



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 19.03.2022 Accepted/Kabul: 18.06.2022 Published/Yayınlama: 22.10.2022

Öğretmenlerin Derslerde Mizah Kullanımına Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi

Emre KUCAM¹

Öz

Hayatın çok farklı alanlarını farklı bakış açılarıyla değerlendirebilen, gülümsetebilen ve düşündürebilen insanların ortak özelliklerinden biri mizahtır. Bazı kesimlerce zekâ göstergesi olarak da ele alınabilen mizahın unsurlarının kullanımı ve mizah dozunun ayarlanamaması ise mizahın tamamen olumlu etkiye sahip olmadığını kanıtlar niteliktedir. Mizah kullanılarak yapılan öğretimin etkili olmasının, büyük ölçüde doğru mizah türünün kullanımı ve dozunun ayarlanması ile mümkün olabileceği ifade edilmektedir. Bu nedenle öğretmenler, sınıf yönetiminde otorite zedelenmesi ya da derse yönelik algının olumsuz yönde değişmesi risklerinden dolayı mizahın sınıf içinde kullanılmasına yönelik kaygı duymaktadır. Bu araştırmada, öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf içinde mizah kullanımına yönelik tutumlarının belirlenmesinde kullanılacak bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçeğin deneme formu olarak hazırlanan 30 madde 172 öğrenciye uygulanmış ve elde edilen verilere açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda, 29 maddeden oluşan ve toplam varyansın % 50'sini açıklayan üç faktör elde edilmiştir. 29 maddelik ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) .89 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar için elde edilen iç tutarlılık katsayıları sırası ile .71, .83, .94'tür. Ayrıca öğrencilerin, öğretmenlerin derslerde mizah kullanımına yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre farklılık gösterme durumunu belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız gruplar t testi sonucunda erkeklerin puanlarının kızlardan manidar olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin ölçekten aldığı puanların sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin derslerde mizah kullanımına yönelik öğrenci tutum ölçeği olarak adlandırılan ölçeğin eğitim alanında kullanılabilir, güvenilir ve geçerli bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: mizah, tutum, ölçek, ders, tutum ölçeği

¹Uzman, TOBB ETÜ Koleji Özel Laboratuvar İlkokulu, Ölçme ve Değerlendirme, Ankara-Türkiye, emrekucam@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4283-7103

Development of Students' Attitudes Scale Towards Teachers' Use of Humour

Abstract

Humor is one of the common features of people who can evaluate very different areas of life from different perspectives, make them smile and think. The use of elements of humor, which can also be considered as an indicator of intelligence by some segments, and the inability to adjust the dose of humor prove that humor does not have a completely positive effect. The effectiveness of teaching using humor is largely possible with the use of the right type of humor and adjusting its dose. For this reason, teachers are concerned about the use of humor in the classroom because of the risks of damaging the authority in classroom management or changing the perception towards the lesson negatively. In this study, a measurement tool was developed that can be used to determine the attitudes of students towards their teachers the use of humor in the classroom. 30 items prepared as a trial form of the scale were applied to 172 students and exploratory and confirmatory factor analyzes were performed on the obtained data. As a result of the factor analysis, three factors, consisting of 29 items and explaining 50% of the total variance, were obtained. The internal consistency coefficient (Cronbach Alpha) of the 29-item scale obtained was calculated as .89. The internal consistency coefficients obtained for the sub-dimensions are .71, .83, and .94, respectively. In addition, the independent groups t-test was applied to determine the difference between the scores of students and teachers on the attitude scale towards the use of humor in lessons according to gender, and as a result, it was determined that the scores of the boys were significantly higher than the girls. It was concluded that the scores of the 5th, 6th, 7th and 8th grade students from the scale did not differ according to the grade level. It has been concluded that the scale, which is called the student attitude scale for teachers' use of humor in lessons, is a reliable and valid tool that can be used in the field of education.

Keywords: humor, attitude, scale, lesson, attitude scale

1. GİRİŞ

Mizah; gündelik hayatta, sanatta ve edebiyatta kullanılan, gerçeklere farklı bir bakış açısıyla yaklaşabilen, sorgularken gülümseten ve gülümsetirken de düşündürebilen bir anlatım tarzı olarak tanımlanmaktadır (Alay, 2019). Kimi kesimlerce zekâ göstergesi olarak kabul edilen, kimi kesimlerce sadece gülmeyi sağlayan ve düşündürmesine gerek olmayan, kimi kesimlerce ise güldüren, düşündüren ve geleceğe ışık tutan bir tarz olan mizah, İngilizce ve Fransızca'da Humour sözcüğü ile karşılanmaktadır. Carroll (2014), humour kelimesinin bedensel sıvıları da içeren sıvı ya da akışkan anlamına gelen bilimsel bir terim olan Latince humor sözcüğünden geldiğini ve eskiden doktorların, kişinin sağlığının böylesi dört sıvıya; safra, kara safra, kan ve balgam arasındaki dengeye bağlı olduğunu düşündüklerini belirtir. Ayrıca bu bedensel sıvıların oranları değiştiğinde kişinin farklı özellikler gösterdiğini, örneğin kanın fazlalığında kişinin iyimser olduğunun düşünüldüğünü ve bu yolla humour kişinin mizacının norma göre değişmesi düşüncesiyle ilişkilendirildiğini ifade eder. M.Ö. 3. yüzyılda ise yazılan bir Mısır papirüsünde geçen “Tanrı güldüğünde, dünyaya hükmedecek

yedi tanrı dünyaya geldi... kahkahaya boğulduğunda ışık oldu... İkinci kez kahkahaya boğulduğunda sular oluştu; yedinci kahkahasında ruh doğdu.” ifadesi kainatın gülme ile oluştuğunu belirtmektedir (Sanders, 2001). Bu ifadeden mizahın güldürüyle eşdeğer olduğu çıkarılabilir ancak hem güldürü, şaka, nükte gibi kavramlarla bağının olması hem de bir biçim olup olmadığına yönelik net bir ayrımın bulunmaması mizah ile ilgili farklı yorumların doğmasına yol açar. Sözlüklerde dahi şaka, latife, alay gibi kavramların mizahı ifade etmek için ve aynı zamanda birbirinin yerine kullanılması mizah kavramının sınırlarını belirsizleştirmektedir. Maurois (1960) bu belirsizliği kendince ortadan kaldırarak mizah ve nüktenin amaçları aynı olsa da bu amaca varmak için seçtikleri yolların farklı olduğunu ifade eder. Ona göre nükte, alaysı düşüncenin oyun kılıfına bürünerek özünün saklandığı ve söylendiği kişiyi üzmeyen örtülü ifadeyken mizah, bu alaysı düşüncenin güldürme amacı gütmüyor gibi görünmesi gereken, düşünce ve söylemi birlikte içeren bir yapıdır. Gülme eylemi ise, hem mizahın hem de nüktenin alkışı durumundadır (Öngören ve Balcıoğlu, 1983).

Antik çağ ve orta çağ anlayışında gülme eylemini ya ehliştirmeye çalışmışlar ya da yasaklamışlardır. 20. yüzyıl geldiğinde ise gülme ve gülmeceye (mizaha) verilen önem artmış, üniversitelerde mizahla ilgili bölümler dahi kurulmuştur (Usta, 2009). Bu gelişmeyle birlikte hayatın içinde aktif olarak yer almaya başlayan mizah, tek başına bir sanat olarak ele alındığı gibi sanat dalları içinde ayrı ayrı da değerlendirildiği görülmektedir (müzikte mizah, edebiyatta mizah v.b.). İnsanı insana anlatma aracı olan sanatın ögesi insan olduğu gibi, insana dünyayı öğretme aracı olan eğitimin de ögesi insandır ve insanın bilişsel, duyuşsal ve davranışsal anlamlarda sanat ile eğitimde ortak ve örtük olarak kullandıkları önemli materyallerden biri mizahtır. Ivy (2013), okul öncesinden üniversiteye kadar birçok alanda (sosyal bilimler, fen bilimleri ve dil) mizah kullanımını önermektedir.

Eğitsel anlamda mizah; bir yandan öğrencilerin düşünme-düşündürme, neden-sonuç ilişkileri kurma, karşılaştırma v.b. gibi becerilerini geliştirme yönünde etkiye sahipken diğer yandan güdülenmeyi artırarak öğrenmelerin kalıcılığını sağlar ve hatta öğrencilerin problemleri davranışlarını azaltmayı da sağlayabilir (Savaş, 2009). Bunun yanında eğitsel ortamlarda doğru planlanmamış mizah unsurlarının kullanımı ve mizah dozunun ayarlanamaması, mizahın tamamen olumlu etkiye sahip olmadığını kanıtlar niteliktedir. Nitekim Bryant ve Zillmann (1988), mizah kullanılarak yapılan öğretimin etkili olmasının, büyük ölçüde doğru mizah türünün kullanımı ve dozunun ayarlanması ile mümkün olabileceğini ifade etmiştir. Bu nedenle öğretmenler, sınıf yönetiminde otorite zedelenmesi ya da derse yönelik algının olumsuz yönde değişmesi risklerinden dolayı mizahın sınıf içinde kullanılmasına yönelik kaygı duymaktadır (Oral, 2004). Ancak bir çok araştırmada (Kaplan ve Pascoe, 1977; Ziv, 1988; Casper, 1999; Wanzer ve Frymier, 1999) öğrenci motivasyonunun artması ve öğrenmelerin kalıcılığının sağlanması amacıyla bu kaygıların giderilmesinin gerekliliği vurgulanmakta ve bu nedenle öğretmen eğitimlerine mizah bileşeninin de eklenmesinin yerinde olacağı

belirtilmektedir. Böylece öğretmenlerin derslerinde minimum düzeyde de olsa mizah kullanımına yönelik hazır bulunuşluklarının artması, öğrencilerin de derse ve öğretmene yönelik tutumlarının pozitif yönde değişimini sağlayacağı aşikârdır. Bu kapsamda Fidan (1982), öğrenci tutumlarının dikkate alınmadığı bir eğitim ortamında öğretim yaşantılarının oluşması ve istendik yönde davranış değişikliğinin sağlanmasının güçleşeceğini ifade etmektedir. Bu sebeplerle öğrencilerin, öğretmenlerinin eğitsel anlamda mizah kullanımına yönelik tutumlarının belirlenmesi büyük önem arz etmektedir. Bu önem; dar ölçekte öğretim yaşantılarının oluşturulması ve davranış değişikliklerinin sağlanması ile ilgili, geniş anlamda ise öğretmen eğitim programlarına ve ardından da öğretim programlarına mizah ile ilgili içeriklerin eklenmesi ile ilgili karar vericilere bir fikir verebilir. Öğretim programlarında mizahın kullanımı ile ilgili Türkiyede ve Türkiye dışında yapılan çalışmalar mizahın eğitimdeki etkilerine yönelik çeşitli bulgulara vurgu yapmaktadır.

Oruç (2010), Sosyal Bilgiler derslerinde mizah kullanımının, öğrencilerin akademik başarısına ve tutumlarına olan etkileri belirlemeye çalıştığı deney ve kontrol gruplu bu çalışmada 30 deney grubunda, 30 kontrol grubunda olmak üzere toplam 60 öğrencinin verileri kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerine, işlenen ünite ile ilgili mizaha dayalı etkinliklerle öğretim yapılırken kontrol grubu öğrencilerine ise ders kitabı ve çalışma kitaplarıyla öğretim yapılan bu çalışmada akademik başarıya yönelik başarı testi ve öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Başarı testi ön test puanları arasında istatistiksel anlamda fark olmayan deney ve kontrol grubu öğrencilerinden, deney grubundakilerin uygulama sonucunda başarı testi son test puanları, kontrol grubundakilerden manidar düzeyde farklılaşmıştır. Ayrıca, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ortalamaları son test ortalamalarından manidar düzeyde farklıdır.

Balta (2016), eğitimde mizaha yönelik öğretmen tutumlarını belirlediği ve 313 öğretmenle yürütülen çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen “Eğitimde Mizahın Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. “Eğitimde Gerekli Görme”, “Dil ve Öğretime Etki” ve Sınıf Düzeninin Sağlanmasına Etki” olmak üzere üç boyutu olan bu ölçekte; katılımcıların mizaha yönelik olumlu tutumlarının olduğu, katılımcıların tutumlarının cinsiyet, hizmet yılı, mezun oldukları fakülte ve eğitim durumlarına göre değişmediği; bununla birlikte ölçeğin “Eğitimde gerekli görme” başlıklı alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre ve türkçe öğretmenlerinin fen bilimleri öğretmenlerine göre mizahı derslerde daha fazla gerekli gördüğü belirlenmiştir.

Aktepe (2019), lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile mizah tarzları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada 402 lise öğrencisinin verilerini kullanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri ile saldırgan mizah tarzları arasında negatif yönde manidar bir ilişki bulunurken, bilişsel esneklik düzeyleri ile kendini geliştirici mizah tarzları arasında pozitif yönlü manidar ilişki bulunmuştur. Ayrıca katılımcı mizah tarzının kız öğrenciler lehine manidar derecede

farklılaştığı ve saldırgan ile kendini yıkıcı mizah tarzlarının da erkek öğrenciler lehine manidar derecede farklılaştığı belirlenmiştir.

Akın ve Bilgin (2015); Ho, Chik ve Chan (2012) tarafından geliştirilmiş olan Çocuklar için Çok Boyutlu Mizah Anlayışı Ölçeği'ni Türk kültürüne uyarladığı bu çalışmalarında 286 ortaokul öğrencisinin verilerini kullanmıştır. Orijinal formuyla aynı sayıda madde barındıran (17 madde) bu ölçeğin maddeleri üç boyutta (mizah üretme, mizah yoluyla başa çıkma, mizahı beğenme) toplanmıştır. Cronbach'ın Alfa Katsayısı; mizah üretme alt boyutu için .92, mizah yoluyla başa çıkma alt boyutu için .87, mizahı beğenme alt boyutu için .88 olarak bulunmuş ve ayrıca tüm ölçek için ise .92 elde edilmiştir.

Oral (2004), ergenlerde bilişsel, sosyal ve psikolojik alanlardaki mizah kullanımını ölçmek amacıyla Ergenlikte Mizah Kullanımı Ölçeği'ni (EMÖ) geliştirdiği bu çalışmada 6, 7 ve 8. sınıflara devam eden toplam 428 öğrencinin verilerini kullanmıştır. Yazılan 44 madde, faktör analizi sonucunda 35 maddeye düşmüş ve bu hâliyle uygulanmıştır. Maddelerin; bilişsel süreç etkinliklerinin artırılması için mizah kullanımı, grupla-karşı cinsle iletişim ve etkileşim için mizah kullanımı ve kaygı, korku ve mutsuzluğa başa çıkmak için mizah kullanımı olmak üzere 3 faktörde toplandığı ve ölçek için Cronbach'ın Alfa Katsayısı'nın .89 olduğu ifade edilmiştir.

Torok, McMorris ve Lin'in (2004) mizahın üniversitedeki derslerde kullanımına yönelik gerçekleştirdikleri bu çalışma bir üniversitenin biyoloji, eğitim psikolojisi ve tiyatro bölümlerinde öğrenim gören gönüllü 124 öğrencinin anket verileriyle yürütülmüştür. Ankete katılan öğrencilerin %74'ünün mizahın derslerde yapıcı anlamda kullanılmasını destekledikleri, mizahın öğrenmeye katkısının olup olmadığı sorusuna öğrencilerin %40'ının "sıklıkla" %40'ının ise "Her zaman" cevabını verdikleri ifade edilmiştir.

Wanzer, Frymier ve Irwin (2010) çalışmalarında öğretmen tarafından uygulanan bazı mizah türlerinin öğrenci başarısında artışı sağladığını ancak bazılarında da böyle bir başarıya ulaşılamadığını belirlemiş ve bunun için Eğitimsel Mizah Süreci Teorisini önermişlerdir. Bu kapsamda 378 öğrenci ile yürütülen çalışmada yapıcı olan mizah tarzlarının öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği ifade edilirken aşağılayıcı, saldırgan ve uygunsuz mizah tarzlarının ise öğrenmeye herhangi bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Bieg, Grassinger ve Dresel (2018) bu çalışmada öğrencilerin başarıya yönelik olumlu ya da olumsuz duygularında (keyif alma, can sıkıntısı, öfke), öğretmenlerin derslerde kullandıkları mizah türlerine (derslerle ilgili-ilgisiz mizah, kendini aşağılayıcı mizah, saldırgan mizah) göre değişimleri incelemişlerdir. 668 Alman ortaokul öğrencisiyle yürütülen bu çalışmada dersle ilgili mizahın başarıya

yönelik keyif almayı azalttığı ve can sıkıntısı ile öfkeyi artırdığı elde edilmiştir. Benzer şekilde saldırgan ve aşağılayıcı mizahın da daha az keyif, daha çok can sıkıntısı ve öfke verdiği belirlenmiştir.

Aboudan (2009) dil öğrenen öğrencilerin sınıflarında; olumlu iklimin oluşturulması için ve öğrenme, dikkat ve konsantrasyonun sağlanması için mizahın etkili bir araç olduğunu belirlediği bu çalışmasını iki aşamada yürütmüştür. İlk olarak tamamı kadın olan ve giriş-orta-ileri olmak üzere 3 farklı düzeyde İngilizce sınıfında bulunan 200 üniversite öğrencisine anket uygulamış, sonrasında ise ileri düzeyde İngilizce sınıfında bulunan, 80'i mizah ile ders işleyen, 80'i ise mizah kullanılmayan grupta bulunan toplamda 160 öğrenciye anket uygulanmıştır. Bu anketlerden hareketle mizah kullanarak yapılan eğitimin etkisi araştırılmıştır. Sonuç olarak ise öğrencilerin %80'inin ders esnasındaki mizahın dikkat etmeyi kolaylaştırdığını, %71'inin ise mizahın zor içerikleri öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade ettiği belirtilmiştir. Ayrıca mizahın; öğrencilerin kendilerini ifade etme ile ilgili teşvik edici olduğu, sınıftaki olumsuz ve rahatsızlık verici olayları azaltıcı bir etki gösterdiği ve ayrıca ikinci bir dilde kendilerini ifade etmeye çalışmaktan korkan veya gergin olan öğrencilere ulaşmayı kolaylaştırıcı işlevi olduğu açıklanmıştır.

Bu araştırmalar birlikte incelendiğinde, derslerdeki mizah kullanımının genel olarak öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve zor olan içeriklerin akılda yer etmesini sağladığı ifade edilebilir. Ayrıca aşağılayıcı, saldırgan, uygunsuz gibi mizah tarzlarının ise öğrenmeyi olumlu yönde etkilemediği, hatta bu olumsuz mizah tarzları ile öğrenme arasında negatif korelasyonlar görüldüğü belirtilebilir.

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin; öğretmenlerinin derslerde mizah kullanımına yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlayan geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin Derslerde Mizah Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği'nin yapı geçerliği nasıldır?

a. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları nasıldır?

b. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları nasıldır?

2. Öğrencilerin, Öğretmenlerin Derslerde Mizah Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlar cinsiyete ve sınıf düzeyine göre manidar farklılık göstermekte midir?

Teknolojinin gelişmesi, dolayısıyla dünya üzerindeki insanların birbirleriyle iletişim kanallarının artması sonucunda birbirine çok uzakta olan iki birey adeta yanyanaymış gibi paylaşımda bulunabilmektedir. Paylaşımların ötesinde, hiç bilmediği bir kültür ile tanışabilmekte, tanıştığı kültürlerle kendi kültürünü kıyaslayarak ortak noktalar bulabilmektedir. Bu ortak noktalardan biri de mizahtır. Dünyanın neresine gidilirse gidilsin etkili mizah yapan bir birey ile etkileşimde bulunmak insanı mutlu eder, rahatlatır ve bireylerin yapılacak görevleriyle ilgili motivasyonu sağlayarak mesleki

tükenmişliği azaltabilir. Seferoğlu, Yıldız ve Yücel (2014) araştırmalarında, diğer mesleklerle karşılaştırıldığında tükenmişliğin en çok öğretmenler arasında yaşandığını belirtmişlerdir. Buradan hareketle öğretmenlerin mizaha bakışı ve hem sosyal hayatlarında hem de meslek hayatlarında mizah kullanımları merak konusu olmuştur. Mizah kullanımına bakıldığında ise, bireyler kendilerinin etkili mizah kullandığını düşünebilmekte ancak mizahı kullananın değil mizaha maruz kalanın etkili mizahı değerlendirmesi önem arz etmektedir. Türkiyede eğitime yönelik mizah ile ilgili geliştirilen ve uyarlanan ölçekler incelendiğinde genellikle ergenlik çağındaki olan ya da üniversiteye devam eden öğrencilerin mizah tarz ve algılarına yönelik, ya da öğretmenlerin mizah davranışlarına yönelik olduğu görülmektedir (Yerlikaya, 2003; Oral, 2004; Yerlikaya, 2009; Cemaloğlu, Receptoğlu ve Köktürk, 2012; Akın ve Bilgin, 2015; Balta, 2016; AbdAli, Ashur, Ghazi ve Muslim, 2016). Ancak öğretmenlerin, öğrencileri gözünden mizah kullanımlarına yönelik tutumları ile ilgili geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir ölçek geliştirme ya da uyarlama çalışmasına rastlanmamıştır. Bu çalışmada geliştirilmesi planlanan ölçek ile hem alanyazındaki bu boşluğun doldurulması, hem de öğretmenlerin mizahı derslerde kullanımlarına yönelik içeriklerin geliştirilmesine katkı sağlaması umulmaktadır.

2. YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin, öğretmenlerinin derslerde mizah kullanımına yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlaması yönüyle betimsel tarama modelinde olduğu ifade edilebilir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halihazırda var olan bir durumu olduğu biçimde betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2009).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğrenme yılının birinci döneminde Ankara ilinde bulunan bir ortaokulun 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören ve uygun örnekleme yöntemiyle seçilen öğrencileri oluşturması amacıyla gerekli izinler alınmıştır. Uygun örnekleme; zaman, para ve iş gücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Çalışma grubuna ilişkin demografik veriler Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Cinsiyet	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kadın	39	15,30	33	12,94	19	7,45	51	20	142	100
Erkek	27	10,59	36	14,12	17	6,66	33	12,94	113	100
Toplam	66	25,89	69	27,06	36	14,11	84	32,94	255	100

Tablo 1 incelendiğinde esas uygulama için toplanan 255 verinin %25,89'u 5. Sınıf, %27,06'sı 6. Sınıf, %14,11'i 7.sınıf ve %32,94'ü 8.sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. 5, 6, 7 ve 8. sınıflardan en az öğrencinin 7.sınıfta, en çok öğrencinin ise 8.sınıfta olduğu görülmektedir. Toplamda ise esas uygulama 142 kız, 113 erkek öğrenciden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada geliştirilen veri toplama aracı için alan yazın taraması yapılarak 33 adet denemelik madde yazılmıştır. Uzman görüşü alınarak ve madde sayısı 30'a düşürülerek uygulanmaya hazır hâle getirilmiştir. Bu süreçte Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 03.12.2020 tarihli ve 14588481-605.99-E.17642674 sayılı araştırma izni alınmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi için öncelikle deneme uygulaması verilerine yönelik açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde kullanılan veriler, ölçeğin deneme formunun 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 172 öğrenciye uygulanmasıyla elde edilmiştir. Analiz, kayıp veriler ve uç değerler çıkartıldıktan sonra 158 öğrencinin formları üzerinden yürütülmüştür. Esas uygulama ise 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 255 öğrenciyle yürütülmüştür. Verilerin analizinde R paket programı ve AMOS programı kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Temel Bileşenler Analizi ve açımlayıcı faktör analizinin uygulanması için öncelikle gerekli varsayımların karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiştir. Bu kontroller sonucunda örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu ve değişkenler arasındaki çoklu korelasyonların manidar olduğu belirlenmiştir (KMO testi için $MSA=.92$; Bartlett'in küresellik testi için $\chi^2=3628,178$, $sd = 435$ ve $p<0.01$). TBA ile olası bileşen sayısının belirlenmesi için ise; Paralel Analiz, Cattell'in yamaç-birikinti grafiği ve Kaiser-Harris ölçütleri birlikte değerlendirilmiştir. Bu analizler sonucunda yapının 3 bileşenden oluşturulabildiği görülmüştür. Veri seti üzerinde, dik döndürme yöntemlerinden "varimax" yöntemi ile TBA uygulanmıştır. Bileşen yük değeri çok düşük olan ve birden fazla bileşende benzer yük değeri veren 8. madde çıkarılarak analizler tekrarlanmıştır. Bileşenlerin özdeğerleri ve açıkladıkları varyans yüzdeleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Derslerde Mizah Kullanımı Ölçeği bileşenlerinin özdeğerleri ve açıkladıkları varyans yüzdeleri

Bileşen	Döndürülmemiş Öz değerler			Döndürülmüş Öz değerler		
	Toplam	Varyans (%)	K. Varyans (%)	Toplam	Varyans (%)	K. Varyans (%)
1	10,32	36	36	10,19	35	35
2	2,20	7	43	2,17	7	42
3	1,97	7	50	2,13	7	49

Tablo 2 incelendiğinde 3 bileşenin, toplam varyansın yaklaşık %50'sini açıkladığı görülmektedir. Bu değer, psikolojik özelliklerin yapısı düşünüldüğünde kabul edilebilir bir açıklayıcılığa sahip olduğu ifade edilebilir. Diğer yandan birinci bileşen tek başına toplam varyansın yaklaşık %35'ini açıklamaktadır. Bu değer, diğer bileşenlerden çokça yüksektir ve açıklanan yapının tek boyutluluğunu desteklemektedir. Ölçek maddelerinin bileşenlere göre yük değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Ölçek Maddelerinin Bileşenlere Göre Dağılımı

Maddeler	Bileşenler		
	1	2	3
M23	0,86		
M29	0,83		
M28	0,82		
M21	0,80		
M13	0,79		
M24	0,77		
M18	0,75		
M17	0,74		
M5	0,73		
M10	0,73		
M7	0,72		
M11	0,72		
M20	0,72		
M1	0,66		
M2	0,65		
M3	0,63		
M4	0,59		
M15	0,51		
M16	0,51		
M27	0,51		
M9	0,32		
M26		0,72	
M30		0,72	
M25		0,71	
M14		0,65	
M12			0,74
M19			0,71
M22			0,67
M6			0,63

**,30'un altındaki yük değerleri verilmemiştir.*

Tablo 3 incelendiğinde 1, 2 ve 3. bileşenlerde sırasıyla 21, 4 ve 4 madde bulunmaktadır. Bileşenler ve maddeler birlikte değerlendirildiğinde birinci bileşen "Derslerde Mizahın Gerekliliği", ikinci bileşen "Derslerde Mizah Kullanımını Reddetme" ve üçüncü bileşen "Mizahın Sınıf Düzenine ve Öğrenmeye Etkisi" olarak isimlendirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizinden elde edilen faktör yapısını doğrulamak amacıyla öğrenci verilerine doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Model-uyum iyiliği indeksleri, kabul edilebilir düzeyde model-veri uyumu sağlayan bir yapının tanımlandığını göstermektedir ($\chi^2 /sd = 1.80$, RMSEA = 0.056, RMR = 0.074, CFI = 0.925, NFI =

0.97, NFI=0.849, AGFI= 0.832, GFI = 0.860, RFI = 0.832). χ^2 /sd oranının; 3'ün altındaki değerleri mükemmel uyumu, 5'in altındaki değerleri ise orta düzeyde uyumu belirtmektedir (Kline, 2005). DFA sonucunda χ^2 /sd oranı 1.80 olduğundan model veri uyumu mükemmel, RMSEA ve RMR uyum indekslerinin de; .05 ve altında olması mükemmel uyumu, .08 ve altında olması kabul edilebilir uyumu belirttiğinden DFA sonucunda bu değerlerin sırasıyla 0.056 ve 0.074 olması kabul edilebilir düzeyde uyuma karşılık gelmektedir (Jöreskog ve Sörbom,1993). Diğer uyum indekslerinin .95'in üzerinde olması mükemmel uyuma, .90'ın üzerinde olması iyi uyuma karşılık geldiğinden bu modeldeki uyum değerleri genellikle iyi uyuma karşılık gelmektedir (Tabachnick & Fidell, 2015).

Açımlayıcı ve doğrulayıcı analizler sonucunda öğrencilerin, öğretmenlerinin derslerde mizah kullanımına yönelik tutumlarının 3 bileşenli ve tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum, ölçeğin genelinde ve bileşenler düzeyinde toplam puanların geçerli olacağına yönelik bir kanıt olarak ifade edilebilir. Toplam puanlara yönelik betimsel istatistikler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Mizah Ölçeği Bileşen ve Genel Toplam Puanlarına Yönelik Betimsel İstatistikler

	Reddetme	Düzen	Gereklilik	Genel
N	244	244	244	244
Ortalama	107,43	103,39	108,34	104,20
Medyan	112	102	110	107
Mod	117	102	117	112
Std. Sapma	11,71	11,03	14,28	17,21
Çarpıklık	-0,341	0,275	-0,262	-0,767
Basıklık	1,891	2,209	4,762	4,542
Minimum	87	87	43	37
Maksimum	130	130	150	150

Tablo 4'te bileşenler ve genel toplam düzeyinde ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Çarpıklık değerleri [-1,+1] aralığında olup basıklık değerleri bu aralığın dışında değerler almıştır. Ancak histogram ve kutu-çizgi grafikleri simetrik dağılıma çok yakın olduğundan bu incelemeler, toplam puanların normal dağılım gösterdiğine yönelik kanıtlar sunmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Toplam puanlar arasındaki korelasyonlar da Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Mizah Ölçeği Bileşenleri ve Toplam Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson'ın Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları

	Reddetme	Düzen	Gereklilik	Toplam
Reddetme	1	,032*	-,045*	,208*
Düzen	,032*	1	-,038*	,188*
Gereklilik	-,045*	-,038*	1	,939*
Toplam	,208*	,188*	,939*	1

*p<0,01

Tablo 5’te bileşen ve toplam puanın aralarındaki korelasyonların, gereklilik bileşeniyle toplam puan arasındaki hariç, genel olarak düşük düzeyde ve manidar olduğu görülmektedir. Gereklilik bileşenindeki madde sayısı çok olduğundan toplam puanla yüksek korelasyon göstermektedir.

İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Öğrencilerin, öğretmenlerin derslerde mizah kullanımına yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre farklılık gösterme durumunu incelemek amacıyla normal dağılım gösteren bu veriler üzerinden bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Ölçek Puanlarında Cinsiyete Yönelik t-testi Sonuçları

		N	Ort	SS	Sd	t	p
Cinsiyet	E	104	107,51	16,19	242	2,645	,009
	K	140	101,60	18,01			

Tablo 6 incelendiğinde erkeklerle kızların mizah kullanımı ölçeği toplam puanlarının erkekler lehine manidar fark gösterdiği belirlenmiştir ($t(242)=2,645$; $p<,01$). Geliştirilen başkaca mizah ölçeklerinde erkeklerin aldıkları puanların kızlardan manidar olarak yüksek olma durumu, elde edilen bu sonucu desteklemektedir (Martin ve arkadaşları, 2003; Yerlikaya, 2007; Kazarian ve Martin, 2006; Saraglou ve Scaiot, 2002). Diğer yandan ölçekten alınan puanların sınıf düzeyine göre farklılık gösterme durumunu incelemek amacıyla normal dağılım gösteren bu veriler üzerinden ANOVA uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre sınıf düzeylerine yönelik yapılan ikili karşılaştırmalarda bireylere ait ölçek toplam puanlarında manidar bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir ($F(3)=,249$; $p>,05$).

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğrencilerin, öğretmenlerinin derslerde mizah kullanımına yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanan bu ölçek 29 madde ve 3 faktörle tanımlanmıştır. Bu üç faktör toplam varyansın yaklaşık %50’sini açıklamaktadır. Birinci faktör, toplam varyansın yaklaşık %35’ini açıklamaktadır. Bu değer, diğer bileşenlerden fazlaca yüksek olup yapının tek boyutluluğunu desteklemektedir. “Derslerde mizahın gerekliliği” alt boyutunda 21, “derslerde mizah kullanımını reddetme” alt boyutunda ve “mizahın sınıf düzenine ve öğrenmeye etkisi” alt boyutlarında da dörder madde yer almaktadır. Açımlayıcı analizler sonrasında doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Sonuçlara göre modeldeki yolların tümü istatistiksel olarak manidar, modelin uyum iyiliği değerleri kabul edilebilir düzeydedir ($\chi^2 /sd = 1.80$, $RMSEA = 0.056$, $RMR = 0.074$, $CFI = 0.925$, $NFI = 0.97$, $NFI=0.849$, $AGFI= 0.832$, $GFI = 0.860$, $RFI = 0.832$). Güvenirlilik düzeyleri için hesaplanan Cronbach’ın alfa katsayıları alt

boyutlar için sırasıyla; .71, .83, .94 ve ölçek geneli için .89 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler göz önüne alındığında ölçeğin tamamı ve alt boyutlar için, ölçekteki maddelerin ölçeğin bütünüyle tutarlık içerisinde olduğu ve maddelerin, ait oldukları alt boyutla tutarlılık gösterdiği ifade edilebilir. Maddelerden alınan toplam puanların cinsiyete göre farklılaştığı, erkeklerin puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, Topal'ın (2013) mizah puanlarında elde ettiği anlamlı farklılığın erkek öğrencilerin lehine olduğu bulgusuyla ve İlhan ve Bacanlı'nın (2007), erkeklerin kızlara göre daha az dışadönük olduğu bulgusuyla örtüşmekte, dolayısıyla erkeklerin kendilerini ifade ederken kızlara göre duygularını daha az belli etmeleri, mizahı daha çok kullanma durumlarını açıklamaktadır. Diğer yandan bu çalışma kapsamında sınıf düzeyine göre ölçekten alınan puanların farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu durum ise İlhan ve Bacanlı'nın (2007), Topal (2013) ve Arslan'ın (2018) bulgularıyla örtüşmemektedir. Elde edilen bu sonucun nedeninin ise sınıf düzeylerinde katılımcı sayılarının eşit veya birbirine yakın değerlerde olmaması olduğu düşünülmektedir. Ayrıca alanyazında eğitimde mizaha yönelik geliştirilen ölçekler incelendiğinde birçoğunda “mizahı gerekli görme” alt boyutuyla içeriği aynı olan ortak boyutların da bulunduğu belirlenmiştir (Balta, 2016; Akın ve Bilgin, 2015; Oral, 2004).

Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda yapılacak önerilerden biri, öğretmenlerin ilk kez dersine girdikleri sınıflara, öğretmenlerinin derslerde mizah kullanımına yönelik tutum ölçeğini uygulayarak ders planlarını ve ders materyallerini bu doğrultuda güncellemeleridir. Böylece mizahın entegre edildiği derslerde daha etkili öğrenmelerin olacağı söylenebilir. Diğer yandan, bu ölçekten elde edilen sonuçlarla sadece öğretmenlerin derslerde mizah kullanımına yönelik öğrenci tutumları belirlenmekte ancak öğrencilerin hangi mizah türü kullanıldığında daha etkili öğrenmelerin gerçekleşebileceği belirlenmemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin derste kullandıkları mizah türlerine yönelik öğrenci tutumlarını belirleyecek bir ölçek geliştirilebilir. Ayrıca öğretmenlerin ve öğrencilerin hangi derslerde hangi olay ve durumlarda mizah üretimlerinin öğrenme süreçlerinde etkili olabileceğini incelemek üzere durumsal mizah testleri geliştirilebilir. Mizah üretme ile zekâ arasında pozitif yönlü yüksek bir korelasyon olduğu göz önüne alındığında öğretmenlerin ve öğrencilerin zekâ puanlarıyla, öğretmenlerin dersleri için ürettikleri mizah içeriklerinin öğrenci öğrenmelerine etkisinin belirlenmesine yönelik başka öneriler de geliştirilebilir.

5. KAYNAKÇA

- AbdAli, A., Ashur, N., Ghazi, L., & Muslim, A. (2016). Measuring Students' Attitudes towards Teachers' Use of Humour during Lessons: A Questionnaire Study. *Journal of Education and Practice*, 7(35), 52-59.
- Aboudan, R. (2009). Laugh and learn: Humor and learning a second language. *International Journal of Arts and Sciences*, 3(3), 90-99.
- Akın, A., & Bilgin, O. (2015). Çocuklar İçin Çok Boyutlu Mizah Anlayışı Ölçeğinin Türkçe Formu: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Journal Of International Social Research*, 8(37).
- Aktepe, R. (2019) Lise Öğrencilerinin Bilişsel Esnekliklerinin Cinsiyetlerine ve Mizah Tarzlarına Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2631-2640.
- Alay, O. (2019). Mizah kavramı ve mizahın tarihsel süreci. *Türk Dili Dergisi*, 16(808), 24.
- Arslan, D. (2020). *Ortaokul Öğrencilerinde ASİS İle Ölçülen Zekâ ve Mizah Üretme Yeteneği ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Balta, E. E. (2016). Eğitimde mizahın kullanımına ilişkin öğretmen tutumları. *Elementary Education Online*, 15(4).
- Bieg, S., Grassinger, R., & Dresel, M. (2019). Teacher humor: Longitudinal effects on students' emotions. *European Journal of Psychology of Education*, 34(3), 517-534.
- Bryant, J., & Zillmann, D. (1988). Using humor to promote learning in the classroom. *Journal of Children in Contemporary Society*, 20(1-2), 49-78.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Atıf İndeksi, 1-360.
- Carroll, N. (2014). *Humour: A very short introduction*. OUP Oxford.
- Casper, R. (1999) Laughter and humor in the classroom: Effects on test performance. University of Nebraska – Lincoln
- Cemaloğlu, N., Reçepoğlu, E., Şahin, F., Daşcı, E., & Köktürk, O. (2012). Mizah Davranışları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 694.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Fidan, N. (1982). Öğrenme ve öğretme. *Ankara: Rehber Dağıtım*.
- İlhan, T., & Bacanlı, H. (2007). Mizah Tarzları, Kişilik Özellikleri ve Öznel İyi Oluş: Bir Model Denemesi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 6(11).
- Ivy, L. L. (2013). Using humor in the classroom. *The Education Digest*, 79(2), 54.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International.

- 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: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Nobel YayınDağıtım.
- Kazarian, S. S., & Martin, R. A. (2006). Humor styles, culture-related personality, well-being, and family adjustment among Armenians in Lebanon. *Humor*, 19(4), 405-423.
- Kline, T. J. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. Sage Publications.
- 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.
- Maurois, Andre. (1960). "Nükte ve Mizah", (Çev.: İhsan Akay), Varlık Dergisi, S. 14-15, İstanbul 1960.
- Oral, G. (2004). Ergenlikte mizah ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 29(133).
- Oruç, Ş. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde mizah kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal BilimlerEnstitüsü Dergisi*, (3), 56-73.
- Öngören, F., & Balcıoğlu, S. (1983). *Cumhuriyet dönemi Türk mizahı ve hicvi, 1923-1983*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Sanders, B. (2001). Kahkahanın Zaferi, çev. Kemal Atakay, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Saroglou, V., & Scariot, C. (2002). Humor Styles Questionnaire: Personality and educational correlates in Belgian high school and college students. *European Journal of Personality*, 16(1), 43-54.
- Savaş, S. (2009). İlköğretim 7. sınıf türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci tutum ve başarısına etkisi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi*.
- Seferoğlu, S. S., Yıldız, H., & Yücel, Ü. A. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. Nobel Yayıncılık.
- Topal, Z. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğrencilerinde mizah tutumunun gelişimi (4-8. sınıf öğrencileri özelinde)*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Bolu.
- 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.
- Usta, Çiğdem. (2009) Mizah Dilinin Gizemi, Akçağ Yayınları, Ankara.

-
- Wanzer, M. B., & Frymier, A. B. (1999). The relationship between student perceptions of instructor humor and students' reports of learning.
- Wanzer, M. B., Frymier, A. B., & Irwin, J. (2010). An explanation of the relationship between instructor humor and student learning: Instructional humor processing theory. *Communication education*, 59(1), 1-18.
- Yerlikaya, E. E. (2003). Mizah tarzları ölçeği'nin (The humor styles questionnaire) uyarlama çalışması. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi.*
- Yerlikaya, E. E. (2009). Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile algılanan stres, kaygı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.*
- Ziv, A. (1988). Teaching and learning with humor: Experiment and replication. *The Journal of Experimental Education*, 57(1), 4-15.

Extended Abstract

Introduction

Humor; It is defined as a style of expression used in daily life, art and literature, which can approach reality from a different perspective, make you smile while questioning and make you think while making you smile (Alay, 2019). Bryant and Zillmann (1988) stated that the effectiveness of teaching using humor is largely possible with the use of the right type of humor and adjusting its dose. Humor; It has been explained that it encourages students to express themselves, reduces negative and disturbing events in the classroom, and also facilitates reaching students who are afraid or nervous about trying to express themselves in a second language. From this point of view, the students' attitudes towards the humor used by their teachers in the lesson became a matter of curiosity. The aim of this research is to study secondary school 5th, 6th, 7th and 8th grade students; To develop a valid and reliable scale that aims to measure teachers' attitudes towards the use of humor in lessons. In line with this general purpose, answers to the following questions were sought:

1. What is the construct validity of the Attitude Scale of Teachers to Use Humor in Lessons?
 - a. What are the results of exploratory factor analysis?
 - b. How are the results of confirmatory factor analysis?
2. Do students' scores on the Teachers' Attitude Scale towards the Use of Humor in Classes differ significantly according to gender and grade level?

Method

It can be stated that this research is in a descriptive survey model, as it aims to measure the attitudes of teachers of 5th, 6th, 7th and 8th grade students towards the use of humor in lessons. The study group of this research consists of students selected by convenient sampling method from a secondary school in Ankara in the first semester of the 2020-2021 academic year. 25.89% of the 255 data collected for the main application consists of 5th grade, 27.06% 6th grade, 14.11% 7th grade and 32.94% 8th grade students. It is seen that the least number of students from the 5th, 6th, 7th and 8th grades are in the 7th grade, and the most students are in the 8th grade. In total, the main practice consists of 142 girls and 113 boys. During the scale development process, firstly, the literature was scanned, then the scales containing the structure to be measured were examined and the items were written. A 30-item form was created based on expert opinions. Possible multivariate extreme values were examined before the trial application analysis, in which 172 students participated, and as a result of 14 extreme values extracted in this context, the analyzes were carried out with the data of 158 students. Principal Components Analysis (PCA) and Exploratory Factor Analysis (EFA) were applied to determine the construct validity. For reliability, Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was calculated.

Results

As a result of the exploratory and confirmatory analyzes for the first research question, it was determined that the attitudes of students and teachers towards the use of humor in lessons have a 3-component and one-dimensional structure. It was determined that mean, mode and median values were close to each other at the level of components and grand total. The skewness values are in the range of [-1,+1] and the kurtosis values are outside this range. However, since the histogram and box-line graphs are very close to the symmetrical distribution, these analyzes provide evidence that the total scores are normally distributed (Cokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2014). In addition, it is seen that the correlations between the component and the total score are generally low and significant, except between the necessity component and the total score. Since the number of items in the requirement component is high, it shows a high correlation with the total score.

In order to examine the difference between the scores obtained for the second research question according to gender, the independent groups t-test was applied on these normally distributed data. Accordingly, it was determined that the total scores of the humor use scale of boys and girls showed a significant difference in favor of boys ($t(242)=2.645$; $p<.01$). The fact that the scores of boys are significantly higher than girls in other humor scales developed supports this result (Martin et al., 2003; Yerlikaya, 2007; Kazarian and Martin, 2006; Saraglou and Scaiot, 2002). On the other hand, ANOVA was applied on these normally distributed data in order to examine the difference in the scores obtained from the scale according to the grade level. According to the results of the analysis, it was determined that there was no significant difference in the scale total scores of the individuals in the pairwise comparisons made for the grade levels ($F(3)=.249$; $p>.05$).

Discussion and Conclusion

This scale, which aims to determine the attitudes of students and teachers towards the use of humor in lessons, is defined with 29 items and 3 factors. These three factors explain approximately 50% of the total variance. The first factor explains about 35% of the total variance. This value is much higher than the other components and supports the unidimensionality of the structure. Considering these values, it can be stated that for the whole scale and its sub-dimensions, the items in the scale are consistent with the whole scale and the items are consistent with the sub-dimension to which they belong. It is seen that the total scores obtained from the items differ according to gender, and the scores of men are higher. This situation coincides with Topal's (2013) finding that the significant difference in humor scores is in favor of boys, and İlhan and Bacanlı's (2007) finding that boys are less extroverted than girls, so boys express their feelings less than girls when they express themselves. This explains their use of humor more. On the other hand, within the scope of this study, it was determined that the scores obtained from the scale did not differ according to the grade level. This situation does not coincide with the findings of İlhan and Bacanlı (2007), Topal (2013) and Arslan (2018). It is thought that the reason for this result is that the number of participants at grade levels is not equal or close to each other. When the scales developed for humor in education were examined in the literature, it was determined that most of them had common dimensions with the same content as the "seeing humor as necessary" sub-dimension (Balta, 2016; Akın & Bilgin, 2015; Oral, 2004).

One of the suggestions to be made in line with the findings obtained from this study is to update the lesson plans and course materials in this direction by applying the teachers' attitude scale towards the use of humor in the lessons to the classes they attend for the first time. Thus, it can be said that there will be more effective learning in lessons where humor is integrated. On the other hand, with the results obtained from this scale, only the attitudes of the students towards the use of humor in the lessons are determined, but it cannot be determined that the students can learn more effectively when the humor type is used. For this reason, a scale can be developed to determine students' attitudes towards the humor types that teachers use in the lesson. In addition, situational humor tests can be developed to examine in which lessons and in which events and situations the production of humor can be effective in the learning processes of teachers and students. Considering that there is a high positive correlation between humor production and intelligence, studies can be planned to determine the effects of teachers' and students' intelligence scores and the effects of humor content produced by teachers for their lessons on student learning.