.tr/ahmet-inam/mizahkaynagi.htm> (Erişim tarihi: 19.11.2015)
- Jeder, D. (2015). Implications of using humor in the classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 828-833.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2013). *Günümüzde insan ve insanlar sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim Kitap.
- Kaplan, R. M. & Pascoe, G. C. (1977). Humorous lectures and humorous examples: Some effects upon comprehension and retention. *Journal of Educational Psychology*, 69(1), 61.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, S. (2011). *Bir öğretim stratejisi olarak sanat eğitiminde mizahın kullanımına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Kırtay, O. (2012). *Reklam iletilerinde mizah kullanımı: Öğeler, teknikler ve uygulama örnekleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Lei, S. A. Cohen, J. L. & Russler, K. M. (2010). Humor on learning in the college classroom: Evaluating benefits and drawbacks from instructors' perspectives. *Journal of Instructional Psychology*, 37(4), 326.
- Lovorn, M. & Holaway, C. (2015). Teachers' perceptions of humour as a classroom teaching, interaction, and management tool. *European Journal of Humour Research*.
- Low, G. T. (2000). Humour in the classroom. *Teaching and Learning*, 11(1), 3-14.
- Makewa, L. N., Role, E. & Genga, J. A. (2011). Teachers' use of humor in teaching and students' rating of their effectiveness. *International Journal of Education*, 3(2), 1.
- Pham, H. N. H. (2014). *The use of humour in EFL teaching: A case study of Vietnamese university teachers' and students' perceptions and practices*. Doctoral dissertation, University of Canberra, Australia.
- Omede, J. & Daku, N. J. (2013). Teachers' perception of humor and laughter as pedagogical tools for promoting learning in Kogi State College of Education, Ankpa, Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 4(5), 706.
- Oral, G. (2004). Ergenlikte mizah ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 29 (133).
- Oruç, Ş. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde mizah*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özbay, Y. Palancı, M. Kandemir, M. ve Çakır, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal düzenleme, mizah, sosyal özyeterlik ve başa çıkma davranışları ile yordanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2).
- Özgül, İ. E. (2004). *Psikolojik testler*. Ankara: Pdrem Yayınları
- Özkan, H. İ. (2008). *Öğretmen ve öğrencideki mizah anlayışının sınıf atmosferine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özkara, Y. (2013). İlköğretim Türkçe eğitimi sürecinde mizah unsurlarından yararlanma. *Milli Folklor*, 25(100).
- Özünlü, Ü. (1999). *Gülmecenin dilleri*. Ankara: Doruk Yayıncılık
- Saltuk, S. (2006). *Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Savaş, S. (2009). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci tutum ve başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2004). Türkiye'de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 137-146.
- Sidekli, S. Er, H., Yavaşer, R. ve Aydın, E. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde alternatif bir yöntem: karikatür. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2).
- Topuz, S. (1995). *The relationships among popularity, sense of humor and academic achievement*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Torok, S. E., McMorris, R. F. & Lin, W. C. (2004). Is humor an appreciated teaching tool? Perceptions of professors' teaching styles and use of humor. *College Teaching*, 52(1), 14-20.
- Vendryes, J. V. (2001). *Dil ve düşünce*. İstanbul: Multilingual.
- Wang, M. & Wang, L. (2006). The functions of humor in classroom instruction. *Asian EFL Journal. Teachers Article*.
- White, G. W. (2001). Teachers' report of how they used humor with students perceived use of such humor. *Education*, 122(2), 337.
- Yardımcı, İ. (2010). Mizah kavramı ve sanattaki yeri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (6).
- Yerlikaya, E. E. (2003). *Mizah tarzları ölçeğinin uyarlama çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yerlikaya, E. E. (2009). *Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile algılanan stres, kaygı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ziv, A. (1988). Teaching and learning with humor: Experiment and replication. *The Journal of Experimental Education*, 57(1), 4-15.