



T.C.

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN EDEBİYAT ÖĞRETMENLERİNİN
MİZAH DAVRANIŞLARI ALGILARI İLE EMPATİK SINIF
ATMOSFERİ ALGILARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Cansu TURGUT

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Hülya GÜVENÇ ERSİN

ÇANAKKALE – 2022



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN EDEBİYAT ÖĞRETMENLERİNİN MİZAH
DAVRANIŞLARI ALGILARI İLE EMPATİK SINIF ATMOSFERİ ALGILARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

CANSU TURGUT

Tez Danışmanı
PROF. DR. HÜLYA GÜVENÇ ERSİN

ÇANAKKALE – 2022



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



Cansu TURGUT tarafından Prof. Dr. Hülya GÜVENÇ ERSİN yönetiminde hazırlanan ve **26/08/2022** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “**Lise Öğrencilerinin Edebiyat Öğretmenlerinin Mizah Davranışları Algıları ile Empatik Sınıf Atmosferi Algıları**” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Prof. Dr. Hülya GÜVENÇ ERSİN

(Danışman)

Doç. Dr. Gökhan ILGAZ

Dr. Öğr. Üyesi Gamze TEZCAN

.....

.....

.....

Tez No : 10489366

Tez Savunma Tarihi : 26/08/2022

.....

Doç. Dr. Yener PAZARCIK

Enstitü Müdürü

.././2022

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Cansu TURGUT

26/08/2022

ÖNSÖZ

Çalışmam boyunca, en ümitsiz kaldığım anda bile, bitti bu iş olmayacak dediğim zamanlarda desteğini, yol göstericiliğini, soğukkanlılığını hissettiğim çok sevgili danışman hocam Prof. Dr. Hülya GÜVENÇ ERSİN'e teşekkürüm sonsuzdur. Kendisi bana sadece hoca olmamış, bilgi ve birikimiyle beni yönlendirmiş, engelleri aşmamda destekleyici bir el olmuştur. Kendisinin öğrencisi olmaktan her zaman onur ve gurur duyacağım.

Tez sürecinin bilinmezlikleri, pandeminin hayatımızı sarıp sarmalayışı zaten zor olan bu dönemi daha da zor hale getirmiştir. Tüm bu bilinmezlikler içinde kalbimdeki aşka, aklımdaki güce güvendim. Beni yanıltmadılar. Yüksek Lisans süreci boyunca yanımda olan, beni daha fazlası için cesaretlendiren, daha fazlası için zorlayan tüm sevdiklerime en derin sevgilerimle.

Cansu TURGUT
Çanakkale, Ağustos 2022

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN EDEBİYAT ÖĞRETMENLERİNİN MİZAH DAVRANIŞLARI ALGILARI İLE EMPATİK SINIF ATMOSFERİ ALGILARI

Cansu TURGUT

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Hülya GÜVENÇ ERSİN

26/08/2022, 91

Araştırmanın amacı lise öğrencilerinin edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışları algıları ile empatik sınıf atmosferi algıları arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmada nicel araştırma türü olan betimsel araştırma uygulanmıştır. Araştırmanın evrenini 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında Bursa/Osmangazi’de bulunan Anadolu ve Fen Liselerinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Rastgele örnekleme yöntem ile seçilen 943 öğrenci 9, 10 ve 11.sınıf’ta öğrenim görmektedir. 12. sınıflar Yükseköğretim Kurumları Sınavı’na hazırlanmaları sebebiyle çalışma grubuna dâhil edilmemiştir. Veri toplama araçları; kişisel bilgi formu, Mizah Davranışları Ölçeği (Cemaloğlu, Receptoğlu, Şahin, Daşçı ve Köktürk, 2012) ve Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği (Özbay ve Şahin, 2000)’dir. Elde edilen veriler istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiş ve sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur. Sonuçlara göre öğrenciler edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışlarını daha çok onaylayıcı algılama eğilimindedir. Öğretmenlerin mizah davranışlarını 9. Sınıflar 10 ve 11. Sınıflara göre daha az onaylayıcı ve daha çok reddedici ve mizahi olmayan mizah davranışları olarak algılamaktadır. Erkek öğrenciler ise kız öğrencilere göre öğretmenlerinin mizah davranışlarını daha çok alaycı ve reddedici olarak algılamaktadır. Empatik sınıf atmosferi algılarının çok yüksek olmamakla birlikte empatik ve olumlu algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyete ve sınıf düzeyine göre lise öğrencilerinin empatik sınıf atmosferi algıları anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Lise öğrencilerinin edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışları algıları ile edebiyat dersi empatik sınıf atmosferi arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise olumlu mizah davranışları olan onaylayıcı ve üretici-sosyal mizah davranışları ile empatik sınıf atmosferi alt ölçekleri arasında pozitif

yönde anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Alaycı, reddedici ve mizahi olmayan mizah davranışları ile empatik sınıf atmosferi alt ölçekleri arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mizah Duygusu, Mizah Davranışları, Empati, Sınıf Atmosferi, Empatik Sınıf Atmosferi.



ABSTRACT

HIGH SCHOOL STUDENTS' PERCEPTIONS OF LITERATURE TEACHERS' HUMOR BEHAVIORS AND EMPATHIC CLASSROOM ATMOSPHERE PERCEPTIONS

Cansu TURGUT

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Master of Science Thesis in Curriculum Instruction Department

Supervisor: Prof. Dr. Hülya GÜVENÇ ERSİN

26/08/2022, 91

The aim of the research is to examine the relationships between high school students' perceptions of literature teachers' humor behaviors and their perceptions of empathetic classroom atmosphere. The universe of the research consists of students studying at Anatolian and Science High Schools in Bursa/Osmangazi in the 2021-2022 academic year. 943 students selected by random sampling method in grades 9, 10 and 11. he is studying in the classroom. The data collection tools are personal information form, Humor Behaviors Scale (Cemaloğlu, et al. 2012) and Empathetic Classroom Atmosphere Attitude Scale (Özbay and Şahin, 2000). The obtained data were analyzed using statistical methods and the results were presented in tables. According to the results, students tend to perceive the humor behaviors of literature teachers more approvingly. Humor behaviors of teachers 9. Grades 10 and 11. According to the classes, they perceive it as less approving and more rejecting and non-humorous humor behaviors. It was concluded that although the perceptions of empathetic classroom atmosphere were not very high, they perceived empathetic and positive. High school students' perceptions of the behavior of a literature teacher humor of the literature class with a positive attitude with the atmosphere of the class when it is empathetic and manufacturer validator examined the relationship between humor-humor with the atmosphere of the class empathic social behaviour sub-scales revealed a significant relationship between the positive. Negatively significant

relationships were found between sarcastic, Decrying and non-humorous humor behaviors and empathetic classroom atmosphere subscales.

Keywords: Sense of Humor, Humor Behaviors, Empathy, Classroom Atmosphere, Empathic Classroom Atmosphere.



İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
BİRİNCİ BÖLÜM	
GİRİŞ	
1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sayıtlar.....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
İKİNCİ BÖLÜM	
KURAMSAL ÇERÇEVE	
2.1. Mizah Kavramı.....	8
2.2. Mizah Kuramları.....	9
2.2.1. Üstünlük Kuramı (Superiority Theory).....	10
2.2.2. Uyuşmazlık kuramı (Incongruity Theory).....	11
2.2.3. Rahatlama kuramı (The Theory of Feeling Comfort).....	12
2.3. Mizah Davranışları.....	14
2.3.1. Alaycı Mizah.....	15
2.3.2. Üretici Sosyal Mizah.....	16
2.3.3. Onaylayıcı Mizah.....	17
2.3.4. Reddedici Mizah.....	18

2.3.5. Mizahi Olmayan Mizah.....	19
2.4. Mizahın Sonuçları.....	20
2.4.1. Mizahın Psikolojik Sonuçları.....	20
2.4.2. Mizahın Fizyolojik Sonuçları.....	22
2.4.3. Mizahın Sosyolojik Sonuçları.....	24
2.5. Sınıf Atmosferi.....	27
2.5.1. Empatik Sınıf Atmosferi.....	30

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL YÖNTEM

36

3.1. Araştırma Modeli.....	36
3.2. Araştırma Evreni ve Örneklem.....	36
3.3. Veri Toplama Araçları.....	38
3.3.1. Mizah Davranışları Ölçeği.....	38
3.3.2. Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği.....	39
3.4. Verilerin Toplanması.....	41
3.5. Verilerin Analizi.....	41

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

43

4.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular.....	43
4.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular.....	44
4.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular.....	46
4.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular.....	50
4.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular.....	51
4.6. Altıncı alt probleme ilişkin bulgular.....	53
4.7. Yedinci alt probleme ilişkin bulgular.....	55

BEŞİNCİ BÖLÜM
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

59

5.1. Öneriler.....	71
5.1.1. Uygulayıcılar için Öneriler.....	71
5.1.2. Araştırmacılar için Öneriler.....	73
KAYNAKÇA	74
EKLER	I
Ek 1 Araştırma İzin Belgesi.....	I
Ek 2 Etik Kurul Onayı.....	II
Ek 3 Kişisel Bilgi Formu.....	III
Ek 4 Edebiyat Öğretmenlerinin Mizah Davranışları Ölçeği.....	IV
Ek 5 Edebiyat Dersi Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği.....	V
Ek 6 Mizah Davranışları Ölçeği Uyarlama ve Kullanım İzni.....	VII
Ek 7 Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği Kullanım İzni.....	VII
ÖZGEÇMİŞ	IX

TABLULAR DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Lise öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımları ve yüzdelik oranları	37
Tablo 2	Lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre dağılımları ve yüzdelik oranları	37
Tablo 3	Mizah davranışları ölçeği genel ve alt ölçeklerinin güvenirlik katsayıları	39
Tablo 4	Empatik sınıf atmosferi ölçeği genel ve alt ölçeklerinin güvenirlik katsayıları	40
Tablo 5	Lise öğrencilerinin edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışları algıları için betimsel analiz sonuçları	43
Tablo 6	Cinsiyete göre lise öğrencilerinin edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışları algılarının <i>t</i> -test sonuçları	45
Tablo 7	Sınıf düzeyine göre lise öğrencilerinin edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışları algılarının betimsel analiz sonuçları	47
Tablo 8	Sınıf düzeyine göre lise öğrencilerinin edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışları algılarının tek yönlü varyans analizi sonuçları	49
Tablo 9	Lise öğrencilerinin edebiyat dersi empatik sınıf atmosferi algıları için betimsel analiz sonuçları	51
Tablo 10	Cinsiyete göre lise öğrencilerinin edebiyat dersi empatik sınıf atmosferi algıları <i>t</i> -test sonuçları	52
Tablo 11	Sınıf düzeyine göre lise öğrencilerinin edebiyat dersi empatik sınıf atmosferi algılarının betimsel analiz sonuçları	53
Tablo 12	Sınıf düzeyine göre lise öğrencilerinin edebiyat dersi empatik sınıf atmosferi algılarının tek yönlü varyans analizi sonuçları	55
Tablo 13	Lise öğrencilerinin edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışları algıları ile edebiyat dersi empatik sınıf atmosferi algıları arasındaki ilişkiler	56

ŒEKİLLER DİZİNİ

Œekil No	Œekil Adı	Sayfa No
Œekil 1	Mizah Davranışları eşitleri	15



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde; yapılacak araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sayıltılarına ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem

Sınıf, öğretim etkinliklerinin gerçekleşmesi için öğrencilerin ve fiziksel kaynakların etkileşim içinde olduğu bir ortamdır. Bu ortamda öğrenme- öğretim faaliyetleri gerçekleştirilir, öğrencilerinin birbirleriyle ve ortam ile etkileşimi vardır. Kendine has bir havası ve iklimi olan sınıf ortamı kısaca eğitim öğretim faaliyetlerinin yapıldığı bir yaşam alanıdır. Sınıftaki öğrenciler farklı kişilik özellikleri ve yapılarıyla sınıf içinde ortak toplumsal bir yapı oluşturmaktadırlar (Çalık, 2011). Sınıf, toplumsal ve sosyal bir çevre olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplumsal çevrelerin tümünde görüldüğü üzere sınıfta bulunan öğretmen ve öğrenciler; uyulması gereken kurallardan, sosyal ilişkilerden, liderlik tarzları gibi değişkenlerden etkilenmektedir. Her sınıfın birbirinden farklı ve kendisine özgün olarak bir çevresi ve atmosferi bulunmaktadır. Kimi sınıflar hareketli, kimileri, gergin, bazıları neşeli ve bazıları da durgun olmaktadır (Açıkgöz, 2003).

1970’li yıllar itibari ile sınıf süreçleriyle ilgili “kara kutu” anlayışı terk edilmeye başlanmıştır. Bundan sonraki süreçte sınıf çevresi öğretimde önem kazanan bir konu haline gelmiş ve sınıf atmosferi, sınıf iklimi gibi terimlerle anılmaya da başlanmıştır (Açıkgöz, 2003). Sınıf çevresinin önemli bir parçası olan öğrenciler diğer öğrenciler ve öğretmenlerle birlikte sınıfta sosyal bir hava yaratır. Bu psikolojik hava, sınıfta da etkili olan sınıf koşullarını nitelendiren sınıf atmosferi olarak ortaya çıkmaktadır (Bilgiç, 2009). Özden (2005)’e göre sınıf atmosferi; sınıftaki fiziksel düzenlemelerin, psikolojik durumların ve öğrencilerin algılama değerlendirmelerini etkileyen sosyal ve kültürel öğelerin bir bütün

olarak karşımıza çıkmasıyla meydana gelmektedir. Sınıfta hissedilen duygu atmosfer olarak ifade edilebilir. Sınıftaki atmosfer iki şekilde farklılaşır:

İlki sınıf atmosferinin karışık, düzensiz, soğuk ve sevimsiz olması durumudur. Böyle sınıflarda neşe eksiktir. İğneleyici sözler vardır. Bu atmosfer içinde yapılan öğrenmeler amacına ulaşamaz. Ortamın tehdit edici bir hale gelmesi öğrencilerin baskı altına girmesine sebep olur. Bu tür ortamlarda öğrenciler sınıftan, öğretmeninden ve okulundan soğumaktadır. Otoritenin hâkim olduğu ortamda öğrenci hata yapmaktan korkar ve kendini rahat ifade edemez.

İkincisi ise sınıf atmosferinin iyi bir biçimde oluşturulmuş olma durumudur. Bu tür ortamlar sıcak, sevecen, destekleyici unsurları içinde barındırır. Öğrenciler ortamdandır memnundur ve yardım edici öğeler çoğunlukta. Böyle ortamlarda üretici çalışmalar yüreklendirilir, eğlence ve başarı duygusu ortama hâkimdir. Sınıf ortamlarının olumlu bir havaya bürünmesi öğrencinin çalışma motivasyonlarının artmasına ve başarısının da yükselmesine yol açar (Şendur, 1999: Akt: Ceylan, 2007, s. 37).

Sınıf atmosferi; fiziksel çevresinin ve psikolojik havasının düzenlemesiyle ilgili olup öğrenci davranışı ve başarısını doğrudan etkilemektedir (Uysal, 2006: Akt: Erdoğan, 2009, s. 34). Sınıf atmosferi öğretmenlerin yanında karşılıklı olarak öğrencinin tutumlarını, kişiliğini, başarısını, öğrenme azmini ve hızını da etkilemektedir (Açıkgöz, 2003). Sınıftaki bu etkileşimlerin kaynağı olarak öğrenci ve öğretmenler ortaya çıkmaktadır. İyi öğrenmelerin gerçekleşmesi için öğrenciler fiziksel etkenlerin yanı sıra öğretmenlerinden ve sınıf arkadaşlarından etkilenmektedir. Olumlu bir sınıf atmosferi yaratmada öğretmen önemli bir rol üstlenmektedir. Otoriter, gergin ve resmi bir öğretmen sınıfa girdiğinde öğrenciler kaygılı ve çekingen davranışlar gösterirler. Bunun yanı sıra demokratik bir öğretmen sıcak, samimi bir ortam yaratacaktır. Bu sınıftaki öğrenciler daha canlı ve öğrenme faaliyetlerine ilgili olacaktır. Öğrenme öğretme etkinlikleri olumlu yönde etkilenecektir (Gordon, 2004).

Demokratik öğretmenler sınıfta empatik bir anlayışa sahip olurlar. Bir sınıf ortamında empatik anlayışın hâkim olduğu bir hava varsa öğretmenler; öğrencilerini kendi düşünceleri doğrultusunda yönlendirmekten kaçınmaktadırlar. Kendi öznelliğini ilgilendiren görüşlerini öğrencilere dayatmaz ve onları içtenlikle kabul eder. Bu empatik anlayışın hâkim olduğu sınıf atmosferinde öğretmen öğrenciyi olduğu gibi kabul eder, içtendir ve saygınlık ögesine önem verir (Murat, Özgan ve Arslantaş, 2005).

Öğrenciler öğretmenleri tarafından anlaşıldığını hissettiğinde sınıf içinde daha rahat davranırlar. Öğretmen ve öğrencilerin eğlenceli yönleri de açığa çıkar. Öğretmenlerin mizah davranışları da yine öğrencinin güdülenmesinde okula ve sınıfa karşı tutumunda önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenlerin kullanmış olduğu mizah öğeleri sınıf içi stresi azaltmada, öğrenci akademik başarısını arttırmada güçlü bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır (Murat vd, 2005).

Eğitim öğretim yaşantısında olumlu mizahi davranışlara sahip öğretmenler öğrenciler ile daha sağlam bağlar kurmaktadır. Fakat bazı öğretmenlerin, mizahı eğitimde kullanmanın var olan ciddiyeti gidereceği endişesi taşıdığı görülmektedir. Bunun yanında olumsuz mizah davranışlarına sahip olan öğretmenler gerek velilerle, gerek yöneticilerle gerekse öğrencilerle önemli sıkıntılar yaşamaktadır (Çelik, 2014). Çeşitli derslerde mizah kullanımının öğrenci başarısına ve tutumlarına olan etkileri araştırılmıştır. Mizah içerikli yapılan eğitimler ile öğrenci akademik başarısı ve tutumlarına ilişkin anlamlı farklılıklara rastlanmıştır (Aydın, 2006; Oruç, 2010; Topuz, 1995).

21. yüzyılın koşulları dikkate alındığında eğitim sadece bilgi aktarmanın çok ötesine geçmiştir. Sınıf içi koşullar giderek önem kazanmaktadır. Sınıf içindeki ilişkilerin odak noktasını oluşturan öğretmenlerimiz olumlu sınıf atmosferi yaratmada kilit noktada yer almaktadır. Empatik bir sınıf atmosferi yaratan öğretmen, kendi kişilik özelliklerini de işin içine katarak öğrencileri başarıya güdülemelidir. Öğretmenlerin sınıf içi empatik atmosferi yaratmadaki etkisi göz önüne alındığında kişisel özelliklerinin etkileri de belirlenmelidir. Bu nedenle öğretmenlerin mizah davranışları ile empatik sınıf atmosferi

arasındaki ilişkinin incelenmesinin alana ve sahada çalışan öğretmenlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışları algıları ile edebiyat dersi empatik sınıf atmosferi algıları arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu bağlamda seçilen lise öğrencilerinin edebiyat öğretmenlerine yönelik olarak mizah davranışları algılarını belirlemek, lise öğrencilerinin edebiyat dersine yönelik olarak empatik sınıf atmosferi tutumu algılarını belirlemek ve bu iki unsur arasındaki ilişkileri analiz etmek hedeflenmiştir.

Bu amaç doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranacaktır.

1. Lise öğrencilerinin edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışları algıları nasıldır?
2. Lise öğrencilerinin edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışları algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Lise öğrencilerinin edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışları algıları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Lise öğrencilerinin edebiyat dersi empatik sınıf atmosferi algıları nasıldır?
5. Lise öğrencilerinin edebiyat dersi empatik sınıf atmosferi algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Lise öğrencilerinin edebiyat dersi empatik sınıf atmosferi algıları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Lise öğrencilerinin edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışları algıları ile empatik sınıf atmosferi algıları arasındaki ilişki nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Mizah insana ait bir kavramdır. Amacı açısından eğitsel tarafı ile de ele alınmaktadır. Mizahın okul öncesinden yükseköğrenim kademesine kadar farklı alanlarda, dil öğreniminde; okuma, matematik ve fen bilimlerinde ayrıca psikolojide üzerine odaklanılarak kullanımı önerilmektedir (Ivy, 2013). Mizahın güldürmenin yanı sıra hayal kurdurmak, düşündürmek, neden-sonuç ilişkisi bağlamını yakalamak gibi birçok etkisi de göz önünde bulundurulmaktadır (Savaş, 2009).

Öğretmenlerin eğitim ortamlarında mizahı kullanabilmeleri güçlü bir mizah geçmişine ve insanlara, durumlara, doğaya yaratıcı veya özgün bakabilmelerine, çevredeki ve ilişkilerdeki ironiyi fark edebilmelerine bağlıdır (Oral, 2004). Bununla birlikte öğretmenlerin eğitim ortamında mizah kullanımına yönelik tutumlarının olumlu olması da önemlidir. Çünkü eğitim yaşantılarının yön bulmasına rehberlik eden öğretmenlerin eğitsel kavramlara yönelik tutumları da büyük bir paya sahiptir (Semerci ve Semerci, 2004).

Alan yazında mizahın ölçülebilir boyutlarıyla ilgili ülkemizde ve dünyada birçok çalışma mevcuttur. Bu çalışmaların genel olarak iki yönde seyrettiği görülmüştür. Biri mizahın eğitsel bağlamda etkisi diğeri ise mizah tarzları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik çalışmalardır (Altinkurt ve Yılmaz, 2011; Saltuk, 2006; Yerlikaya, 2003; Yerlikaya, 2009;).

Mizah üzerine yapılan araştırmaların birçoğu mizahın yaşamla olan ilişkisinde farklı bir yöne dikkat çekmektedir. Mizahın problemlerle ve stres ile baş etmede önemli bir değişken olduğunu vurgulayan çalışmalar mevcuttur (Didin; 2016; Özdemir, Sezgin, Kaya, Koleji ve Receptoğlu, 2011; Sümer, 2008). Mizah tarzlarının cinsiyete, kişiler arası ilişki tarzlarına, yaşa, sınıf düzeyine, iş doyumu düzeyine, anne baba eğitim düzeyine, yaşam doyumu düzeyine, medeni duruma, mesleki tükenmişlik düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik yapılan çalışmalar da mevcuttur (Avşar, 2008; Ay, 2011;

Erözkan, 2009; Fındıklı; 2013; Mermi, 2015; Teker, 2015; Yılmaz, 2011). Mizah tarzlarının, hobilere, cinsiyet rollerine, anne baba eğitim durumuna, iş doyumu, yaratıcılık düzeyi, yaşam doyumu düzeyi gibi değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Yaş ve sınıf düzeyi değişkenine göre ise anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı ortaya konmuştur. Bunun yanında Burgers (2000), Loomans ve Kolberg (2002), yaptıkları çalışmalarda sınıfta verilen öğretimde gülmeye ve mizah kullanımına dikkat çekmiştir. Örnek çalışmalara yer vererek öğretmenin sınıf içinde yapması gerekenleri araştırmışlar ve yaratıcı bir sınıf ortamının oluşturulması gerektiğinden bahsetmişlerdir.

Türkiye’de mizah davranışları ölçeğinin sadece okul yöneticileri üzerinde çalışıldığı görülmüştür (Çelik, 2014; Dinç, 2018; Köprülü, 2021; Öztürk, 2015; Saka, 2021). Ayrıca mizah ve empati kavramlarının eğitimde aynı bağlamda çalışıldığı çalışmaların yeterli olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin mizah davranışlarının öğrenciler tarafından nasıl algılandığının incelenmesi önemli bulunmuş ve öğretmenlerin mizah davranışlarının sınıf içindeki atmosfer üzerinde etkili olacağı ve empatik sınıf atmosferinin ortaya çıkmasına yardımcı olacağı düşünülmüştür. Öğretmenlerin mizah davranışlarının sınıf atmosferi üzerinde olumlu ya da olumsuz etki yapması beklenmektedir. Çünkü mizah insan ilişkilerinde etki bırakan bir iletişim aracıdır. Öğretmenin mizah davranışı, öğretmenin tercih ettiği mizahın türüne göre sınıftaki atmosferi olumlu etkileyebileceği gibi olumsuz da etkileyebilir. Alaycı mizah davranışı, öğrencide olumsuz duygulara neden olup öğrenci-öğretmen ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebilir. Buna karşın üretici sosyal mizah öğrencileri rahatlatıp, sınıftaki gerilimi düşürebilir. Bu doğrultuda öğretmenin mizah davranışlarının empatik sınıf atmosferiyle birlikte incelendiği bir çalışmanın bulunmaması da bu çalışmaya ilişkin alan yazındaki boşluğun doldurulmasının katkı getireceği düşünülmüştür. Bu çalışmanın sınıf yönetimi, sınıfta olumlu öğretmen davranışları ve mizah konularında çalışan araştırmacılara yol göstereceği, öğretmenlere ve öğretmen eğitimcilerle katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.4. Sayıtlar

Öğrencilerin verilen Mizah Davranışları Ölçeği ve Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeğini içten, gerçeği yansıtacak şekilde ve yanıtlamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

Çalışma, araştırmada kullanılan ölçme araçlarının ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.



İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümün kavramsal açıklamalar kısmında, mizah kavramına, mizah kuramlarına ve mizah kullanımının sonuçlarına ayrıca empati kavramından başlayarak empatik sınıf atmosferi kavramı ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. İlgili bölümlerde ise araştırmada yer alan değişkenleri kapsayan yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmaların özet ve sonuçlarına yer verilmiştir.

2.1. Mizah Kavramı

Mizah, insana ait toplumsal bir durum olarak ele alınmaktadır. Birçok araştırmaya konu olan mizah kavramı üzerinde ortak bir tanımlamaya varılamamıştır. Aristoteles'ten günümüze birçok düşünürün, psikolog ve bilim insanının üzerine düşündüğü mizah kavramı kimilerine göre bir savunma mekanizması ve rahatlama durumu, kimi durumlarda bilişsel bir üstünlük ya da karakter gücü olarak karşımıza çıkmaktadır. (Aydın, 2020).

Türk Dil Kurumuna (2021) göre ise mizah; bir gerçeği nükte, şaka ve takılmalarla süsleyerek aktarmaktır (<http://www.tdk.gov.tr>). Asıl yazılışı “müzah” olan daha sonrasında zamanla mizah şeklinde telaffuz edilerek yazı diline geçen Arapça kökenli bu kelimenin Türkçe karşılığı olarak “gülmece” Latince karşılığı olarak ise “humor” kabul edilmektedir. Kavramın Türkçe karşılığında gülmek eylemi kullanılmıştır. Buradan hareketle gülmek ve mizah kavramının yakından ilişkili olduğu görülmektedir. (Devellioğlu, 1997; Güvenç 2011).

Olaylara gülerek yaklaşım ve bu yaklaşımın sanatlı bir biçimde ifadeye dökülmesine mizah denilmiştir. Mizahın tanımının çok geniş olduğu bu cümleden çıkarılabilir. Çalışmalarını mizah üzerine yoğunlaştıran gerek filozoflar gerekse bilim

insanları gülme eyleminin sanatlı şeklinin mizah olduğu konusunda düşünce birliğine varmışlardır (Oruç, 2010). Mizah kavramı ile farklı alanlarda ilişkiler kurulabildiği için tanımı da gittikçe genişlemektedir. Örneğin psikanalist öğreti çalışmalarına yoğunlaşan Freud; mizahın insanlardaki saldırı dürtüsünden kaynaklandığını savunmaktadır (Moran, 1994).

“Mizah duygusu” terimi günümüz psikolojisinde mizahı kalıcı bir kişilik özelliği olarak ifade etmektedir. Bununla birlikte mizah duygusunun bir özellik olarak nasıl tanımlanacağı ve ölçüleceği konusunda fikir birliği az sayıdadır ve araştırmacılar bu terimi farklı şekilde kullanırlar (Martin,1998). Mizah duygusu;

1. Bir alışkanlık (sık sık gülme, fıkra anlatıp başkalarını eğlendirme, başkalarının fıklarına gülme)
2. Bilişsel yetenek (başkalarını eğlendirme, mizah yaratma, şakaları hatırlama)
3. Mizacın kişiliğe yansımaları (neşeli olma durumu)
4. Tutum (mizaha karşı olumlu tutum)
5. Estetik bir tepki (belirli mizahi türlerden zevk alma)
6. Dünya görüşüne yansıtma ve stresle başa çıkma (hayatta karşılaştığı durumlara yeni bakış açıları sunabilme ve başa çıkma stratejisi) olarak kavramsallaştırılabilir (Martin, 2003).

2.2. Mizah Kuramları

Bilim insanları uzun yıllardan beri “İnsan neden güler?” sorusuna cevap bulmaya çalışmaktadır. Bunun sonucunda verilen cevaplar ortaya çeşitli mizah kuramlarının çıkmasını sağlamıştır. Bireylerin mizahı algılama ve kullanma yönelimleri çeşitlilik göstermektedir. Bazıları mizahı rahatlama, stresle başa çıkma yöntemi olarak görürken bazıları da üstünlük kurmak istemiyle kullanabilmektedir. Mizah kuramlarını; üstünlük

kuramı, uyumsuzluk kuramı ve rahatlama kuramı olmak üzere üç genel başlıkta toplamak mümkündür (Yaşar, 2010).

2.2.1. Üstünlük kuramı (Superiority theory)

En eski ve en yaygın olduğu düşünülen gülme kuramlarından üstünlük kuramına göre gülme durumu, bir kimsenin diğerlerine karşı yaşadığı üstünlük duygularıyla ortaya çıkmaktadır. Yani birey kendisini karşısındaki kişiden üstün görececek herhangi bir olayla karşılaştığında gülmektedir (Morreall, 1997). Bu kurama bakıldığında kuramı öne çıkaran düşünürlerin başında Platon ve Aristo olduğu görülür. Aristo ve Platon'dan sonra bu konuda çalışma yapan bir diğer kişi de Hobbes'tur. Bu düşünürlerin de gülme üzerinde uzlaştığı ortak nokta gülmenin gülünç olandaki kusur ve eksiklikten kaynaklanmasıdır. Bu eksiklik, karşıdaki insan için ani bir üstünlük duygusuna yol açar ve gülme eylemi gerçekleşir. Asıl durum gülen insanın komik olanı küçümseyerek alaya alması durumudur (Erkek, 2017). Yine üç düşünür de gülmenin karakter zayıflığına yol açtığını da düşünmekteydi. Çünkü kişinin başkalarını küçümseyerek, başkalarına yukarıdan bakarak kendi kendini iyi hissettirmesi onlara göre yanlış bir şeydir (Morreall, 1997). Buna göre kişiler, çevrelerindeki insanların düştükleri zor durumları gördüklerinde, aynı durumda kendileri olmadıkları için bir mutluluk hissetme ve ardından üstünlük duygusu geliştirmektedir. Bireyin dış çevresindeki kişilerin yaptığı hatalar bireyi keyiflendiren bir duruma dönüştürmektedir (Sayar, 2012).

Hobbes'a göre ise gülme kendi kendini kutlama olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanın içini birbirine karşı giriştiği savaşta büyük bir güç arzusu sarmaktadır. Bunun sonucunda insanlar bir kavga kazandığında içlerini ani bir üstünlük duygusu kaplamaktadır. İşte gülmenin kendi kendini kutlama durumu bu olayda meydana gelmektedir. Bunun sonucunda ise üstünlük kavramı, kendini bir önceki halinden ya da bir başkasından daha iyi görme duygusunu içinde barındırmaktadır. Hobbes'un gülmeye ilişkin açıklamaları üstünlük kuramı için kült bir tanım haline gelmiş ve son üç yüz yıl içerisinde çok defa savunulmuştur (Morreall, 1997).

Üstünlük kuramını açıklayan bir başka düşünür Rapp (1951)'e göre ise gülme eylemi, kendi kendimizin kötü durumdaki görüntüsüyle alay etmemiz sonucunda ortaya çıkmaktadır. Kendi kendimize güldüğümüzde bile üstünlük duygusunu taşıdığımızdan bahsetmektedir. Üstünlük teorileri genel anlamda insanların kendilerini diğerlerinden daha iyi hissetme gereksinimine yoğunlaşır. Birebir iletişimde kişiler iletişim kurarken karşısındaki kişiye zarar verecek şekilde gülmekte, ona şaka yapmakta ve bu sayede kendini daha üstün hissetmek istemektedirler (Fidanoğlu, 2006).

2.2.2. Uyuşmazlık kuramı (Incongruity theory)

İkinci gülme kuramı olan uyuşmazlık kuramı, gülmenin duygu ya da duyum yanından ayrılıp bilişsel ya da düşünsel tarafına odaklanmaktadır. Eğlence ve ani zaferler kazanma duygusu üstünlük kuramında birinci planda iken uyuşmazlık kuramında akla yatmayan, ummadık anda beliren veya bir şeye karşı olarak gösterilen zihinsel tepki ortaya çıkar. Bu kurama göre gülmedeki temel düşünce şu şekilde işlemektedir: Nesnelere, nesnelere nitelikleri, olaylar arasında belirli düzen ve kalıp örüntüler vardır. Bu kalıplara uygun olmayan herhangi bir şeyle karşılaştığımızda güleriz (Morreall, 1997).

Uyuşmazlık yaklaşımı birbirinden farklı olan durumları, düşünceleri ve kavramları beklenmeyen bir şekilde bir araya getirir. Yaratıcılık ve zekâyı mizah üretme ile ilişkilendirir. Mizahı takdir etmekten çok mizahı vurgulamak ve yaratmak üzerine yoğunlaşır (Fidanoğlu, 2006). Yine bu yaklaşımda mizah, fikir veya kavramlardaki tutarsızlıkların keşfedilmesi olarak tanımlanır. Yaşanan bir olay veya şakadaki uyuşmazlığı anlayabilmek için kıvrak bir zekâ ve hızlı düşünmeye ihtiyaç duyulur. Uyuşmazlık yaklaşımının bilişsel yöne odaklanmasının sebeplerinden biri de budur. Bu bakış açısının savunucuları arasında Gerard (1759) mizahı alışılmadık ilişkilerin karışımı olarak tanımlarken Beattie (1776) kahkahanın iki veya daha fazla tutarsız ya da uygunsuz olan koşullar sağlandığında ortaya çıktığını söyler. Priestley (1777) ise gülmenin ardında yatan durumun karşıtlık algısı olduğunu belirtmiştir (Akt. Keith-Spiegel, 1972). Bu teoriler

arasında daha ünlüsü Kant (1790) ve Schopenhauer (1809)'un teorileridir. Kant (1892)'a göre gülme bir duygudan kaynaklı duygulanım durumudur, gergin bir beklenti aniden bir hiçliğe dönüşür ve bunun sonunda gülme ortaya çıkar. Schopenhauer (1964) ise kendi gülme kuramında uyumsuzluğu; bir kavramla o kavramı ilgilendiren gerçek nesnelere arasındaki uyumsuzluktan doğan gülme eylemi olarak tanımlar ve kuramının çıkış noktasını buradan sağlar.

Özetle mizahı uyumsuzluk teorileri ile açıklayan kuramlar, gülmenin uyumsuzluğa karşı ortaya çıkan zihinsel bir tepki olduğunu ve birbiri ile alakası olmayan durumlar, duygular ve düşüncelerden kaynaklandığını düşünmektedir. Gülme türlerinin tamamını açıklamakta zorlanması, sadece mizahi olaylar üzerine odaklanması kuramın en çok eleştirilen noktalarından olmuştur (Öztürk, 2015).

2.2.3. Rahatlama kuramı (The theory of feeling comfort)

Son kuram olan rahatlama kuramının üstüne farklı yorumlar varsa da bu yorumların ortak noktası; gülmenin fizyolojik tarafıdır. Yani gülmenin sinirsel bir enerjinin ortaya çıkışı sonucunda oluştuğunu öne sürmektedirler. Üstünlük kuramında gülmeyle ilgili duygular, uyumsuzluk kuramında gülmeyi sağlayan nesne ve olaylar arasındaki zıtlıklar üzerine yoğunlaşırken rahatlama kuramı gülmenin biyolojik işlevini açıklamaya çalışmaktadır (Morreall, 1997). Rahatlama teorilerinin temel çıkış noktası mizahın gerilimden kurtulma ya da rahatlama işlevleri sağlamasıdır. Spencer (1860)'a göre rahatlamanın gerçekleşmesi; bir çıkış arayışındaki amaçsız sinirsel enerji, en verimli rotayı kendine oluşturduktan sonra bu sinirsel enerjinin konuşma organlarının ve solunum kaslarının hareketleri ile ortaya çıkan kahkahaya dönüşmesiyle tamamlanır (Akt. Keith-Spiegel, 1972).

Alan yazında psikoanalitik kuram olarak da bilinen rahatlama kuramının yaygın görüşü gülme eyleminin baskı altındayken oluşan gerilimin aniden boşalması sonucu

ortaya çıkmasıdır. İnsanların doğal ve ruh halleri kısıtlandığı zaman biriken sinirsel enerji bu kişileri sıkıntılı durumdan kurtulmak için başka hareket noktaları aramaktadır. Bu da sinirsel enerjinin ani boşalmasına neden olmaktadır (Öztürk, 2006). Rahatlama kuramı; mizahın insana fizyolojik olarak katkı sağladığını savunurken kişinin rahatladığı, içerisindeki gerginlikten kurtulduğu biyolojik etkiye de değinmiştir (Avcı, 2012). Rahatlama kuramı mizahın üretmiş olduğu gülme, sevinme, zevk alma ve memnun olma gibi duygu ve davranışları içinde barındırmaktadır (Sayar, 2012).

Bu kurama göre gülmeye yol açan birçok yasak cinsellik ve şiddete karşı geliştirilmiş olan kuralları akla getirmektedir. Birçok kültürün cinsellikle ilgili durum ve olaylara yasak ve kısıtlama getirmiştir. Yine çoğu kültürde evlilik dışı cinsellik yasaklanmış hatta cinsellikle ilgili konuşmalar bile sınırlandırılmıştır. Rahatlama kuramına göre baskı altında tutulan cinsellik ve şiddet ile ilgili kim tabuları yıkar ve bunun hakkında konuşursa, yasaklanmış olan bu düşünceleri hareketlendirirse baskılanmış enerjinin bir kısmının gülme yoluyla dışarıya atılmasını sağlar (Morreall, 1997).

Freud rahatlama kuramına getirdiği önemli görüşlerle önemli bir noktadadır. Ona göre saldırganlık ve cinsellik altında tutulan enerjiyi mizah ile dışa vurma isteğinin sebebi bilinçdışında yer alan bu dürtülerin sosyal çevrede kabul görmesi ancak mizah ile mümkün olmaktadır. Cinsellik içeren fıkralara, şakalara kahkahalarla gülünmesinin ardında aslında katarsis dediğimiz enerjinin boşalması vardır. Bu düşüncelerle birlikte Freud'un mizah anlayışında gerginliği azaltmak ve rahatlama sağlamak yer aldığı için Freud'u rahatlama kuramı içinde değerlendirmeliyiz (Avcı, 2012).

Genel anlamda kuramlara bakıldığında üstünlük kuramı gülmenin duygu tarafına, uyumsuzluk kuramı bilişsel süreçlerine odaklanırken rahatlama kuramları gülmenin girdiği fiziksel biçimleri açıklamaya, psişik enerjiyi dışarı vurmaya ve biyolojik işlevinin ne olduğunu anlamaya çalışmaktadır (Yerlikaya, 2009).

2.3. Mizah Davranışları

Mizah temelde sosyal bir olgudur. Kişiler başkalarıyla olduğunda daha çok şakalaşmakta ve gülmektedir. Sosyal bir bağlamda ortaya çıkmasının yanı sıra mizah üretebilmek için de belli bilişsel yeteneklere de sahip olmak gerekir. Mizah üretimi yapmak için birey çevresinden gelen bilgiyi işlemeli, fikirlerle kelimelerle oynamalıdır. Bu yaratıcı eylemler başkaları tarafından komik olarak algılanan esprili bir sözlü ifadeye ya da komik bir sözsüz eyleme dönüşmektedir. Diğer insanlar tarafından komik olarak algılanan ve gülme eylemini ortaya çıkaran mizah; gündelik hayatta da kişilikler ile de doğrudan bağlantılıdır. İnsanların iletişim becerileri değerlendirilirken ya da davranışlarını açıklanırken, onlar hakkında yorum yapılırken veya iletişim kurulurken komik, mizah yeteneği gelişmiş, muzip, esprili, şakacı gibi nitelendirmeler sıklıkla kullanılmaktadır (Martin, 2007). Mizah yapısı bireyin bilişsel haritası hakkında da ipucu vermektedir. Kimileri mizahı bir saldırı aracı olarak kullanırken bir başkası içinde bulunduğu sıkıntılı durumdan kurtulmak ve rahatlamak için kullanabilmektedir. Kişinin getirdiği özellikler, o anki duygu durumu, ruh hali, içinde bulunulan duruma verilen önem mizahı kullanımını çeşitlendirmektedir (Thorson ve Powell, 1993).

Mizahı gereksiz ve ciddiyetsiz olarak gören birçok kişi vardır. Bunun yanında gözden kaçmaması gereken en önemli hususlardan biri; öğrencilerin en çok eğlendiği, zevk aldığı, etkili kazanımlar ele ettiği dersler ve konularda genelde öğretmenler mizahı etkili bir biçimde kullanırlar. Kişi rahat ve hoş vakit geçirerek dersi daha etkili öğrenir ve öğrendiklerini unutmaları zorlaşır (Çelik, 2014). Bu sebeple öğretmenlerin kullanmış olduğu mizah davranışlarının öğrencilerin öğrenme durumları üstündeki etkisi, sınıf atmosferine sağladığı katkı inkâr edilemeyecek derecede önemlidir. Yapılan literatür çalışmasının sonucunda mizah davranışlarının incelendiği grup olarak okul müdürleri ve yöneticiler karşımıza çıkmaktadır (Coşkun ve Demirpolat, 2016; Çelik, 2014; Dinç, 2018; Kent, 1993; Koonce, 1997; Mertz, 2000; Philips, 2000; Receptoğlu, 2011; Yılmaz, 2011;). Öğrencilerin, öğretmenlerinin mizah davranışlarına yönelik olarak algılarını kapsayan araştırmalara rastlanmamıştır.

Mizahı “katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah, kendini yıkıcı mizah olarak dört farklı türde ele alan Martin vd. (2003) ardından Cemaloğlu, Recepoğlu, Şahin, Daşçı ve Köktürk (2012) yaptıkları ölçek geliştirme çalışmasında mizah davranışlarını; mizahi olmayan, alaycı mizah, onaylayıcı mizah, üretici sosyal mizah ve reddedici mizah olmak üzere beş boyutta ele almaktadır. “Alaycı mizah” ve “saldırgan mizah” davranışları benzer olarak düşünülmektedir. “Onaylayıcı mizah” ile “katılımcı mizah” davranışı arasında benzerlikler bulunmuştur. Bu araştırmada da kullanılan ölçeğin mizah davranışları çeşitleri Şekil 1’de gösterilmiştir.

Alaycı Mizah Davranışı

- Bu mizah davranışına sahip bireyler başkalarını küçük düşürmek, dalga geçmek ve başkalarını üzme adına mizah üretmektedirler.

Üretici Sosyal Mizah Davranışı

- Bu mizah davranışına sahip bireyler hayatta karşılaştıkları olayları ve kişileri sıklıkla mizah malzemesi haline dönüştürürler. Şaka ve espri yapan, fıkralar anlatan bireylerin mizah davranışdır. Bu bireyler mizahı kişilerarası ilişkilerini geliştirmek için kullanırlar. Ürettikleri mizahı da paylaşırlar.

Onaylayıcı Mizah Davranışı

- Bu mizah davranışına sahip bireyler kendileri mizah üretmeseler de diğer kişilerin ürettikleri komik durum ve yaşantıları tekrar ya da taklit yoluyla yaşantılara dahil olurlar. Gülmekten hoşlanırlar fakat çok sık espri yapmazlar.

Reddedici Mizah Davranışı

- Bu mizah davranışına sahip bireyler mizahi durum ve davranışları kabullenemezler ve geri çevirerek mizahi yaşantılara ortak olmazlar.

Mizahi Olmayan Mizah Davranışı

- Bu mizah davranışına sahip bireyler gülme fiilini gerçekleştirmekte çok zorlanırlar. Komik durumlara ortak olmayı pek tercih etmeyen ve komik olay ya da durumlara nadiren gülümseyen bireylerdir.

Şekil 1. Mizah davranışları çeşitleri (Cemaloğlu, Recepoğlu vd., 2012, s. 698)

2.3.1. Alaycı Mizah

Temelinde hoşgörü ve eğlence bulunan mizahın tamamen eğlenceden oluşmadığı belirtilmektedir (Yılmaz, 2011). Genelde olumlu anlamlar yüklediğimiz, etkili bir iletişim aracı olarak kullanılan mizah, kimi zaman insanları küçümsemek onları alaya almak amacıyla kullanılabilir. Bireyler gülmek ve rahatlamak için başkalarını küçük düşürücü davranışlarda bulunmaktadır. Alaycı mizah davranışlarının kişiler arası iletişimi zedelediği,

kişiler üzerinde olumsuz etki bıraktığı düşünülmektedir (Çelik, 2014). Cemaloğlu vd. (2012) alaycı mizah davranışlarının başkalarını aşağılamak, küçük düşürmek, incitmek ve üzme için kullanıldığını belirtmiştir. Bireyler kendilerini daha üstün görmek ve ilişkilerinde sınırlar çizmek için bu mizah davranışına başvururlar. Alaycı mizah anlayışının içinde yer alan kişilerarası sataşma, iğneleyici kelimeler, dalga geçme ve küçük düşürme gibi durumları içerir. Bu mizah davranışlarına sahip bireyler hoşlanmadıkları veya sevmedikleri kişileri alaya almak ve küçük düşürmek için espri üretirler. Hatırladıkları komik hatıralar başkalarını üzecek olsa bile bunları anlatmaktan çekinmezler. Yine bu davranışlara sahip kişiler başkalarının üretmiş olduğu espriler ile de dalga geçerek onları incitirler (Çelik, 2014).

Tüm bunlar göz önüne alındığında eğitim kurumlarında alaycı mizah davranışlarının olumsuz etkisine dikkat etmek gerekir. Sınıfta öğrenci ile birebir iletişimde bulunan öğretmenlerin alaycı mizah davranışlarının sınıf atmosferinin zedeleneceği düşünülmektedir. Öğrenciler alaya alındıklarını düşündükleri bir sınıfta rahat olamazlar ve sınıf içinde empatik bir sınıf atmosferi yaratılması zorlaşır. Sınıf atmosferinin öğrenci güdüsü üzerindeki etkisi düşünüldüğünde (Şendur, 1999; Şeker, 2000; Uslu, 2002) alaycı mizah davranışlarının etkili bir eğitim öğretim ortamı oluşmasına ve eğitimin hedeflerine ulaşmasına zarar vereceği açıktır.

Yanı sıra öğrencilerin akran zorbalığı ve şiddet kapsamında birbirlerine yönelik olarak alaycı mizaha başvurması sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Öğretmenin alaycı mizahın zorbalık ve şiddet göstergesi olduğunun farkında olması, alaycı mizah davranışlarına model oluşturmaktan kaçınması gerekir.

2.3.2. Üretici-Sosyal Mizah

İkinci boyuttaki mizah üretici-sosyal mizah davranışdır. Bu mizah davranışına sahip bireyler mizahı başkalarıyla olan ilişkilerini geliştirmek için kullanırlar. Mizah

üretirler ve ürettikleri mizahı başkalarıyla paylaşırlar. Yapılan şakalar, espriler sosyal ortamda paylaşılır ve komik yaşantılar sağlanır (Cemaloğlu vd., 2012). Bu mizah davranışına sahip bireylerde fıkra bilgisi oldukça fazladır. Yaşadığı olaylara fıkra ile yaklaşır ve tepkide bulunurlar. Geçmişte yaşadığı olayları acı bile olsa komik bir üslupla anlatmayı severler. İnsanların gülmesinden mutlu olurlar (Cemaloğlu, 2017). Mizahın sosyal yönü önemli olduğu kadar üretici yönü de önemlidir ve unutulmamalıdır. Çünkü mizahı üretmek ve sosyal alanda kullanabilmek için bilgileri hafızada işlemek gerekmektedir. İnsanlar dışarıdan aldığı bilgileri zihinde işler ve bu bilgilerin mizahi olup olmadığına karar verir. Mizahın bu anlamda yaratıcılığı ve yeteneği geliştirmeye olan katkısı da göz ardı edilmemelidir (Çelik, 2014).

Üretici-sosyal mizah davranışlarına sahip kimseler kendi kişisel özelliklerinin yanı sıra kendi ihtiyaçlarıyla birlikte başkalarının ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurmaktadırlar. Çevrelerindeki insanları eğlendiren şakalar yaparlar onları rahatlatan güldüren sözler söylerler. Kişilerarası gerginlikleri azaltma eğiliminde bulunmaktadırlar (Çetin, 2009., Akt. Çelik, 2014). Eğitim ortamlarında kullanılması olumlu ve faydalı sonuçlara yol açacağından öğretmenlerin üretici-sosyal mizahı kullanması öğrencilerin öğretmenlerine karşı algılarında değişime yol açmaktadır. Üretici-sosyal mizahın yapıldığı bir sınıfta sınıf atmosferi olumlu bir şekil alır. Öğrenciler kendilerini rahat hissederler ve öğrenmeye karşı olan motivasyonları artar. Nitekim alanda yapılan Özkan (2008)'in çalışması bu görüşü desteklemektedir. Yapılan araştırmada öğretmen ve öğrencideki mizah davranışlarının sınıf atmosferine etkisi incelenmiş sonuç olarak öğretmen ve öğrencilerde katılımcı mizah tarzı ya da üretici-sosyal mizah anlayışının daha fazla olduğu görülmüştür. Bu sonucun da sınıf atmosferini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

2.3.3. Onaylayıcı Mizah

Üçüncü boyuttaki mizah davranışı onaylayıcı mizahtır. Bu mizah davranışında bireyler, mizaha yönelik olarak olumlu tutumlar geliştirmektedir (Cemaloğlu vd, 2012). Onaylayıcı mizah davranışları gösteren bireyler gülmeye hazırdırlar ve başkalarının yaptığı

mizahtan hoşlanmaktadırlar. Mizahi durumlar aramakta ve bunlara gülmeye karşılık vermektedirler. Kendileri nadiren şaka yapmaktadır (Babad, 1974). Olay ve durumlara mizahi bir bakış açısıyla yaklaşır ve mizahi yaşantılara sempati ile tepki gösterirler. Kendisine espri yapıldığında ya da espri ile tepki verildiğinde mutlu olmaktadır. Bu tarz davranışları destekleme ihtiyacı duymaktadırlar. Çevresinde espri yapan kişileri takdir etmektedirler ve mizahın kullanılması için teşvikte bulunmaktadırlar (Cemaloğlu, 2017). Onaylayıcı mizah davranışlarının mizaha karşı olumlu bir tutum geliştirmek açısından önemini göz önünde bulundurarak öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiyi de güçlendireceği düşünülmektedir. Bu mizah davranışlarına sahip öğretmenlerin sınıfta bulunması sınıf atmosferini de olumlu yönde etkilediği düşünülebilir.

2.3.4. Reddedici Mizah

Reddedici mizah davranışında mizahi olay ve tutumları reddetme karşımıza çıkmaktadır. Kişiler mizahi tutum, davranış ya da söylemleri kabul etmemektedirler. Bu davranışları geri çeviren bireyler kendilerine yapılan şakaları ve esprileri ciddiyetsiz buldukları gibi başkalarına yapılan mizah davranışlarını da olumlu karşılamazlar (Cemaloğlu vd, 2012). Öğretmenlerin sınıf ortamını daha rahat bir hale getirmek adına öğrencileri ile şakalaştığı, ders içinde mizahı kullandığı göz önüne alınırsa reddedici mizah davranışlarına sahip öğretmenlerin sınıf atmosferlerinin de olumsuz olacağı görülmektedir. Bu nedenle mizahı reddeden öğretmenlerin öğrenciler üzerinde olumsuz etki oluşturacağı düşünülebilir.

Mizah davranışlarının kişilikle olan ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda bireylerin mizahı kabullenme ya da reddetme davranışlarının kişiliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin mizahı reddetme davranışları kişiliklerinden kaynaklanabileceği gibi sınıf içinde disiplini elden bırakmama isteğinden de kaynaklanabilmektedir. Fakat bunun aksine sosyal bir varlık olan insanlar aynı ortamı paylaştığı yerlerde sağlıklı ilişkiler kurabilmek adına mizahın önemli rol oynayacağı görülmektedir (Çetin, 2014). Mizah kullanan bireyleri güvenilir bulmayan reddedici mizah

davranışına sahip bireyler, mizah yapan bireyleri aşırı çocuksu, olgunlaşmamış ve mesleğin getirmiş olduğu ciddiyeti henüz kavrayamamış kişiler olduğunu düşünmektedirler. Mizah davranışlarının öğretmenlik mesleğinin değerleriyle bağdaştıramamaktadırlar. Kendisine karşı yapılan esprilere şüphe ile yaklaşmaktadırlar. Bu esprilerden farklı farklı anlamlar çıkarmaktadırlar. Bu kişilerin en çok yaptığı davranışlardan biri, kendilerine yapılan esprileri sert bir dille uyarması ve geri çevirmesidir (Cemaloğlu, 2017).

Mizahi reddetme anlayışında olan öğretmenlerin sınıf ortamına getireceği gerginliğin öğrenci motivasyonu ve öğrencinin öğrenme güdüsünü etkileyeceğini düşünmek yanlış olmaz. Sınıf içi atmosferin zarar göreceği göz önüne alındığında mizahi reddetme davranışlarına sahip olan öğretmenler için gerekli önlemlerin alınması sınıf içi sağlıklı iletişim kurulması açısından önem taşıdığı söylenebilir.

2.3.5. Mizahi Olmayan Mizah

Mizahi olmayan mizah davranışına sahip bireyler çok az şaka üretmekte ya da şaka yapmamakta veya mizah yaratmamaktadır. Mizah durumlarını aktif olarak aramazlar ve başkalarının yaptığı esprilere de gülmezler (Babad, 1974). Bu davranışlara sahip öğretmenler her şeyi ciddiye almaktadırlar. Arada sırada da olsa ürettikleri şakalarda karşılarındaki kişiler yapılanın mizahi ya da komik bir durum olduğunu anlamakta zorluk çekmektedir. İletişimde etkili olmadıkları ve esnek davranamadıkları için okul veya sınıf içinde yaşanan problemler büyük sorunlara dönüşmektedir (Cemaloğlu, 2017).

Mizahi davranışlara sahip öğretmenler davranışlarıyla sınıf içinde yaşanan çatışmaları önlemektedir. Bununla birlikte öğrenciler de sınıf içinde kendini daha verimli ve mutlu hissetmektedir. Recepoğlu (2011)'in okul müdürleri üzerinde yaptığı araştırmada mizah barındırmayan davranışlarda bulunan okul müdürlerinin örgüt sağlığı ve öğretim liderliği puanlarının çok düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin

davranışlarının sınıf içine olan etkisi düşünüldüğünde öğrencilerde de benzer bir etki oluşturması beklenebilir.

2.4. Mizahın Sonuçları

Mizah üzerine yapılan psikolojik araştırmaların çoğu, etkili bir mizah anlayışının psikolojik sağlık ve esenlik içinde bulunma durumu ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Mizah duygusu gelişmiş bireylerin sorunlarla daha etkili baş edeceği düşünülmektedir. Olumsuz ruh halinden kurtulmaya, stresi en aza indirmeye ve fiziksel sağlığa sağladığı katkıları ile mizah başkalarıyla olumlu ilişkiler kurmak konusunda da etkisini göstermektedir (Martin, 1998). Mizah ve kahkahanın psikofizyolojik faydalarının birçoğunun aerobik egzersizi yapmanın faydalarına benzediği söylenmektedir. Kronik ağrı, depresyon, stres, romatizma, amfizem yaşayan bireyler mizah kullanarak tüm bu ağrılarla daha iyi başa çıkabilmekte ve geçici rahatlamalar sağlayabilmektedir (Berk, 2001).

Mizah üzerine yapılan psikofizyolojik çalışmalar mizah sürecini üç unsura ayırmaktadır: (1) uyarıcı (mizah), (2) duygusal tepki (neşe) ve (3) fiziksel tepki veya davranış (kahkahalar). Bunların arasındaki ilişkiler sonucunda da duygusal tepkiler, mizahın psikolojik sonuçları üzerinde, fiziksel tepkiler yani kahkahalar ise mizahın fizyolojik sonuçları üzerinde yoğunlaşmaktadır (Berk, 2001). Bu araştırmada gülmenin ve mizahın psikolojik, fizyolojik ve sosyolojik sonuçları üzerinde durulacaktır.

2.4.1. Mizahın Psikolojik Sonuçları

Yüzyıllar boyunca iyi bir mizah anlayışının yaşam kalitesi üzerindeki etkisi hakkında birçok araştırma yapılmıştır (Kuiper vd, 1992). Bu araştırmaların ortak noktası iyi gelişmiş bir mizah anlayışının bireyin yaşamış olduğu gerginlikler ve stres ile başa çıkmasında yardımcı olma rolüdür. Bu sebeple iyi bir mizah, zorluklarla etkili bir başa

çıkma stratejisi olarak görülmektedir (Dixon, 1980; Goldstein, 1982; Martin, 1989). Gündelik yaşamın ağır gereksinimleri sebebi ile pek çok kişi içinde bulunduğu andaki durumu komik bulmayabilir. Belli bir zaman sonra geri çekilip dönüp bakıldığında bu durum insana komik gelebilmektedir. İşte mizah duygusunun gelişmişliği burada ortaya çıkmaktadır. Mizah duygusu gelişmiş bir birey içinde bulunduğu durumlara daha geniş bir açıyla bakabilmeyi başarmaktadır (Morreall, 1997). Bu uzaklaşma insanın psikolojik sağlığına iyi gelmekte ve sorunların getirmiş olduğu sıkıntıdan bir süreliğine uzaklaşmayı sağlamaktadır.

Mizah bireyin ruhunun kendini korumak için kullandığı silahlardan biridir. Birkaç dakikalığına da olsa insanın hayatından uzaklaşma ve rahatlama sağladığı tek şeydir (Kallen, 1968). Yaşama sağlıklı bakabilmek için mizahın rolü unutulmamalıdır. Örneğin genelde ciddi psikolojik sorunları olan insanlar mizah duygusundan yoksundurlar çünkü bu insanlar içinde buldukları durumdan kendilerini bir türlü uzaklaştıramamaktadırlar. İnsanların psikolojik sorunları tedavi edilirken içinde bulunduğu duruma gülebilmeleri sağlanırsa bu iyi bir işaret olarak sayılmaktadır. Çünkü bu durum, artık kişilerin kendi sorunları üzerinde sıkışıp kalmadığının, problemlerine uzaktan bakabildiğinin bir göstergesidir. Bir şeye gülmenin ölçüsü ona nesnel yaklaşmamızla doğrudan ilgilidir. Tutumlardaki bu değişiklik bakış açılarına da yansımaktadır (Morreall, 1997). Merriam ve Caffarella (1991)'in araştırmasına göre mizah kullanımı, hafif depresif öğrencilerin ruh halini daha iyi hale getirmektedir. Öğrencinin psikolojisi öğrenmeye daha elverişli olmaktadır. Bunun sonucunda da başarı oranı artmaktadır.

Yapılan birçok araştırmanın sonucunda ve deneyimlerle birlikte mizahın insan sağlığına olumlu etkilerinden ve özellikle de psikolojik faydalarından söz edilmektedir. Berk (2001)'e göre mizahın mevcut temellere dayanan sekiz psikolojik faydası vardır.

1. Kaygı ve endişeyi azaltma
2. Gerginliği azaltma
3. Özsaygıyı geliştirme

4. Umut ve enerji verme
5. Yalnızlık endişesini azaltma
6. Stresi azaltma
7. Depresyonu azaltma
8. Kontrol ve güç hissini sağlama

Bir tür denge unsuru olarak karşımıza çıkan mizahın kaybedilmesiyle fiziksel ve ruhsal rahatsızlıklar ortaya çıkmaktadır. Gündelik yaşamın getirdiği yoğunluk ve stres birçok hastalığın oluşmasına ortam hazırlamaktadır. Aynı şekilde intihara meyilli ya da depresyondaki kişiler de dengelerini kaybetmişlerdir. Hayata olumlu bakamayan bu kişiler problemlerine duygusal anlamlar yüklemektedirler. Kendilerine çıkış yolu bulamayan insanlar için mizah çıkış yoluna ışık tutmaktadır (Klein, 1999).

Özetle yapılan çalışmalar ışığında mizahın psikolojik sağlığa olumlu etkisinin önemli olduğu görülmektedir. Fakat kullanılan bazı mizah anlayışları veya tarzlarının etkisinin psikolojik sağlığa olumsuz olarak etki edeceğini de görmezlikten gelmemek gerekmektedir. Benzer şekilde sınıf içinde olumlu mizah anlayışlarının kullanılması da öğrencilerin psikolojilerini istenilen yönde etkileyecek ve sınıf atmosferini öğrenmeye elverişli hale getirecektir.

2.4.2. Mizahın Fizyolojik Sonuçları

Mizahın akıl sağlığının korunmasında önemli bir etkisi varsa şüphesiz ki beden sağlığını korumak konusunda da önemi göz ardı edilemez. Kant ve diğer düşünürler de gülmenin iç organlara ve ciğerlere masaj gibi yararlı bir etkisi olduğundan bahsetmektedirler. Gülerken fiziksel bir memnuniyet duymanın bedensel olarak da iyi hissetmemize neden olduğunu eklemektedirler (Kant, 1892).

Yapılan tıbbi çalışmalar da düşünce ve duyguların olaylara bakış açısı üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bakış açısı vücudumuzun organik düzeni içinde de etkilidir. Örneğin işinde baskı altında kalan insanların kas kasılmaları artmaktadır. Sık sık baş ağrısından, yüksek tansiyondan veya ülserden şikâyet etmektedirler. Mizah da tam bu noktada etkilerini göstermektedir. Baskı unsurlarıyla daha rahat bir şekilde baş edilmesini sağlamaktadır. Bununla birlikte stres ile gelen baş ağrısı tansiyon gibi durumlar göze çarpar biçimde azalmaktadır. Fiziksel olarak sağlıklı olmanın temelinde espri yeteneğine sahip olmak vardır. Espri yeteneğine sahip olan insanlar mutlu olmak adına daha gelişmiş iç kaynaklarını kullanırlar. Bu da fiziksel iyi oluşun temelini oluşturmaktadır (Morreall, 1997).

Berk (2001)'e göre gülmenin fizyolojik yararları yedi başlık altında incelenmiştir.

1. Zihinsel fonksiyonları geliştirmek
2. Kaslar egzersiz yaptırarak rahatlamak
3. Solunumu güçlendirmek
4. Dolaşımı uyarmak ve güçlendirmek
5. Stres hormonlarını düşürmek
6. Bağışıklık sistemini güçlendirmek
7. Endorfin (mutluluk) hormonu üretimini arttırmak

Mizah bağışıklık sistemini, dolaşım sistemini, solunum sistemini ve kas sistemini etkilemektedir. Sorulan bir soru: “Mizah gerçekten bu fiziksel faydalarla ilişkilendirilebilir mi?” (Boverie, Hoffman, Klein, McClelland ve Oldknow, 1994). Dillon, Michoff ve Baker (1985)'in yaptığı çalışmada deneklerden mizahi bir video izlemeden ve izledikten sonra test tüplerine beş dakika boyunca salya salgılamalarını istedi. Tükürük analizinden sonra deneklerde artan immünoglobulin A (IgA) konsantrasyonlarını ortaya çıkardı. IgA bağışıklık sistemindeki enfeksiyonlarını özellikle de üst solunum yolundaki enfeksiyonları önlemektedir. Mizahi video izlendikten sonra tükürükte artan IgA'ya ek olarak kortizol, epinefrin ve norepinefrin gibi doğal bağışıklık baskılayıcıların deneklerin kan dolaşımında daha düşük olarak bulundu. Mizah videosu aynı zamanda bağışıklık baskılayıcıları

seviyelerinin de düşmesine neden oldu. Her iki etki de vücut sağlığını korumak adına bağışıklığa yardımcı olmaktadır (Humphreys, 1990).

Bağışıklık sistemi dolaşım sistemi ile birlikte çalışmaktadır. Mizahtan da etkilenmektedir. Dolaşım sistemi atılan kahkahalar sırasında mini egzersizler yapmaktadır. Gülmenin kalp atış hızını arttırıp yüksek yoğunluk yayması düşük kalp hastalığı sonuçlarına yol açmaktadır (Danzer, Dale, ve Klions, 1990; Krohe, 1987). Benzer şekilde Cogan, Cogan, Waltz ve McCue (1987)'nin yaptığı çalışmada solunum sistemindeki akciğerlerin atık havayı temizlerken kahkahadan yararlandığını ortaya koymuştur. Gülerken dışarı atılan hızlı hava solunum yollarını temizlemektedir. Kahkahaların faydaları aynı zamanda kas gevmesini de içermektedir. Danzer, Dale ve Klions (1990)'un yüz kaslarının gerilmesi ve gevşemesi üzerine yaptığı çalışmada deneklerin mizah materyalini incelerken kaslarının gevşediği görülmüştür. Bu gevşemeyle birlikte ağrılar da azalmıştır. Gülme sırasında salgılanan mutluluk hormonları doğal ağrı kesici olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tüm bu çalışmalar ışığında mizah ve gülmenin fizyolojik durumu olumlu yönde etkilediği ortaya konmaktadır. Kişinin fizyolojik durumu öğrenme yeteneğini etkilemektedir. Bu nedenle mizah bu fizyolojik durumu arttırabileceğinden öğrenmeyi de güçlendirmektedir. (Boverie, vd., 1994). Sınıf atmosferi içinde mizah kullanımı öğrencilerin fizyolojisine iyi geleceğinden öğrenmeye karşı olan motivasyonunu da arttırmaktadır. Öğrenci ruhen ve bedenen iyi hissettiği ortamlarda öğrenmeye karşı daha istekli olmaktadır.

2.4.3. Mizahın Sosyolojik Sonuçları

Mizahın değeri üzerine tartışırken bireylerin üzerine odaklanılsa da önemini kavrayabilmek için mizahın toplumsal işlevine de göz atmak gerekmektedir. Mizah da

diğer insanı zevkler gibi toplumsal bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Morreall (1997) gülmenin sosyolojik durumları ile alakalı önemli tespitlerde bulunmuş ve eklemiştir:

“Bir topluluk içindeyken, bir şeyi eğer yalnızca komik buluyorsak, genellikle ağzımızı kapatır, gülüşümüzü, en azından diğerleri bize katılana kadar engellemeye çalışırız. Gülmenin toplumsal boyutu da, onun bulaşıcı olduğunu gösterir. Gülmek, grup halindeyken bir füzyon reaksiyonu gibi yayılır. Senin gülmen, benim gülmeme yol açar, benim gülmemse, senin gülüşünü güçlendirir. Gerçekten de, bazen bir insanın gülmekte olması, o insanın neye güldüğünü bilmesek bile, bizim de gülmeye başlamamız için yeterli olur. Komedyenler ve tiyatrocular, bir salon dolusu insanı güldürmenin, yarısı dolu olan salondakileri güldürmekten daha kolay olduğunu iyi bilirler.”

Gülmek bulaşıcı bir eylem olarak ortaya çıkarken aynı zamanda kişiden kişiye geçtiği için kenetleyici bir etkisi de söz konusudur. Birlikte gülmek insanları birbirine kenetlemektedir. Örneğin üstünlük kuramına göre gülme bir grubu diğer gruba karşı kenetlemektedir. Gülmek burada insanları birbirlerine sadece kenetlemekle kalmaz aynı zamanda yakınlaştırmaktadır. Mizahın bu yönüyle bütünleştirici bir etkisi olduğu göz ardı edilmemelidir (Morreall, 1997).

Kişiler arası ilişkilerde mizahın önemi büyüktür. İlişkilere saygı, nezaket, doğruluk ve samimiyet katmaktadır. Bireyler arasındaki statü farkının getirdiği iletişimsizliği de ortadan kaldırarak ilişkileri dayanıklı hale getirmeye yardımcı olmaktadır (Du Pre, 1998). Kişilerin paylaştığı ortak konular bireylerin yalnız hissetmesini engellemektedir. Bir durumu paylaşma düşüncesi grup olma duygusunu da perçinlemektedir. Birey bu gelişmelerden haberdar olmadığı durumlarda kendini grup dışında hissetmektedir. Bunun sonucunda ait oldukları topluma yabancılaşan kişiler olmaktadırlar (Özodaşık, 2001: Akt. Yardımcı, 2010, s.17).

Esprî yeteneği olan insanlar olmayan insanlara göre başkalarını da daha kolay etkilemektedir. Bu insanların yaratıcı ve uyumlu olduğu bilinmektedir. Başkalarından gelen önerilere açıktırlar, daha cana yakındırlar. İnsan esprî yeteneği ile benmerkezci düşüncelerden de sıyrılmaktadır. Mizah ile kişiler başkalarının davranışlarından duyduğu rahatsızlığı şaka yollu dile getirmektedir. Yine mizah bununla da kalmamakta sosyal ilişkilerde bir düzey tutturmayı ve insanları kolay bir şekilde etkilemeyi sağlamaktadır. Örneğin bir grup içinde doğaçlama bir şekilde yapılan esprilerin çokluğundan o grubu oluşturan üyeler arasındaki yakınlık hakkında bilgi sahibi olunabilmektedir. Grup içindeki dinamiklerden ve gülme eyleminden kimlerin kimlerle daha iyi ve yakın arkadaş olduğu anlaşılmaktadır. Birbirlerinin esprilerine ve şakalarına gülerek karşılık verenlerin daha iyi anlaştığı veya daha iyi arkadaş olduğu bunun yanında birbirlerine espriden, şakadan yoksun bir şekilde yaklaşan kişilerin ise yakın arkadaş olmadıkları düşünülmektedir (Morreall,1997).

Kişilere güldükleri zaman kendilerini enerjik, rahatlamış, mutlu hissetmektedir. Tüm bu duygular kişinin kendisini daha geç, pozitif enerji yüklü olarak görmesini sağlamaktadır. Böylelikle gündelik hayatına olumlu olarak yansıyan duyguları kişiyi iticilikten kurtarmakta ve toplumda sevgi, saygı görmesini kolaylaştırmaktadır. Mizah üzüntü verici olayların ardından kişilere kendilerini toplamak için fırsat yaratmaktadır. Mizah duygusuna sahip bireyler yalnız kalmamaktadır. Etraflarında onlarla sohbet etmek isteyen birçok kişi vardır ve bu bireyleri asosyallikten uzaklaştırmaktadır (Westburg, 2003: Akt: Yardımcı, 2010, s. 17).

Sınıf ortamında da mizah kullanımının öğrencilerin bir grup bilinci oluşturmasına katkı sağladığı düşünülebilir. Birbirleri ile gülüp eğlenebilen çocuklar sınıfta yalnızlık çekmedikleri görülebilir. Sınıf grubu ortak yaşantılar geçirdikçe rahatlamaktadır ve böylelikle sınıf içi etkinliklere katılmakta istek gösterebilirler. Öğretmenlerin mizah davranışlarının olumlu şekilde yansımalarının öğrencileri içine kapanmaktan kurtardığı ve öğrenme için motivasyonlarını arttığı söylenbilir. Bunun nedeninin ğretmen mizah davranışlarının sınıf atmosferi üzerindeki etkisi olduğunu düşünmek yanlış olmaz.

2.5. Sınıf Atmosferi

Sınıf atmosferi bir sınıfın genel karakterini ortaya koymak için sıklıkla kullanılan bir terimdir (Moos ve Moos, 1978). Açıkgöz (1989)'e göre sınıf atmosferi; sınıf içinde yer alan öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ilişkisine, uyulması gereken kurallara dayanmakta ve sınıfın fiziksel koşullarının sınıfta yarattığı psikolojik, sosyal ve fiziksel faktörlere denmektedir (Akt: Karşı, 2012, s.9).

Sosyal bir ortam olan sınıf öğrencilerce yaşanan çeşitli ilişkileri içinde barındıran bir sistemdir. Burada öğrencilerin birbirilerini etkilediği ortak yaşantılar bulunmaktadır. İşte öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenleriyle paylaştığı bu yaşantılar sınıfta belli bir hava yaratmaktadır. Sınıf koşullarını kapsayan ve etkili bir yere sahip olan bu psikolojik hava; sosyal iklim, sınıf iklimi, sınıf çevresi ya da sınıf atmosferi gibi isimlendirmelerle de anılır olmuştur (Bilgiç, 2009).

Alanyazına bakıldığında “sınıf iklimi”, “sınıf çevresi”, “sınıf ortamı”, “sınıf yaşamı” gibi isimlerle de adlandırılan sınıf atmosferi önemsenen bir konu haline gelmiştir. Daha öncesinde “çevre” ve “birey” birbirinden ayrı olarak ele alınsa da özellikle Hunt (1975)'un makalesinden sonra birlikte değerlendirilmiş; sınıf atmosferinin ile öğrencilerin başarısı, tutumları ve benlik kavramları gibi değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir.

Jere Brophy sınıf yönetimini öğretimi destekleyen ve öğrenci başarısını arttıran bir öğrenme ortamı yaratmak ve bunu geliştirip devam ettirmek olarak tanımlamaktadır (Brophy, 1999). İlk yapılması gereken iş: karşılıklı güven, saygı ve ilgiye dayalı olumlu bir sınıf atmosferi oluşturmaktır. Sınıf atmosferin temelinde ise öğretmen-öğrenci öğrenci-öğrenci arasında kurulan ilişkiler yer almaktadır. Sınıf atmosferi öğrenciler ve öğretmenler tarafından kullanılan söylemler, davranışlar, öğretmenlerin liderlik tarzları ve hatta öğretmen ve öğrenciler arasındaki sözsüz iletişimlerden etkilenmektedir (Brophy, 2006; Davis, 2003). Olumlu sınıf atmosferlerinde öğrenciler okulu daha çok severler ve

akademik başarıları daha yüksektir (Reyes, Brackett, Rivers, White ve Salovey, 2012; Jones ve Jones, 2000).

İnsancıl yaklaşımın öğretisinin temelinde insanın özgür bir varlık olduğu düşüncesi yatmaktadır. Bireyin kendini geliştirebilmesi, farkına varması, bağımsız hareket ederek kişisel sorumluluklarını yüklenmesi, yeteneklerini geliştirmesi, yaratıcı olma ve olaylar karşısında esnek bir şekilde düşünebilmesi hümanist eğitimin temel yapı taşlarından (Şahin ve Özbay, 1999). Öğrencinin bahsedilen özelliklerinin gelişimi için okul ve sınıf atmosferinin de uygun şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Öğrenciler fikirlerine değer verilen ve insancıl ortamlarda daha rahat çalışabilmekte ve daha esnek davranmanın getirdiği rahatlık ile derslerden yüksek verim alabilmektedir. Böyle sınıf atmosferlerinde iletişim çift yönlü, açık ve samimidir. Bu ortamlarda bulunan öğrenciler okulda olmaktan, araştırmaktan, öğrenmekten keyif almaktadır (Kandemir ve Özbay, 2003; Tunç, 2008).

Her sınıfın kendisine özgü bir çevresi ve atmosferi bulunmaktadır. Bazı sınıflar neşeli, bazıları hareketli, bazıları durgun, bazıları rahat, bazıları neşesizdir. Öğrencilerin öğrenmeleri bu ortamlarda gerçekleşir ve sınıf atmosferinden etkilenmektedir (Açıkgöz, 1988). Öğrencilerin sınıf atmosferine ilişkin algıları ile olumlu öğrenme ürünleri arasında olan ilişkilerin de kuvvetli olduğu görülmüştür (Haertel, Waldberg ve Haertel, 1981).

Atmosfer sınıfta hissedilen duyguyu ifade etmektedir. Sınıftaki atmosfer olumlu ya da olumsuz olarak iki şekilde ele alınabilir (Şendur, 1999; Akt: Ceylan, 2007, s, 37).

İlk olarak olumsuz şekilde nitelendirilen sınıfta atmosfer karışık, düzensiz, soğuk, sevimsiz ve tehdit edicidir. Neşenin olmayışı, sınıftaki bireylerin birbirlerine iğneleyici sözler söylemesi atmosferin olumsuz olmasına neden olur. Bu atmosferin hâkim olduğu sınıflarda öğrenme güçleşmektedir. Tehdit edici söylemler öğrencilerin rahatsız hissetmesine ve baskı altında çalışmasına sebep olmaktadır. Bunun sonucunda öğrenciler

hem okuldan hem öğretmenlerinden hem de sınıflarından uzaklaşmaktadırlar. Otoriter bir öğrenme ortamının varlığı öğrencileri hata yapmaktan korkar hale getirmektedir.

İkincisinde ise olumlu olarak ele alınan sınıfta atmosfer iyi bir biçimde oluşturulmuştur. Destekleyici, cesaret verici ve sevilme duygusunun ön planda olduğu bu sınıf atmosferinde öğrenci yardımseverdir ve bulunduğu ortamdaki memnundur. Bu öğrenciler sınıfta eğlenir ve başarı duygusu yükselir. Bu atmosferin hâkim olduğu sınıflarda öğrenci çalışmaya istek duyar ve başarı durumu da yükselir. Böylelikle sınıftaki etkili bir öğrenme çevresinin yaratılmasına bağlı olarak oluşan sınıf atmosferinin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etki yaratacağı düşünülmektedir (Fraser, 1994). Örneğin Yavaşca (2010) yaptığı çalışmada yetişkinlerin yabancı dil öğrenmesinde içinde buldukları sınıfın ve bu sınıf atmosferinin, grup dinamiklerinin gelişmiş olmasının dil öğrenmeye etkisini olumlu olarak belirtmiştir. Ceylan (2007)'in yaptığı çalışmada öğrenci-öğretmen ilişkisinin yani iletişim becerisinin sınıf atmosferi arasında ilişki tespit edilmiştir. Kendi iletişim becerilerini iyi olarak değerlendiren öğretmenlerin öğrencileri de puanlamalarıyla öğretmenlerinin derslerindeki sınıf atmosferini iyi bulduklarını belirtmişlerdir. Sınıf atmosferi algısının başarı güdüsünü etkileyen çalışmalar da mevcuttur. Farklı sınıf atmosferi algılarına sahip olan öğrencilerin başarı güdüsü düzeylerinde de farklılıklar görülmüştür (Şendur, 1999). Küçükkoğlu ve Köse (2008)'nin araştırmasında cinsiyet, bölüm veya anabilim dalı ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre öğrenci değerlendirmeleri farklılıklar gösterse de öğrenciler genellikle sınıf atmosferini kendi başarıları üzerinde önemli bir etken olarak görmektedir. Özetle sınıf atmosferinin öğrenci başarısını etkilediği düşünülebilir.

Sınıf atmosferinin öğrenciler üzerindeki etkilerine vurgu yapan bu çalışmalar, araştırmacıları öğrenciler üzerinde olumlu etkiye sahip sınıf atmosferini tanılamaya yöneltmiştir. Sınıf atmosferi temelde sınıftaki ilişkiler ağına dayalı olduğundan insan ilişkileriyle ilgili alan yazındaki çalışmaların bu çabayı etkilediği, kavramsal olarak da yön verdiği söylenebilir. Bunun örneklerinden birisi de empatik sınıf atmosferidir.

2.5.1. Empatik Sınıf Atmosferi

Empatik sınıf atmosferi ile ilgili açıklamalardan önce empati kavramına değinmek yerinde olacaktır. İletişim dilinde sıkça kullanılan, bizi BENin dünyasından ayıran kavram olan empati; Türkçe sözlükte duygudaşlık, duyumsama, eşduyum anlamına gelmektedir (Yıkılmış, 2020). Empati kavramı ile ilk olarak Aristo'nun Rhetorik adlı eserinde karşılaşılmaktadır. Edward Bradford Titchener günümüzdeki kullanımını Eski Yunanca'da *empathia* sözcüğünden yola çıkarak İngilizceye *empathy* olarak çevirmiştir. Eski Yunanca'da *empathia* kelimesi etimolojik olarak “em” ekinin karşılığı “içinde, içeride”; “pathia” ekinin karşılığı ise “hissetme” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Ersoy ve Köşger, 2016).

Empati kavramına 1950'li yıllardan itibaren yoğunlaştığı düşünülürse kavramla ilgili çok sayıda tanımın olduğu ve her tanımda da farklı bir yönünün ele alındığı görülmektedir (Yıkılmış, 2020). Ertürk (2010), 1950-2000'li yıllara kadar olan empati kavramlarını ortak bir noktada birleştirerek şunları aktarmıştır (Akt: Yıkılmış, 2020).

“Kişinin kendisini bir başkasının yerine koyması; bir başkası gibi hissedebilmesi, başka insanların duygularının, heyecanlarının ve davranışlarının farkında oluşu; diğerlerinin algılarını, düşüncelerini, duygularını, tutumlarını ve özelliklerini anlayabilmesi; onların zihinsel yaşantılarını, yaşanan olaylar karşısındaki bakış açılarını kavrayabilmesi; yaşamın onun için ne ifade ettiğini anlayarak, başka insanın yaşayış ve deneyimlerine dâhil olmasıdır.”

Rogers (1961)'a göre empati duygu, düşünce, eylem ve fizyolojik alanların oluşturduğu boyutta gerçekleşmektedir. Empati kavramını karşıdaki bireyin duygu elbisesini giyerek duyu organlarını ödünç almak ve bunlar sanki kendisine aitmiş gibi duyarlı anlamda kendi benliği içinde derine inip kullanmak olarak da tanımlamıştır (Akt: Mura, vd., 2005).

Sınıf atmosferinin insancıl olabilmesi adına üzerinde durulan en önemli kavram empatidir. Pitrik ve Mallich (2004)'e göre sınıf ortamında gerçek bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi adına üç temel öge ön plandadır. Bireyin başkaları tarafından görüldüğü ve olduğu gibi algılanması tutarlılık ögesine, kendi duygularından sıyrılıp karşısındaki kişinin duygularını yine o kişiye göre algılama ve yansıtması empatik anlama ögesine ve son olarak yargılamaksızın sıcak bir ilginin yanında kişisel tatmininden ayrılmış bir tutum ise koşulsuz kabul ögesine dikkatleri çekmektedir (Akt: Kandemir ve Özbay, 2009).

Empatinin öğrenciler arasında olumlu etkileşimleri kolaylaştırmak için eğitimcilerin sahip olması gereken önemli bir eğilim olduğu çeşitli araştırmalarla desteklenmektedir (Good ve Brophy, 2000; Noddings, 1998; Sergiovanni, 1994). Empati ve empatiyle alakalı tepki verme, yardım etme ve kişilerarası anlayış gibi olumlu davranışların teşvik edilmesinde ve saldırganlık ve antisosyal davranışların önlenmesinde de önemli bir rol oynadığından (Eisenberg, Shea, Carlo ve Knigh, 1991), empati kavramına okullarda ve sınıflarda daha fazla yoğunlaşmaktadır.

Empatik sınıf atmosferi ise öğretmen-öğrenci iletişimi içinde öğretmenin öğrencinin içsel bakış açısını duygusal ve bilişsel parçalarıyla ve kendi öznelliğini yitirmeden algılayabilmesi sürecine denmektedir. İşte bu süreç koşulsuz kabulü, saygıyı, içtenliği ve en önemlisi empatik anlayışı içinde barındırmaktadır. Tüm bu bileşenleri kullanan öğretmen ve öğrenci etkileşimi ile oluşturulan empatik sınıf atmosferi öğrenmeyi de verimli hale getirmektedir. Empatik anlayış öğrencinin kendisini doğru anlayarak etkili bir şekilde ifade edebilmesi için gereklidir. Empatik bir sınıf atmosferinin olduğu sınıflarda empatik anlayışa gerek duyulmaktadır (Murat vd., 2005). Özgan (1999)'a göre empatik sınıf havasının hâkim olduğu sınıflarda yer alan öğrenciler gelişmeye daha açık, savunmasız, yapıcı ve sosyal olmaktadır. Öğrenci kendini güvenli bir ortamda hissettiğinden istedik davranışlarda bulunacaktır. Tam tersi olarak bu ortamdan yoksun geleneksel olarak adlandırabileceğimiz sınıflarda öğrenciler başkalarının istediğini yerine getirmeye çalışan bireyler olacak bunun sonucunda da sınıfta bulunmaktan keyif almayacaktır. Ruhsal dengesi bozulan öğrenciler okulu itici ve katı kuralları olan bir yer

olarak algılamaya başlayacaktır. Dersleri dikkate almayan öğrenci böylelikle başarısızlığa uğrayarak bu başarısızlığını kabul edecektir. Sınıf içinde sorumsuz ve üretken olmayan disiplini bozan bireyler olarak karşımıza çıkacaktır (Akt: Murat vd., 2005, s.3). Bu anlamda sınıflarda empatik bir hava yaratmanın bozucu etkileri en aza indireceği düşünülebilir. Kendini sınıf içinde değerli ve dikkate alınan bir birey olarak algılayan öğrenci ders içi etkinliklere katılmakta istek duyabilir.

Empatik sınıf atmosferi yaratmada öğretmene büyük roller düşeceği söylenebilir. Sınıf atmosferi içinde empati kurabilen öğretmen öğrencilerin endişelerini ifade edebilen, öğrencinin bakış açısını alabilen öğretmendir. Öğretmen empatisi, empatinin bilişsel ve duyuşsal alanlarını içermektedir. Bir öğretmen, bilinçli veya bilinçsiz bir süreçle öğrencinin duygularını algılayabilmeli ve öğrencinin bakış açısından bakabilme yeteneğine sahip olabilmelidir (Tettegah ve Anderson, 2007).

Alan yazın incelendiğinde, empatik sınıf atmosferiyle ilgili çalışmalarda, öğrencilerin empatik sınıf atmosferi algısını düzeyinin ve bu algıyı etkileyen/ilişkili öğretmen ve öğrenci özelliklerinin incelendiği görülmüştür.

Öğrencilerin sınıf atmosferini empatik algılama düzeyini inceleyen çalışmalar, öğrencilerin empatik sınıf atmosferi algısının orta düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin Sarı (2012) lise öğrencilerinin, Sarı ve Özkök (2014) ortaokul öğrencilerinin, Bilgiç ve Sarı (2010) ilköğretim öğrencilerinin empatik sınıf atmosferini orta düzeyde algıladığını, Bilgiç (2009) ise ilköğretim ikinci kademe (ortaokul) empatik sınıf atmosferi algısını yüksek olarak belirtmiştir. Kandemir ve Özbay (2009)'un ilköğretim ikinci kademe (ortaokul) üzerine yaptığı araştırmada da Bilgiç (2009)'un araştırmasına benzer şekilde sınıf içi empatik algılamanın yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Öğrencilerin empatik sınıf atmosferi algısını etkileyen öğrenci özelliklerini inceleyen araştırmacılar, araştırmalarında sınıf düzeyi, sosyoekonomik düzey, akademik başarı, benlik algısı gibi değişkenlere yer vermiştir.

Örnek olarak Bilgiç (2009)'un yapmış olduğu çalışmada orta ve üst sosyoekonomik düzey okullarındaki öğrenciler sınıflarını alt sosyoekonomik düzey okullarındaki öğrencilere göre daha empatik algılamaktadır. Özgan (1999)'ın lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin empatik sınıf atmosferi algılamalarını yüksek olarak belirtmiştir. Yine Aslan (1994) çalışmada ilköğretim öğrencilerinden ailelerin orta ve üst düzeyde sosyoekonomik düzeye sahip olanların empatik sınıf atmosfer algısının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bir başka değişken olan benlik imgesinin yüksek ya da düşük oluşu empatik sınıf atmosferi düzeyi algısını etkilemektedir. Maraba (2007)'nin ilköğretim ikinci kademe (ortaokul) öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada benlik imgesi ile empatik sınıf atmosferi arasında olumlu bir ilişki ortaya konmuştur. Benzer şekilde Özgan (1999)'un çalışmada benlik saygısı düzeyi ile empatik sınıf atmosferi algıları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Sonuç olarak benlik saygısı yüksek olan öğrenciler düşük olan öğrencilere göre sınıf atmosferini daha çok empatik algılamaktadır. Bunun tersi olarak Kandemir ve Özbay (2009)'ın yapmış olduğu araştırma sınıf içinde algılanan empatik atmosfer ile benlik saygısı etkileşimi arasında bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur.

Empatik sınıf atmosferi algısı ile okula aidiyet duygusu ve arkadaşlık bağlılık düzeyi değişkenleri arasında yapılan çalışmalarda okula aidiyet ve arkadaşlara bağlılık düzeyinin yüksek olduğu sınıflarda empatik sınıf atmosferi algı düzeyinin de yüksek olduğu belirtilmiştir (Roeser, Midgley ve Urdan, 1996; Sarı, 2012; Sarı ve Özgök, 2014). Empatik sınıf atmosferi algısının cinsiyete göre değiştiğini ortaya koyan araştırmaların yanı sıra (Maraba, 2007; Murat, Özgan ve Arslantaş, 2005; Şahin ve Özbay, 1999; Ün Açıkgoz, Özkal ve Güngör Kılıç, 2003), empatik sınıf atmosferi algısının cinsiyete göre değişmediğini belirten çalışmalar da vardır (Bilgiç, 2009; Özgök, 2014; Sarı, 2012).

Empatik sınıf atmosferini ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda da akademik başarı düzeyinin yüksek olduğu sınıflarda empatik sınıf atmosferinin de yüksek olduğu belirlenmiştir. Örneğin Karşı (2012)'nin ortaöğretim öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada sınıf atmosferi algıları ile akademik başarıya odaklanılmış, sınıf atmosferi algısının yükselmesi akademik başarı düzeyini de yükseltmiştir. Benzer şekilde Murat, Özgan ve Arslantaş (2005)'in yaptıkları çalışmada akademik başarısı orta ve yüksek düzeyde olan öğrenciler düşük olan öğrencilere göre sınıf ortamını daha empatik algılamaktadırlar. Empatik tutumlara odaklanılan sınıflarda öğrencilerin daha başarılı olduklarına dair sonuçlar Anderson (1989), Bloom (1976), Hall (1983), Senemoğlu (1987)'nin araştırmaları ile ortaya konmuştur.

Diğer taraftan öğrencilerin empatik sınıf atmosferi algısını etkileyen öğretmen özelliklerini inceleyen araştırmacılar, araştırmalarında öğretmenlerin empatik davranma eğilimleri, öğretmenlerin sahip olduğu eğitim anlayışı, öğretmenlerin liderlik tipleri, öğretmende bulunan mizah anlayışı gibi değişkenlere yer vermiştir.

Eriş (2019) yaptığı çalışmada öğretmenlerin liderlik tiplerinin sınıf atmosferi üzerindeki etkisini incelemiştir. Genel olarak tüm lider tiplerinin sınıfında iletişimin ve derse katılımın iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özkan (2008) öğretmenlerde bulunan mizah anlayışının sınıf atmosferi üzerinde yadsınamaz bir etkisi olduğunu ileri sürmüştür. Fakat gereksiz ve kaba mizah kullanımının sınıf içi atmosferi laubali ve gerilimi yüksek bir ortama doğru çevirebileceği gerçeğini de eklemiştir. Karaman (2004) araştırmasında ise öğretmenlerin empatik davranma eğilimleri ile sınıfın sosyal atmosferi üzerindeki etkisine bakılmıştır. Genel olarak öğretmenlerin empatik davranma eğilimlerinin sınıfın sosyal atmosferine bir etkisi olmadığı anlaşılmıştır.

Sonuç olarak; öğrencilerin derse katılımının artması, akademik başarılarının yükselmesi, sınıf içindeki gerilimin azalarak öğrenmeye verimli bir ortamın oluşabilmesi adına empatik sınıf atmosferinin önemli olduğu düşünölebilir. Canlı bir yapı olan empatik sınıf atmosferinin öğretmen ve öğrenci özelliklerinden etkilendiği düşünöldöğünde

öğretmenlerin sınıf içinde davranışlarının önem kazandığı söylenebilir. Öğretmen kendi özellikleri ve davranışlarıyla sınıf içinde olumlu ve olumsuz hava yaratabilir. Bu sebeple öğretmenlerin; öğrencilerin kişilerarası anlayışını geliştirmek, öğrencilerin başkalarının odak noktalarından düşünebilmelerini sağlamak amacıyla empatik sınıf atmosferini arttıracak çalışmalara yer verilmesi gerektiği sonucuna varmak yanlış olmaz.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Çalışmanın bu aşamasında; araştırma modeli, veri toplanacak araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve veri analizine ilişkin bilgiler verilmektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Betimsel bir araştırma olan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2018).

3.2. Araştırma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Bursa ilinin Osmangazi ilçesindeki toplamda 21 resmi Fen ve Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Bursa ili Osmangazi ilçesinde 21 resmi Fen ve Anadolu Lisesinde öğrenim gören toplam 9. sınıf öğrenci sayısı 5170 iken çalışma grubu örneğinde 266 tane öğrenciye ulaşılmıştır. 10. sınıflarda toplamda öğrenim gören öğrenci sayısı 6749 iken çalışma grubu örneğinde 479 öğrenciye ulaşılmıştır. 11. sınıflar için ise toplamda öğrenim gören öğrenci sayısı 5354 iken çalışma grubu örneğinde 198 öğrenciye ulaşılmıştır. Ulaşılan öğrenci sayıları her bir sınıf için .05 düzeyinde temsil edilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirci, 2012). 12. sınıfta öğrenim gören öğrenciler Yükseköğretim Kurumları Sınavı'na girecek olmaları nedeniyle çalışma grubuna dâhil edilmemiştir. Araştırmanın örneklemini rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 9, 10 ve 11. sınıf kademesinde araştırmaya katılmaya gönüllü toplam 943 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 1

Lise öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımları ve yüzdeler oranları

Cinsiyet	n	%
Kız	600	63,6
Erkek	343	36,4
Toplam	943	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların 600’ü kız, 343’ü erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Toplamda 943 öğrenciye ulaşılmış olup bu öğrencilerin %63,6’sı kız, %36,4’ü erkek öğrencidir.

Tablo 2

Lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre dağılımları ve yüzdeler oranları

Sınıf Düzeyi	n	%
9.sınıf	266	28,2
10.sınıf	479	50,8
11.sınıf	198	21,0
Toplam	943	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcıların 266’sı 9.sınıf, 479’u 10. Sınıf ve 198’i 11.sınıf öğrencileridir. 9, 10 ve 11. sınıflardan toplam 943 kişiye ulaşılmıştır. Araştırmanın %28,2’sini 9.sınıflar, %50,8’ini 10.sınıflar ve %21,0’ını 11.sınıflar oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin kişisel bilgilerini elde etmek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” (Ek3), lise öğrencilerinin edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışları algılarını tespit etmek için Cemaloğlu, Recepoğlu, Şahin, Daşçı ve Köktürk (2012) tarafından geliştirilen “Mizah Davranışları Ölçeği” (Ek4), edebiyat dersinde empatik sınıf atmosferi algılarını belirlemek için Özbay ve Şahin (2000) tarafından geliştirilen “Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği” (Ek5) kullanılmıştır.

3.3.1. Mizah Davranışları Ölçeği

Bu çalışmada lise öğrencilerinin edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışları algılarını tespit etmek için Cemaloğlu, Recepoğlu, Şahin, Daşçı ve Köktürk (2012) tarafından geliştirilen “*Mizah Davranışları Ölçeği*” kullanılmıştır. Cemaloğlu ve diğerleri (2012) ölçeği geliştirirken mizahla ilgili literatür taraması yaparak benzer araştırmaları incelemişlerdir. Ölçeğin geliştirme aşamasında Martin ve Lefcourt (1983, 1984), Martin ve arkadaşları (2003), Svebak (1996) ve Thorson ve Powell (1993) tarafından geliştirilen ölçeklerden faydalanmışlardır. Mizah Davranışları Ölçeği: alaycı mizah tarzı, onaylayıcı bir mizah tarzı, reddedici ve mizahsız bir tarz, üretici sosyal mizah tarzı ve mizahi olmayan tarz olmak üzere beş bölümden oluşur. Ölçekten üretici sosyal mizah için 9 madde, alaycı mizah için 8 madde, reddedici mizah tarzı için 5 madde, onaylayıcı mizah için 5 madde ve mizahi olmayan için 3 madde olmak üzere toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert sistemi kullanılarak hazırlanmış olup, kesinlikle katılmıyorum (1.00-1.80), kısmen katılıyorum (1.81-2.60), orta derecede katılıyorum (2.61-3,40), kesinlikle katılıyorum (3.41-4.20), kesinlikle katılıyorum (4.21-5.00). Bu alt ölçümler için Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0.94, 0.92, 0.86, 0.85 ve 0.89 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geneli için iç tutarlılık katsayısı ise 0,91'dir. Sonuç olarak ortaya çıkan beş alt boyutlu yapının geçerli ve ölçek ifadelerinin güvenilirliklerinin yüksek olduğu görülmektedir. (Cemaloğlu, Recepoğlu, Şahin, Daşçı ve Köktürk, 2012). Ölçeğin genel ve alt ölçeklerinin güvenilirlik katsayıları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Mizah davranışları ölçeği genel ve alt ölçeklerinin güvenirlik katsayıları

Alt Ölçekler	Madde Sayısı	Cronbach Alpha Katsayısı (Ölçek)	Cronbach Alpha Katsayısı (Çalışma Grubu)
Alaycı	8	0,94	0,94
Üretken Sosyal	9	0,92	0,92
Onaylayıcı	5	0,86	0,90
Reddedici	5	0,85	0,81
Mizahi olmayan	3	0,89	0,85
Genel	30	0,91	0,83

Cronbach Alpha katsayısının 0,60 ile 0,80 arasında olması ölçeğin orta güvenilir, 0,80 ile 1,00 arasında olması ise yüksek güvenilir olduğunu göstermektedir (Kılıç, 2016). Tablo 3'te bu araştırmanın çalışma grubu için mizah davranışları ölçeğine ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarına yer verilmiştir. Görüldüğü gibi çalışma grubu adına güvenirlik katsayıları tekrar hesaplanmış olup ölçeğin tamamı ve alt ölçekleri için elde edilen Cronbach Alpha katsayıları güvenilir aralıktadır. Mizah Davranışları ölçeğine ait 30 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha güvenirliği 0,83'tür. Yani ölçeğin tamamı ve alt ölçeklerin güvenirlikleri oldukça yüksektir.

3.3.2. Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği

Özbay ve Şahin (2000) tarafından ortaya konan “Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği (ESATÖ)” empatik sınıf atmosferi tutumlarını ölçmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu ölçme aracıyla, sınıfta öğretmenin empatik tutumlarının öğrenciler tarafından nasıl algılandığı belirlenmektedir. Ölçek, 43 madde ve dört boyuttan (Empatik Anlama, Olumlu Kabul, Öznel Algılama, İçtenlik) oluşmaktadır.

ESATÖ Likert tipi bir ölçek olup, ölçekte yer alan her bir madde 1 ile 5 puan arasında derecelendirilmiştir. Bu derecelendirme; 1= hiçbir zaman, 2= nadiren, 3=bazen, 4= sık sık ve 5= her zaman anlamını taşımaktadır.

Tablo 4'te görüldüğü gibi ölçekte yer alan alt ölçeklerden ilki öğretmenin öğrenciyi ne ölçüde doğru anladığına ilişkin 15 maddeden oluşan Empatik Anlama alt ölçeğidir ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .88'dir. Ölçekte yer alan diğer alt ölçek 10 maddeden oluşur. Şartsız saygı ve yargısız kabulü, değer vermeyi, hoşgörüyü ve öğrenciyi olduğu gibi her şeyiyle (olumlu-olumsuz) kabul etmeyi vurgulayan Olumlu Kabul alt ölçeğinin iç tutarlık katsayısı .85'tir. Öğretmenin öğrenciler üzerinde odaklanması, otoriter tutumlardan uzak olması gibi 10 ifadeden oluşmakta olan diğer ölçek Öznel Algılama alt ölçeğidir ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı da .80'dir. Son olarak ise 8 maddeden oluşan İçtenlik/Saydamlık alt ölçeğinin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .69'tur ve tutarlılık, saydamlılık, kendiliğindenlik, açıklık ve dürüstlük gibi ifadelerden oluşmaktadır. Testin genel güvenilirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4

Empatik sınıf atmosferi ölçeği (esatö)'nin genel ve alt ölçeklerinin güvenilirlik katsayıları

Alt Ölçekler	Madde Sayısı	Cronbach Alpha Katsayısı (Ölçek)	Cronbach Alpha Katsayısı (Çalışma Grubu)
Empatik Anlama	15	0,88	0,98
Olumlu Kabul	10	0,85	0,96
Öznel Algılama	10	0,80	0,94
İçtenlik/Saydamlık	8	0,69	0,94
Genel	43	0,91	0,98

Cronbach Alpha katsayısının 0,60 ile 0,80 arasında olması ölçeğin orta güvenilir, 0,80 ile 1,00 arasında olması ise yüksek güvenilir olduğunu göstermektedir (Kılıç, 2016). Tablo 4'te görüldüğü üzere çalışma grubu için güvenilirlik katsayıları tekrar hesaplanmış olup alt ölçekleri için elde edilen Cronbach Alpha katsayıları 0.94 ile 0.98 arasında değişmekte olup ölçeğin tamamı için 0.98'dir. Bu durum ölçeğin uygulama grubu için güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Verileri toplama süreci öncesi ölçme araçlarının kullanımı için araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır(Ek6, Ek7). Ayrıca Etik Kurul Onayı (Ek2) ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden(Ek1) araştırma ve uygulama izni alınmıştır. Uygulama yapılan okulların yöneticilerine ve 9, 10 ve 11. sınıf rehber öğretmenlerine araştırma ve ölçekler hakkında bilgi verilmiştir. Ölçme aracı dijital formata dönüştürülerek veriler çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Verilerin toplanması tüm okullar için iki hafta sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Veri analizi öncesi parametrik testlerin kullanılıp kullanılmayacağını belirlemek için dağılımın normalliğini belirlemek üzere Kolmogorov-Smirnov testine başvurulmuş, değerlerin $p > .05$ olduğu görülmüştür. Diğer yandan çarpıklık ve basıklık sayıları standart hatalarına bölünerek elde edilen değerlerin -1.96 ile +1.96 arasında yer alması normal dağılımın bir göstergesidir (Can, 2014). Böylece veri çözümlemede parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Ölçek ve alt boyut puan karşılaştırılmasında bağımsız iki örneklem *t*-test kullanılırken mizah davranışları algıları ve edebiyat dersi empatik sınıf atmosferi algılarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterme durumunu ortaya koyabilmek için Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Lise öğrencilerinin edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışları algıları ile edebiyat dersi empatik sınıf atmosferi algıları arasındaki ilişki analizi için Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon sayıları yorumlanırken korelasyon katsayısının değer olarak 0,00-0,30 olması düşük düzeyde, 0,30-0,70 arasında olması orta düzeyde ve 0,70-1,00 arasında olması ise yüksek düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2012).

Araştırmada kullanılan ölçekler 5'li likert türünde olduğu için eşit aralıklarla tanımlanmış ve aralıklar eşit bölünerek ortalamaların yorumlanmasında aşağıda verilen puan aralıklarından yararlanılmıştır (Tavşancıl, 2014).

Kesinlikle Katılmıyorum (1.00-1.80) = Olumsuz

Kısmen Katılıyorum (1.81-2.60) = Olumsuz

Orta Derecede Katılıyorum (2.61-3.40) = Olumsuz

Kesinlikle Katılıyorum (3.41-4.20) = Olumlu

Kesinlikle Katılıyorum (4.21-5.00) = Olumlu



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılan veri araçlarından elde edilen puanlarla ilgili veri analizleri sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

4.1. Lise öğrencilerinin edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışları algıları

Araştırmanın birinci alt problemi “Lise öğrencilerinin edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışları algıları nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışlarına yönelik algıları, Mizah Davranışları Ölçeğinden alınan puanların ölçek ve alt ölçeklerdeki madde sayısına bölümüyle elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Lise öğrencilerinin edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışları algıları için betimsel analiz sonuçları

Alt Ölçekler	n	\bar{x}	SS
Alaycı	943	1,39	1,04
Üretken Sosyal	943	2,63	0,86
Onaylayıcı	943	2,96	1,11
Reddedici	943	1,82	1,06
Mizahi olmayan	943	2,04	0,76

Tablo 5 incelendiğinde, mizah davranışları algısı ölçeğinin alt ölçeklerine göre elde edilen aritmetik ortalamalara göre öğrenciler, edebiyat öğretmenlerinin mizah

davranışlarına yönelik olarak öğretmenlerinin en çok onaylayıcı mizah davranışı ($\bar{x} = 2,96$) sergilediklerini düşünmektedirler. Bunu sırasıyla üretken sosyal ($\bar{x} = 2,63$), mizahi olmayan ($\bar{x} = 2,04$) ve reddedici mizah davranışı ($\bar{x} = 1,82$) izlemektedir. Öğrenciler edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışlarına yönelik olarak onların en az alaycı mizah davranışı ($\bar{x} = 1,39$) sergileme eğiliminde olduğu görülmektedir. Ölçek ortalamaları incelendiğinde, ölçekten alınabilecek puanların 0-5 arasında değiştiği düşünüldüğünde öğretmen mizah davranışının alaycı mizahta düşük ve diğer alt ölçeklerde orta düzeyde olduğu görülmektedir.

4.2. Cinsiyete göre lise öğrencilerinin edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışları algıları

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Lise öğrencilerinin edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışları algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyete göre edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışları algısını incelemek için kız ve erkek öğrencilerin mizah davranışları ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapmalarının hesaplanması, kız ve erkek öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplarda t-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 6’ da sunulmuştur.

Tablo 6

Cinsiyete göre lise öğrencilerinin edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışları algılarının *t*-test sonuçları

Alt Ölçekler	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sd	<i>t</i>	p
Alaycı	E	343	1,47	,83	941	2,532	,012*
	K	600	1,34	,72			
Üretken Sosyal	E	343	2,63	1,07	941	-,023	,982
	K	600	2,63	1,06			
Onaylayıcı	E	343	3,02	1,16	941	1,391	,165
	K	600	2,92	1,08			
Reddedici	E	343	1,90	,93	941	2,115	,035*
	K	600	1,78	,82			
Mizahi olmayan	E	343	2,08	1,06	941	,859	,391
	K	600	2,02	1,02			

* $p < 0,05$

Tablo 6 incelendiğinde Mizah Davranışları Ölçeği için erkek öğrencilerin alaycı ($\bar{x}= 1,47$), onaylayıcı ($\bar{x}=3,02$), reddedici ($\bar{x}= 1,90$) ve mizahi olmayan ($\bar{x}= 2,08$) alt ölçeklerindeki aritmetik ortalamaları; kız öğrencilerin alaycı ($\bar{x}= 1,37$), onaylayıcı ($\bar{x}= 2,92$), reddedici ($\bar{x}= 1,78$) ve mizahi olmayan ($\bar{x}= 2,02$) alt ölçeklerindeki aritmetik ortalamalarına göre daha yüksek olduğu ancak üretken-sosyal ($\bar{x}= 2,63$) alt boyutunda ortalamaların birbirine eşit olduğu görülmektedir.

Aritmetik ortalamalar arasındaki farklılıkların anlamlılığı için yapılan *t*-test sonuçlarına bakıldığında ölçeğin üretken-sosyal [$t_{(941)} = -,023$; $p > 0,05$], onaylayıcı [$t_{(941)} = 1,391$; $p > 0,05$] ve mizahi olmayan [$t_{(941)} = ,859$; $p > 0,05$] alt ölçeklerinde cinsiyete dayalı bir farklılık bulunmamıştır. Mizah Davranışları Ölçeğinin alaycı [$t_{(941)} = 2,532$; $p < 0,05$] ve reddedici [$t_{(941)} = 2,115$; $p < 0,05$] alt ölçeklerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre erkek öğrencilerin edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışlarını kız öğrencilere göre daha alaycı ve reddedici bulma eğiliminde olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan etki büyüklüğü hesaplamasına göre alaycı mizah davranışı alt ölçeğinin Cohen $d = -0,171$, reddedici mizah davranışı alt ölçeğinin Cohen $d = -0,139$ bulunmuştur. Bu değerler Cohen (1988)'in sınıflamasına göre küçük düzeyde etkiye sahiptir.

4.3. Sınıf düzeyine göre lise öğrencilerinin edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışları algıları

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Lise öğrencilerinin edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışları algıları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Mizah Davranışları Ölçeğinden alınan sonuçlara göre öğrencilerin edebiyat öğretmenlerine yönelik mizah davranışları algılarının sınıf düzeyi açısından betimsel istatistikleri Tablo 7’de gösterilmiştir.



Tablo 7

Sınıf düzeyine göre lise öğrencilerinin edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışları algılarının betimsel analiz sonuçları

Alt Ölçekler		n	\bar{x}	SS
Alaycı	9. sınıf	266	1,45	0,81
	10.sınıf	479	1,38	0,77
	11.sınıf	198	1,33	0,66
	Toplam	943	1,39	0,76
Üretken- Sosyal	9. sınıf	266	2,58	1,08
	10.sınıf	479	2,67	1,03
	11.sınıf	198	2,62	1,09
	Toplam	943	2,63	1,06
Onaylayıcı	9. sınıf	266	2,66	1,06
	10.sınıf	479	3,12	1,10
	11.sınıf	198	2,96	1,12
	Toplam	943	2,96	1,11
Reddedici	9. sınıf	266	1,98	0,93
	10.sınıf	479	1,75	0,85
	11.sınıf	198	1,79	0,78
	Toplam	943	1,82	0,86
Mizahi Olmayan	9. sınıf	266	2,28	1,13
	10.sınıf	479	1,90	0,96
	11.sınıf	198	2,05	1,04
	Toplam	943	2,04	1,04

Tablo 7 incelendiğinde aritmetik ortalamalara göre öğretmenlerinin mizah davranışlarını daha çok alaycı olarak nitelendiren sınıf düzeyi 9. sınıflar olmuştur ($\bar{x}=1,45$). Bunu sırasıyla izleyen 10. Sınıflar ($\bar{x}=1,38$) ve 11.sınıflardır ($\bar{x}=1,33$). Üretken sosyal alt ölçeğinde ise aritmetik ortalamaya göre 10. sınıflar ($\bar{x}=2,67$) öğretmenlerinin mizah davranışlarını daha çok üretici-sosyal bulma eğilimindedir. Bunu sırasıyla 11. Sınıflar ($\bar{x}=2,62$) ve 9.sınıflar ($\bar{x}=2,58$) izlemektedir. Onaylayıcı mizah davranışı alt ölçeğinde aritmetik ortalamaya göre öğretmenlerinin mizah davranışlarını onaylayıcı bulma eğiliminde olan sınıf düzeyi 10.sınıflar olmuştur ($\bar{x}=3,12$). 10. sınıfları sırasıyla 11. sınıflar ($\bar{x}=2,96$) ve 9.sınıflar ($\bar{x}=2,66$) izlemektedir. Bir diğer alt ölçek olan reddedici mizah davranışında aritmetik ortalamalara göre öğretmenlerinin mizah davranışını daha çok reddedici bulma eğiliminde olan sınıf düzeyi 9. sınıflardır ($\bar{x}=1,98$). Bunu sırasıyla 11. sınıflar ($\bar{x}=1,79$) ve 10.sınıflar ($\bar{x}=1,75$) izlemektedir. Son alt ölçek olan mizahi olmayan davranışta ise aritmetik ortalamaya göre öğretmenlerinin belirli bir mizahi davranışının

olmadığını düşünen sınıf düzeyi 9.sınıflardır ($\bar{x}=2,28$). 9.sınıfları sırasıyla 11.sınıflar ($\bar{x}=2,05$) ve 10.sınıflar izlemektedir ($\bar{x}= 1,90$). Standart sapmalar incelendiğinde en büyük standart sapmanın mizahi olmayan davranışının 9. sınıf düzeyinde olduğu görülmektedir (ss= 1,13).

Mizah Davranışları Ölçeğinin toplam puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir.



Tablo 8

Sınıf düzeyine göre lise öğrencilerinin edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışları algılarının tek yönlü varyans analizi sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Alaycı	Gruplar Arası	1,965	2	0,983	1,676	0,18
	Grup İçi	551,254	940	0,586		
	Toplam	553,219	942			
Üretici-Sosyal	Gruplar Arası	1,308	2	0,654	0,577	0,56
	Grup İçi	1064,981	940	1,133		
	Toplam	1066,289	942			
Onaylayıcı	Gruplar Arası	36,680	2	18,340	15,154	0,00*
	Grup İçi	1137,661	940	1,210		
	Toplam	1174,341	942			
Reddedici	Gruplar Arası	9,806	2	4,903	6,587	0,00*
	Grup İçi	699,746	940	0,744		
	Toplam	709,552	942			
Mizahi	Gruplar Arası	25,033	2	12,516	11,757	0,00*
	Grup İçi	1000,743	940	1,065		
	Toplam	1025,776	942			

*p<0,05

Analizler sonucunda Alaycı (F=1,676, p>.05) ve Üretici Sosyal (F=,577, p>.05) puanları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin alaycı mizah davranışları ile üretici sosyal mizah davranışları sınıf düzeyleri açısından anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 8 incelendiğinde lise öğrencilerinin Onaylayıcı (F=15,154, p<0.05), Reddedici (F=6,587, p<0.05) ve Mizahi Olmayan Davranış (F=11,757, p<0.05) puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaştığı bulunmuştur. Farklılaşmanın hangi grup lehine olduğunu belirlemek üzere Post Hoc testlerden LSD testi kullanılmıştır.

Yapılan analiz sonuçlarına göre onaylayıcı mizah davranışı alt ölçeğinde 9.sınıflar ile 10 ve 11.sınıflar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir(F=-0.46,

$p<0.00$; $F=-0.29$, $p<0.01$). Onaylayıcı mizah davranışı alt ölçeğinin etki değeri Eta-kare= 0.03 bulunmuştur. Cohen (1988)'in sınıflamasına göre küçük düzeyde etkiye sahiptir.

Reddedici mizah davranışı alt ölçeğinde yine 9. sınıflar ile 10 ve 11. sınıflar arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir ($F=0.23$, $p<0.00$; $F=0.19$, $p<0,01$). Reddedici mizah davranışı alt ölçeğinin etki değeri Eta-kare= 0.01 bulunmuştur. Cohen (1988)'in sınıflamasına göre küçük düzeyde etkiye sahiptir.

Bir başka alt ölçek olan mizahi olmayan davranış alt boyutunda da 9. Sınıflar ile 10 ve 11.sınıflar arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir ($F=0.38$, $p<0.00$; $F=0.23$, $p<0.01$). Mizahi olmayan mizah davranışı alt ölçeğinin etki değeri ise Eta-kare= 0.02 bulunmuştur. Cohen (1988)'in sınıflamasına göre küçük düzeyde etkiye sahiptir.

4.4. Lise öğrencilerinin edebiyat dersi empatik sınıf atmosferi algıları

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Lise öğrencilerinin edebiyat dersi empatik sınıf atmosferi algıları nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin edebiyat dersi empatik sınıf atmosferi algılarını belirlemek için Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeğinden alınan puanların ölçek ve alt ölçeklerde madde sayısına bölümüyle elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Lise öğrencilerinin edebiyat dersi empatik sınıf atmosferi algıları için betimsel analiz sonuçları

Alt Ölçekler	n	\bar{x}	ss
Empatik Anlama	943	3,06	1,23
Olumlu Kabul	943	3,53	1,20
Öznel Algılama	943	3,59	1,14
İçtenlik/Saydamlık	943	3,54	1,15
Genel	943	3,38	1,10

Tablo 9 incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip alt ölçeğin “öznel algılama” ($\bar{x} = 3,59$) olduğu görülmektedir. Bu durumda, öğrencilerin sınıf atmosferini en çok öznel algılama eğiliminde olduğu görülmektedir. Bunu takip eden içtenlik/saydamlık alt ölçeğinin ortalamasıdır ($\bar{x} = 3,54$). Sonrasında olumlu kabul alt boyutu ($\bar{x} = 3,53$) ve empatik anlama alt ölçeği ($\bar{x} = 3,06$) gelmektedir. Alınabilecek puanların 0 ile 5 arasında değiştiği düşünüldüğünde öğrencilerin algılarının olumlu olduğu görülmektedir. Standart sapmalar incelendiğinde en büyük standart sapmanın empatik anlama ($ss = 1,23$) olduğu görülmektedir.

4.5. Cinsiyete göre lise öğrencilerinin edebiyat dersi empatik sınıf atmosferi algıları

Araştırmanın beşinci alt problemi “Lise öğrencilerinin edebiyat dersi empatik sınıf atmosferi algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyete göre empatik sınıf atmosferi algısını incelemek için kız ve erkek öğrencilerin Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapmalarının hesaplanması, kız ve erkek öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplarda t-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Cinsiyete göre lise öğrencilerinin edebiyat dersi empatik sınıf atmosferi algıları *t*-test sonuçları

Alt Ölçekler	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sd	<i>t</i>	p
Empatik Anlama	E	343	3,09	1,25	941	0,58	0,55
	K	600	3,04	1,22			
Olumlu Kabul	E	343	3,50	1,26	941	-0,66	0,05
	K	600	3,55	1,17			
Öznel Algılama	E	343	3,54	1,20	941	-1,09	0,27
	K	600	3,62	1,10			
İçtenlik/Saydamlık	E	343	3,52	1,18	941	-0,48	0,62
	K	600	3,55	1,13			
Genel	E	343	3,37	1,15	941	-0,29	0,76
	K	600	3,39	1,05			

* $p < 0,05$

Tablo 9'a göre Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeğinin empatik anlama [$t_{(941)} = ,558$; $p > 0,05$], olumlu kabul [$t_{(941)} = -,661$; $p > 0,05$], öznel algılama [$t_{(941)} = -1,096$; $p > 0,05$] ve içtenlik saydamlık [$t_{(941)} = -,296$; $p > 0,05$] alt ölçeklerinin aritmetik ortalamalar arasındaki farklılıkların anlamlılığı için yapılan *t*-test sonucunda erkek ve kız öğrencilerin empatik sınıf atmosferi algıları arasında herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

4.6. Sınıf düzeyine göre lise öğrencilerinin edebiyat dersi empatik sınıf atmosferi algıları

Araştırmanın altıncı alt problemi “Lise öğrencilerinin edebiyat dersi empatik sınıf atmosferi algıları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeğinden alınan puanların sınıf düzeyine göre betimsel analiz sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Sınıf düzeyine göre lise öğrencilerinin edebiyat dersi empatik sınıf atmosferi algılarının betimsel analiz sonuçları

Alt Ölçekler		n	\bar{x}	SS
Empatik Anlama	9. sınıf	266	2,97	1,24
	10.sınıf	479	3,12	1,19
	11.sınıf	198	3,01	1,32
	Toplam	943	3,06	1,23
Olumlu Kabul	9. sınıf	266	3,42	1,25
	10.sınıf	479	3,58	1,16
	11.sınıf	198	3,56	1,22
	Toplam	943	3,53	1,20
Öznel Algılama	9. sınıf	266	3,49	1,16
	10.sınıf	479	3,63	1,13
	11.sınıf	198	3,64	1,14
	Toplam	943	3,59	1,14
İçtenlik Saydamlık	9. sınıf	266	3,42	1,18
	10.sınıf	479	3,61	1,11
	11.sınıf	198	3,53	1,19
	Toplam	943	3,54	1,15
Genel	9. sınıf	266	3,28	1,12
	10.sınıf	479	3,44	1,07
	11.sınıf	198	3,38	1,14
	Toplam	943	3,38	1,10

Tablo 11 incelendiğinde Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeğinin empatik anlama alt ölçeğinde 10. sınıfların aritmetik ortalamasının en yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{x}=3,12$). 10. sınıfları izleyen sınıf düzeyi 11. sınıflar ($\bar{x}=3,01$) ve 9. sınıflar ($\bar{x}=2,97$) olmuştur.

Olumlu kabul alt ölçeğine bakıldığında en yüksek aritmetik ortalama 11. sınıfların olmuştur ($\bar{x}=3,56$). Bu ortalamayı sırasıyla 10. sınıflar ($\bar{x}=3,58$) ve 9. sınıflar ($\bar{x}=3,42$) izlemektedir. Öznel algılama alt ölçeğinde en yüksek ortalama 11. Sınıfların olmuştur ($\bar{x}=3,64$). Bu ortalamayı takip eden ortalamalar 10. sınıf ($\bar{x}=3,63$) ve 9. sınıfların ortalamaları olmuştur ($\bar{x}=3,49$). Son alt ölçek olan içtenlik saydamlık alt boyutunda en yüksek ortalamaya 10.sınıflar ($\bar{x}=3,61$) sahiptir. 10. Sınıfları takip eden ortalamalar sırasıyla 11. sınıflar ($\bar{x}=3,53$) ve 9. Sınıflar ($\bar{x}=3,42$) olmuştur. Empatik sınıf atmosferi ölçeğinin alt ölçeklerinden olan empatik anlama; 11. Sınıflar düzeyinde en yüksek standart sapmaya sahip olmuştur ($ss=1,32$).

Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeğinin toplam puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Sınıf düzeyine göre lise öğrencilerinin edebiyat dersi empatik sınıf atmosferi algılarının tek yönlü varyans analizi sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Empatik Anlama	Gruplar Arası	4,035	2	2,079	1,35	0,25
	Grup İçi	1441,680	940	1,534		
	Toplam	1445,837	942			
Olumlu Kabul	Gruplar Arası	5,000	2	2,500	1,72	0,17
	Grup İçi	1364,320	940	1,451		
	Toplam	1369,320	942			
Öznel Algılama	Gruplar Arası	4,035	2	2,017	1,53	0,21
	Grup İçi	1233,593	940	1,312		
	Toplam	1237,628	942			
İçtenlik/Saydamlık	Gruplar Arası	5,945	2	2,972	2,23	0,10
	Grup İçi	1233,593	940	1,330		
	Toplam	1237,628	942			
Genel Ortalama	Gruplar Arası	4,261	2	2,131	1,74	0,17
	Grup İçi	1151,381	940	1,225		
	Toplam	1155,643	942			

*p<0.05

Analizler sonucunda Empatik Anlama (F=1,676, p>.05), Olumlu Kabul (F=1,72, p>0.05), Öznel Algılama (F=1,53, p>0.05), İçtenlik/Saydamlık (F=2,23, p>0.05) alt ölçeklerinden alınan puanlar sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.7. Lise öğrencilerinin edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışları algıları ile edebiyat dersi empatik sınıf atmosferi algıları arasındaki ilişkiler

Araştırmanın 7. alt problemi “Lise öğrencilerinin edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışları algısı ile empatik sınıf atmosferi algıları arasındaki ilişki nedir?” olarak belirlenmiştir. Aşağıda lise öğrencilerinin edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışları algıları ile edebiyat dersi empatik sınıf atmosferi algıları arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson Korelasyon testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13

Lise öğrencilerinin edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışları algıları ile edebiyat dersi empatik sınıf atmosferi algıları arasındaki ilişkiler

		Edebiyat Dersi Empatik Sınıf Atmosferi				
		Empatik Anlama	Olumlu Kabul	Öznel Algılama	İçtenlik-Saydamlık	Genel
Mizah Davranışları	Alaycı	-,332**	-,404**	-,356**	-,318**	-,379**
	Üretici-Sosyal	,615**	,551**	,466**	,551**	,598**
	Onaylayıcı	,597**	,583**	,533**	,562**	,618**
	Reddedici	-,392**	-,395**	-,338**	-,336**	-,399**
	Mizahi olmayan	-,449**	-,389**	-,293**	-,369**	-,416**

**p<0,01

Tablo 13 incelendiğinde empatik sınıf atmosferi algılarının alt ölçeği olan empatik anlama ile alaycı mizah davranışı ($r = -,332$; $p < 0,01$) ve reddedici mizah davranışı ($r = -,392$; $p < 0,01$) arasında orta düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki söz konusudur. Alaycı ve reddedici mizah davranışlarının sınıf içinde kendine yer bulması empatik anlamayı düşürebilir. Onaylayıcı mizah davranışı alt ölçeği ile ($r = ,597$; $p < 0,01$) orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Onaylayıcı mizah davranışı arttıkça empatik anlamının artacağı söylenebilir. Mizahi olmayan mizah davranışı alt ölçeği ile ($r = -,449$; $p < 0,01$) orta düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Mizahi olmayan mizah davranışları arttıkça empatik anlamının azalacağı görülebilir. Son olarak empatik anlama alt ölçeği ile üretici sosyal mizah davranışı arasında ($r = ,615$; $p < 0,01$) orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. En yüksek korelasyona sahip olan üretici sosyal mizah davranışları, sınıf içinde kullanımı arttıkça empatik anlamayı da arttıracığı düşünülebilir. Buna göre öğrencilerin edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışlarını üretici-sosyal bulması sınıf içindeki empatik anlamayı da olumlu anlamda yükselttiği söylenebilir.

Olumlu kabul alt ölçeğinin reddedici ($r = -0,395$; $p < 0,01$), mizahi olmayan ($r = -0,389$; $p < 0,01$) ve alaycı ($r = -0,404$; $p < 0,01$) mizah davranışları ile düşük düzeyde, negatif yönde anlamlı bir ilişkisi söz konusudur. Reddedici, mizahi olmayan ve alaycı mizah davranışları arttıkça sınıf içindeki şartsız olumlu kabulün de azalacağı görülebilir. Üretici sosyal ($r = 0,551$; $p < 0,01$) ve onaylayıcı ($r = 0,583$; $p < 0,01$) mizah davranışları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Bu sonuçlara göre üretici sosyal ve onaylayıcı mizaha davranışları arttıkça olumlu kabulün de artacağı düşünülebilir. Öğretmenlerin üretici sosyal ya da onaylayıcı mizah davranışları sınıf içinde öğrenciyi her şeyiyle kabulü kolaylaştırıp saygıyı, değer verme ve hoşgörüyü de beraberinde getirdiği söylenebilir.

Öznel algılama alt ölçeğinin alaycı ($r = -0,356$; $p < 0,01$), reddedici ($r = -0,338$; $p < 0,01$) ve mizahi olmayan ($r = -0,293$; $p < 0,01$) mizah davranışları ile düşük düzeyde, negatif yönlü anlamlı bir ilişkisi saptanmıştır. Alaycı, reddedici ve mizahi olmayan mizah davranışları arttıkça sınıfta öznel algılamanın düşeceği söylenebilir. Bunun yanında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki onaylayıcı ($r = 0,533$; $p < 0,01$) ve üretici-sosyal ($r = 0,466$; $p < 0,01$) mizah davranışları arasında bulunmuştur. Onaylayıcı ve üretici sosyal mizah davranışları sınıf içinde arttıkça sınıfta öznel algılamanın da artacağı düşünülebilir. Onaylayıcı ve üretici-sosyal mizah davranışlarına sahip olan öğretmenler sınıfta otoriter tutumlardan kaçınarak öğrencilerine onların odak noktasından yaklaşabilir ve kendilerini gerçekleştirme yolunda onlara rehberlik edebilir. Böylelikle öğretmenlerin onaylayıcı ve üretici-sosyal mizah davranışları öğrencilerin öznel algılamalarını güçlendirdiği düşünülebilir.

Son alt ölçek olan içtenlik saydamlık ölçeğinde alaycı ($r = -0,318$; $p < 0,01$), reddedici ($r = -0,336$; $p < 0,01$) ve mizahi olmayan ($r = -0,369$; $p < 0,01$) mizah davranışları arasında düşük düzeyde, negatif yönlü anlamlı bir ilişki söz konusudur. Buna göre öğretmenlerin alaycı, reddedici ve mizahi olmayan mizah davranışları arttıkça sınıf atmosferi içindeki içtenlik ve saydamlığın azalacağı düşünülebilir. Yine onaylayıcı ($r = 0,562$; $p < 0,01$) ve üretici-sosyal ($r = 0,551$; $p < 0,01$) mizah davranışlarında içtenlik saydamlık alt ölçeği arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Sınıfta onaylayıcı ve

Üretici sosyal mizah davranışlarının olması sınıf atmosferini saydam, açık ve dürüst bir hale gelmesini kolaylaştırdığı düşünülebilir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, lise öğrencilerinin edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışları algıları ile empatik sınıf atmosferi algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Diğer yandan cinsiyete ve sınıf düzeyine göre lise öğrencilerinin edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışları algıları ile cinsiyete ve sınıf düzeyine göre edebiyat dersi empatik sınıf atmosferi algıları ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt probleminden elde edilen bulgulara göre, lise öğrencileri edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışlarını en çok onaylayıcı mizah davranışı olarak algılamaktadırlar. Diğer yönden ise öğrenciler edebiyat öğretmenlerinin en az alaycı mizah davranışı sergilediğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin sıklıkla onaylayıcı mizah davranışında bulunması öğrenciler ve sınıf içi atmosfer için olumlu bir durum olduğu düşünülebilir. Öğrencilerin öğretmenleri için onaylayıcı mizah davranışlar sergilediklerini belirtmeleri öğretmenlerin öğrencileriyle samimi bir iletişim kurabildiğini göstermektedir. Onaylayıcı mizah davranışı alt ölçeği ile öğrencilerin algıları birlikte değerlendirildiğinde edebiyat öğretmenlerinin mizahı takdir ettiği, espri yapıldığında gülmekten çekinmediği, olayların mizahi yönünden yaklaşılmasına sıcak baktığı, espri yapılmasından hoşlanıp mutlu olduğu ve aynı zamanda kendisinin de şaka yapmaktan hoşlandığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu özelliklerinin öğrenciler ve sınıf atmosferi üzerinde olumlu bir etki yaratacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin öğretmenlerini en az düzeyde alaycı mizah davranışı sergilediklerini düşünmeleri öğretmenler ve sınıf ve atmosferi için olumlu bir durum yaratmaktadır. Alaycı mizah davranışı alt ölçeği ile öğrencilerin algıları birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin öğrencileriyle dalga geçmediği, mizahı eleştiri ve aşağılama amacıyla kullanmadığı, insanları incitmek için mizahı kullanmadığı, mizah davranışlarıyla öğrencilerini üzmediği sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlerin bu yöndeki davranışlarının öğrencilerce de olumlu algılandığı söylenebilir. Öğretmenlerin alaycı mizah davranışına yönelik davranışları düşük düzeyde sergilemeleri sınıf atmosferi açısından da olumlu bir etki yaratacağı düşünülebilir.

Türkiye’de yapılan araştırmalar göz önüne alındığında mizah davranışları ölçeği sadece okul müdürleri üzerinde çalışılmıştır. Elde edilen bu bulgular alan yazındaki çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Çelik (2014) okul müdürlerinin çok kez onaylayıcı mizah davranışında bulunduğunu belirtmiştir. Yine Dinç (2018)’in yapmış olduğu çalışmada okul yöneticilerinin en fazla onaylayıcı mizah davranışlarını en az düzeyde ise alaycı mizah davranışlarını kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öztürk (2015) yapmış olduğu çalışmada da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Okul yöneticilerinin en çok onaylayıcı mizah davranışlarını en az ise alaycı mizah davranışlarını sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Recepoğlu (2011)’nin araştırmasında ise öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin en çok onaylayıcı mizah davranışlarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çanak ve Demirpolat (2016)’ın yapmış olduğu araştırmada ise bulgulara ters olarak okul müdürleri en fazla alaycı mizah davranışları sergilerken en az üretken sosyal mizah davranışları sergilediği sonucu ortaya konmuştur.

Bulgulara paralel olarak yurt dışı araştırmalarında Kent (1993), Williams (1994), Rahmani (1994), Koonce (1997), Spurgeon (1998), Mertz (2000) ve Puderbaugh (2006) çalışmalarında öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik algıladıkları mizah davranışının en çok onaylayıcı mizah davranışı olduğu en az algılananın ise aktarıcı mizah davranışı olduğu ortaya konmuştur.

Araştırmanın ikinci alt probleminden elde edilen bulgular cinsiyete göre lise öğrencilerinin edebiyat öğretmenlerine yönelik mizah davranışları algılarını ortaya koymaktadır. Alan yazında yer alan çalışmalarda kız ve erkekler arasında mizah davranışları algılarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucu görölmektedir. Bir diğer ifadeyle öğrencilerin cinsiyet faktörü; öğretmenlerinin mizah davranışlarını algılarına belirleyici bir etki yaratmamaktadır (Ay, Gökler ve Koçak, 2013; Aslan, 2016; Kent 1993; Koonce, 1997; Köprölü, 2021; Özdemir ve Recepoğlu, 2010; Rahmani, 1994; Recepoğlu, 2011; Sepetçi, 2010).

Bu çalışmanın bulgularından hareketle mizah davranışları alt ölçeklerinden olan üretken-sosyal, onaylayıcı ve mizahi olmayan mizah davranışları alt ölçeklerinde anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmazken alaycı ve reddedici mizah davranışları alt ölçeklerinde erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Buna göre erkek öğrenciler kız öğrencilere göre öğretmenlerinin mizahi davranışlarını daha alaycı ve reddedici bulma eğilimindedirler. Ulaşılan bu sonuç alan yazındaki araştırmalarla alaycı, onaylayıcı ve mizahi olmayan mizah davranışları alt ölçeklerinde elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Çelik (2014)'in araştırmasında da alaycı ve üretici-sosyal mizahta cinsiyete göre anlamlı bir farklılığa rastlanırken onaylayıcı, reddedici ve mizahi olmayan mizah davranışlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah davranışlarını kadınlara göre daha çok alaycı ve üretken sosyal bulma eğiliminde olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Dinç (2018)'in yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin cinsiyetleri ile okul yöneticilerinin kullandıkları mizah davranışları arasında alaycı ve üretici sosyal alt ölçeklerinde anlamlı bir farklılık varken onaylayıcı, reddedici ve mizahi olmayan mizah davranışlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kadın öğretmenler okul müdürlerinin mizah davranışlarını daha çok alaycı olarak nitelendirirken erkek öğretmenler okul müdürlerinin mizah davranışlarını üretici sosyal olarak görmektedirler. Saka (2021)'nin araştırmasında onaylayıcı, reddedici ve mizahi olmayan mizah davranışı alt ölçeklerinde cinsiyete dayalı bir farklılığa rastlanmıştır. Onaylayıcı mizah davranışlarını kadınlar daha fazla algılamakta iken erkekler reddedici ve mizahi olmayan mizah davranışları algılama eğiliminde olduğu sonucuna varılmıştır. Saka (2021)'nin çalışması bu araştırma ile paralellik göstermektedir. Nitekim bu çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre öğretmenlerinin mizah davranışlarını daha çok alaycı ve reddedici bulma eğilimindedir. Saroğlu ve Scaiot (2002) Belçikalı lise öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre olumlu mizahı günlük yaşamlarına daha fazla yansıttıkları görülmüştür. Bu bakımdan kız öğrenciler yapılan esprileri ve komik durumları kendilerine bir saldırı aracı olarak görmüyor olabilir ve öğretmenlerinin esprilerine gülmekten çekinmeyebilirler. Erkek öğrenciler mizahın saldırgan ve küçük düşürücü yönünü kendilerine karşı kullanıldığını düşünerek öğretmenlerinin mizah davranışlarını alaycı ve reddedici bulma eğiliminde oldukları söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminden elde edilen bulgular sınıf düzeyine göre lise öğrencilerinin edebiyat öğretmenlerine yönelik mizah davranışları algılarını ortaya koymaktadır. Lise öğrencilerinin edebiyat öğretmenlerine yönelik mizah davranışları algılarını sınıf düzeyi değişkenine göre inceleyen bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu yüzden sınıf düzeyi değişkeni bulgular ışığında tartışılacaktır. Yapılan analizler sonucunda 9.sınıfların 10 ve 11.sınıflara göre edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışlarını daha az onaylayıcı bulma eğilimindedir. Yine 9.sınıflar 10 ve 11. sınıflara göre edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışları daha çok reddedici ve mizahi olmayan mizah davranışı şeklinde algılamaktadırlar. 9. Sınıflar öğretmenlerinin mizah davranışlarını daha az onaylayıcı ile daha çok reddedici ve mizahi olmayan mizah davranışında algılamaları 10 ve 11. sınıflara göre öğretmenlerini daha az gözlemlemelerinden kaynaklanabilir. 10 ve 11. sınıflardan daha az olarak öğretmen-öğrenci ilişkisi içinde bulunması da bu algılamayı gerçekleştiriyor olabilir. Ayrıca 9.sınıfların ortaokuldan mezun olarak yeni bir çevreye uyum sağlama sürecinde olması, arkadaşlarını ve öğretmenlerini tanıma evresinin başında yer alması bu algılamaları kolaylaştırmış olabilir.

Dördüncü alt problemin bulguları ışığında lise öğrencilerinin edebiyat dersi empatik sınıf atmosferi algıları incelenmiştir. Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği puanlarına ait genel ortalama $\bar{x}= 3,38$ 'dir. Bu değer beşli derecelendirme ölçeği üzerinden dikkate alındığında ortalamalara göre Bursa ili Osmangazi ilçesindeki Fen ve Anadolu liselerindeki öğrenciler; edebiyat dersine yönelik sınıf atmosferini çok yüksek olmamakla birlikte empatik ve olumlu algılamaktadırlar. Bu sonuç literatürde yapılan araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Bilgiç, 2009; Bilgiç ve Sarı, 2010; Sarı, 2012; Özgök, 2013; Sarı ve Özgök, 2014). Lise öğrencilerinin Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeğinin alt ölçeklerinden en yüksek ortalamanın Öznel Algılama alt ölçeğinde olduğu ($\bar{x}= 3,59$) en düşük ortalamanın ise Empatik Anlama alt ölçeğinde olduğu ($\bar{x}= 3,06$) görülmektedir. Sonuç olarak Öznel Algılama alt ölçeğinde ortalamalar çok yüksek olmamakla birlikte öğrenciler; öğretmenlerinin kendileri üzerinde odaklandığını, onların bakış açısından yaklaşılmaya çalışıp otoriter tutumlardan uzak durduğunu düşünmektedirler. Empatik Anlama alt ölçeğinde en düşük değer gözlemlenmesi öğrencilerin edebiyat dersinde kendilerinin

yeterince anlaşılmadığını hissetmesi hakkında fikir verebilir. Buradan hareketle öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerin duygularına gereken önemi vermediğini, sorunlarına ilgi göstermediğini, öğrencilerin davranışlarına onların açısından yaklaşmakta zorluk çektiğini söylemek yanlış olmaz. Özgök (2013) ortaokul üzerinde yaptığı çalışmada Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeğine ait alt boyutlarından en yüksek ortalamayı İçtenlik/saydamlık alt ölçeğinde, en düşük ortalamayı ise Öznel Algılama alt ölçeğinde bulmuştur. Özgök (2013)'ün çalışmasına paralel olarak Şahin ve Özbay (1999) ve Bilgiç (2009)'un çalışmaları gösterilebilir. Bu iki çalışmada da en yüksek ortalamaya sahip alt ölçek İçtenlik/Saydamlık alt boyutu olurken en düşük alt ölçek Öznel Algılama alt ölçeği olmuştur. Geçmiş çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada en yüksek ortalamaya sahip olan Öznel Algılama alt ölçeğinin olması seneler içinde gelişen eğitim sistemi ile birlikte edebiyat dersinde öğretmenlerin otoriter tutumlardan uzaklaştığını, öğrencileri kendilerini gerçekleştirme eğilimine yönelttiğini düşündürebilir. Öğretmen; kendi konuşma ve dinleme yeteneklerini geliştirmiş, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini değerlendirerek derslerine hazırlıklı şekilde gelmiş ve öğrencilere söz hakkı vererek onlar için derslerde birden çok duyuya hitap eden araç, gereç ve çeşitli materyallerden yararlanmış olabilir. Öğrenci merkezli çağdaş sınıf yönetimi merkeze alınarak yapılan etkinliklerin sayısını arttırarak öğrenci merkezli bir atmosfer yaratmış ve öğretmen-öğrenci ilişkisini etkili bir seviyeye çekmiş olduğu söylenebilir. Empatik Anlama alt ölçeğinin en düşük ortalamaya sahip olması öğretmenlerin edebiyat dersinde yeteri kadar öğrenci duygularına önem vermeyişini, öğretmenlerin öğrencilerine karşı sıcak ve ilgili davranmaktan kaçındığını düşündürebilir. Alan yazında yer alan çalışmalarda Empatik Anlama alt ölçeği en düşük ortalamaya sahip olmasa da genel olarak ortalamasının düşük olarak ortaya çıktığı bir alt ölçektir ve bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir (Şahin ve Özbay, 1999; Bilgiç, 2009; Sarı, 2012). Sınıfların kalabalık oluşu öğretmenlerin öğrencilerini yeterince tanımalarını, sorunlarıyla yakından ilgilenmesini engelliyor olabilir. Öğrencilerinin hislerini bilemeyen öğretmenler, sınıf içinde yeteri sıcaklığı ve arkadaşlığı gösteremediğinden öğrenciler sınıf içinde duygularının anlaşılmadığını hissediyor olabilirler. Bu durum da sınıf atmosferinin empati yönünü ketleyerek öğrencilerin rahat ettiği bir eğitim öğretim ortamını yaratmada güçlük oluşturabilir.

Araştırmanın beşinci alt probleminin bulguları cinsiyete göre lise öğrencilerinin edebiyat dersi empatik sınıf atmosferi algılarına ışık tutmaktadır. Araştırmanın

sonuçlarından hareketle Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeğinin genel ve alt ölçeklerinde kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir. Yani edebiyat dersinde öğretmenler kız ve erkek öğrencilerine karşı cinsiyet farklılığı göstermeden yaklaşmış oldukları düşünülebilir. Böylelikle hem kız hem de erkek öğrenciler öğretmenlerinin davranışlarını benzer şekilde empatik algılamış olabilirler. Literatürdeki çalışmalar da mevcut bulguları destekleyecek şekildedir (Bilgiç, 2009; Bilgiç ve Sarı, 2010; Maraba, 2007; Özgök, 2013; Sarı, 2012; Sarı ve Özgök, 2014). Fakat diğer yandan alan yazın incelendiğinde cinsiyete göre empatik sınıf atmosferi algılarının kız öğrenciler lehine anlamlı bulunan çalışmalara da rastlanmıştır (Açıkgöz, Özkal ve Kılıç, 2003; Endresen ve Olweus, 2001; Lennon ve Eisenberg, 1987; Murat, Özgan ve Arslantaş, 2005; Şahin ve Özbay, 1999). Kız öğrencilerin sınıf atmosferini daha empatik algılamalarının nedenleri içinde kültürel bir yansıma olarak öğretmenlerin kız öğrencilerine karşı daha olumlu bir davranış sergileme eğiliminde olması gösterilebilir. Sınıf içi etkileşim ve sınıf atmosferi düşünüldüğünde kız öğrencilerin ders içi etkinliklere katılımının fazla olması öğretmenlerinin böyle bir davranış farklılığı sergilemesine yol açtığı düşünülebilir (Şahin ve Özbay, 1999).

Araştırmanın altıncı alt probleminin bulguları sınıf düzeyine göre lise öğrencilerinin edebiyat dersi empatik sınıf atmosferi algılarını ortaya koymaktadır. Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeğinin genel, Empatik Anlama, Olumlu Kabul ve İçtenlik/Saydamlık alt ölçeklerinde en yüksek ortalama 10. Sınıflara aittir. Yani 10. sınıfların 9 ve 11. Sınıflara göre edebiyat dersine yönelik sınıf atmosferini daha empatik algıladıkları söylenebilir. 10. Sınıf öğrencileri edebiyat öğretmenlerinin onların duygularına önem verdiğini, onları her şeyleriyle yargısız bir şekilde kabul ettiğini düşünüyor olabilirler. Öğretmenlerinin sınıf içi davranışlarını saydam, açık, dürüst ve yapmacık davranışlardan kaçınan olarak algıladıkları söylenebilir. Özel Algılama alt ölçeğinde ise en yüksek ortalama 11. Sınıflara aittir. Yani 11. Sınıf öğrencileri 9 ve 10. Sınıf öğrencilerine göre edebiyat dersi sınıf atmosferini diğer öğrencilerle kıyaslanmadıkları bir öğrenme ortamı olarak algılıyor olabilirler. 11. Sınıf öğrencileri edebiyat öğretmenlerinin sınıfta otoriter tutumlardan uzak durduğunu, kendileri üzerinde yoğunlaştığını düşünüyor olabilirler. Nitekim öğrencilerin; Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farklar sınıf düzeyine göre anlamlı

farklılıklar göstermemiştir. Bu bulgu alan yazındaki diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir (Özgök, 2013; Sarı ve Özgök, 2014; Şahin ve Özbay, 1999). Buradan hareketle öğretmenlerin öğrencilerine karşı geliştirdiği davranışlarında sınıf düzeyine göre herhangi bir ayırım yapmadığı sonucuna ulaşılabilir. Sınıf düzeylerinin öğrencilerin sınıf atmosferini empatik algılamada benzer olması eğitim-öğretimin öğretmen merkezli yapısından kaynaklandığı düşündürmekle birlikte böyle sınıflarda öğretmen-öğrenci ilişkisi de güçlü bir şekilde devam ettirilememektedir. Bu tip bir sınıf atmosferinde öğretmen davranışları empatik algılanmayıp sınıf atmosferi de yeterince empatik bulunmamaktadır (Şahin ve Özbay, 1999). Yapılan literatür çalışması neticesinde empatik sınıf atmosferine yönelik algıların sınıf düzeylerine göre farklılaştığı çalışmalara da rastlanmıştır. Örneğin Bilgiç ve Sarı (2010)'nın ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada empatik sınıf atmosferi algısı 6. Sınıf öğrencilerinin lehine olmak üzere 7 ve 8. Sınıflardan farklılık göstermiştir. Sarı (2010)'nın çalışmasını destekleyen ve genel olarak sınıf düzeyinin arttıkça empatik sınıf atmosferi algılarının daha olumsuz nitelikler taşıdığını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Açıkgöz, vd., 2003; Bilgiç, 2009; Murat, vd., 2005; Sarı, 2012). Sınıf düzeyi yükseldikçe empatik sınıf atmosferi ortalamalarının düşmüş olması farklı bir problemi göstermekte olabilir. Öğrencilerin beklentilerinin algılarını etkilediği öğretmenlerin dikkatinin bu duruma çekilmesinin olumlu etkileri olacağı söylenebilir.

Araştırmanın yedinci ve son alt problemi ışığında lise öğrencilerinin edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışları algıları ile edebiyat dersi empatik sınıf atmosferi algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre edebiyat öğretmenlerinin mizahi davranışlarının alt ölçekleri (alaycı, üretici-sosyal, onaylayıcı, reddedici, mizahi olmayan) ile edebiyat dersi empatik sınıf atmosferi algılarının alt ölçekleri (empatik anlama, olumlu kabul, öznel algılama, içtenlik/saydamlık) arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeğinin alt ölçeklerinden olan empatik anlama alt ölçeği ile Mizah Davranışları Ölçeği alt ölçeklerinden olan alaycı ve reddedici mizah davranışları arasında düşük düzeyde, negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğretmenler; sınıfta öğrencilerini üzme, küçük düşürme onlarla dalga geçme adına mizah ürettiklerinde ya

da ders esnasında gerçekleşen mizahi durum ve davranışları kabul etmeyip mizahi yaşantılara ortak olmadıklarında sınıf atmosferinde merkezde yer alan empatik anlamının da düşmesine sebep olabilirler. Çünkü olumsuz olarak nitelendirebilecek mizah davranışları sınıftaki atmosferi etkileyerek öğrencilerle duygudaşlık yapmayı engelleyebilir. Bunun da empatik sınıf atmosferini olumsuz olarak etkilediği düşünülebilir. Yapılan araştırmalarda bir kimseyi küçümseyerek yapılan şakaların veya benzetmelerin sınıf üzerinde olumsuz etki yarattığını tespit etmiştir (Wanzer, Frymier, Wojtasszczyk ve Smith, 2006). Öğretmenlerin öğrencinin özgüven potansiyeline zarar verebilecek şakalar yapması, cinsiyetçi ve ırkçı fıkralar anlatması sınıf atmosferini zedeleyeceğinden bu davranışlardan uzak durması gerekmektedir (Sullivan, 1992).

Aynı minvalde mizahi olmayan mizah davranışları ile empatik anlama alt ölçeği arasında orta düzeyde, negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bu bulgudan hareketle mizahi olmayan davranışlara sahip öğretmenlerin sınıf içinde gülmekten, mizah üretmekten, komik yaşantılara ortak olmaktan kaçındıkları söylenebilir. Bunun da yine empatik anlamayı düşüreceği öğrencilerin sınıf içindeki hislerini anlamayı güçleştirebileceği düşünülebilir.

Onaylayıcı mizah davranışları alt ölçeği ile empatik anlama alt ölçeği arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Onaylayıcı mizah davranışına sahip öğretmenler kendileri üretmese de öğrencilerinin ürettikleri mizahi yaşantılara orta olup onlara gülerler. Bu yaşantıları taklit ederek ya da tekrarında bulunarak paylaşım içine girebilirler. Espri yapmasalar da gülmekten kaçınmazlar. Sınıf içinde öğretmenlerin bu şekildeki davranışları empatik anlamayı da arttıracakı düşünülebilir. Öğrenciler öğretmenleri tarafından yaptıkları mizah davranışlarının onaylanmasından, kendilerinin mizah üretimlerine dahil olunmasından hoşlanıyor ve anlaşıldıklarını hissediyor olabilirler. Olumlu mizah davranışlarının kullanılması sınıftaki atmosferi de olumlu yönde değiştirerek daha empatik ve anlaşılır kılabilir. Yapılan araştırmalar bu bulgularla paralellik göstermektedir (Berk, 1996; Rainsberger, 1994; Steele, 1998)

Olumlu anlamda en yüksek korelasyona sahip olan üretici sosyal mizah davranışları alt ölçeğinin empatik anlamayı yükseltebileceği bulgulardan bir başkasıdır. Buradan hareketle öğretmenlerin ders esnasında olayları veya konuları mizah ile harmanlayarak anlatması, şaka ve espri yaparak ortamı yumuşatması, gerektiğinde fıkralar anlatarak dikkatleri üzerinde toplaması sınıf içinde empatinin artmasına sebep olabilir. İlişkilerini geliştirmek için mizahı kullanan bu öğretmenler ürettikleri mizahı öğrencilerle paylaşır ve onları da mizah üretmeye cesaretlendirebilir. Öğrencinin sınıf içinde mizah üretip paylaşarak sosyalleşmesi empatik algılarını da arttırıyor olabilir. Sullivan (1992) ve Herbert (1991) de öğretmenlerin kendilerinin gülmeye açık olmaları gerektiğini ve esprilerini öğrencilerin düzeyine göre ayarlamaları gerektiğini belirtmişlerdir. Herbert (1991) dersi fıkralarla açarak dikkatleri çekmeyi, mizahi öğeler kullanmayı da önermektedir. Mizahı amaçsız olarak kullanmamak belli bir hedef gayretinde ortaya koymanın sınıf atmosferine yönelik olumlu etkisine vurgu yapmaktadır.

Olumlu kabul alt ölçeği ile reddedici, mizahi olmayan ve alaycı mizahi davranış alt ölçekleriyle düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişkiler içinde olduğu görülmüştür. Bulgudan hareketle yine sınıf içinde olumsuz mizah davranışları olarak nitelendirilebilecek mizah davranışlarını kullanmak sınıf içindeki hoşgörüyü, şartsız ve yargısız kabulü güçleştirebilir. Öğretmenler mizah üretmekten kaçındıklarında, espriye gülmediklerinde, komik yaşantılara dâhil olmadıklarında öğrenciler kendilerine değer verilmediğini hissediyor olabilirler. Var olan sınıf atmosferine kabul edilmediklerini, kendilerine hoşgörü ile yaklaşmadıklarını düşünebilirler. Steele (1988) yaptığı araştırmasında öğrencilerin öğretmenlerin sahip olduklarını mizah davranışlarının asla bir öğrenciyi utandırmak ve onlarla dalga geçmek amacıyla kullanılmaması gerektiğini düşündüklerini belirtmiştir. Bu sonuç da araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Öğrenciler alaycı ve onları utandıran mizah kullanımının olduğu bir sınıf atmosferinde ulaşılmak istenen akademik ve sosyal hedeflerin gerisinde kalabilirler.

Olumlu kabul alt ölçeğinin pozitif korelasyonla orta düzeyde anlamlı yönde ilişkisi bulunan alt ölçekler üretici sosyal ve onaylayıcı mizah davranışı alt ölçekleridir. Olumlu olarak nitelendirilen üretici sosyal ve onaylayıcı mizah davranışlarının sınıf içinde kendine

yer bulmasıyla öğrencilerin algılarında ve sınıf atmosferinde olumlu kabulü de arttıracakı düşünülebilir. Öğretmenlerin üretip paylaştıkları mizah yaşantıları öğrencileri sosyalleşmeye yönlendirerek grup içinde değer gördüklerini hissetmelerine olanak sağlayabilir. Öğrenciler ürettikleri mizahlara gülmüğünü fark ettiğinde öğretmenleri ve arkadaşları tarafından sınıf içinde şartsız ve yargısız şekilde kabul gördüğünü düşünerek sınıf atmosferini daha empatik ve olumlu algılayabilir. Bunun da öğrencinin akademik başarısına ve sosyalleşmesine olumlu anlamda etkisi olacağı düşünülebilir. Genel olarak mizah uygun şekilde kullanıldığında sosyalleşme için etkili bir araç olabilmektedir. Pek çok araştırma olumlu mizah davranışlarının kullanılmasının sınıfta açık bir iletişim ortamı yaratmayı kolaylaştıracağını öne sürmüştür (Dixon, 1973; Korobkin, 1988; Krohe, 1987; Long, 1983; Perret, 1984)

Öznel algılama alt ölçeğinin düşük düzeyde, negatif yönlü anlamlı ilişkisi saptanan mizah davranışları alt ölçekleri alaycı, reddedici ve mizahi olmayan mizah davranışlarıdır. Öğretmenlerin öğrencisini küçük düşürücü mizah kullanması, komik olay durum ya da yaşantılara dâhil olmaması, komik durumlara gülmemesi gibi davranışlar sınıfta otoriter tutumların kendine yer bulduğunu düşündürebilir. Öğretmenlerin otoriter tutumlarda bulunması, öğrenciler üzerinde odaklanmadan öğretmen merkezli bir ders işleyişi gerçekleştirmesi öğrencilerin empatik algılarını düşürüyor olabilir. Yapılan araştırmalarda da sınıf içinde cinsel, ırksal bağlamdan kaynaklanan mizahın yeri olmaması gerektiği belirtilmiştir. Bu mizah davranışlara maruz kalan öğrenciler cinsiyetlerinden, kişiliklerinden ötürü aşağılayıcı ifadeler duyduklarında öğretmenlerin kendilerine karşı bir ön yargısı olduğunu düşünmektedirler. Öğrenciler öğretmenlerinin sınıf ortamını olumsuz ve düşmanca bir havaya soktuğunu varsayabilirler (Dickmeyer, 1993).

Bunun yanında öznel algılama ile orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki onaylayıcı ve üretici sosyal mizah davranışları alt ölçeğinde saptanmıştır. Yine öğretmenlerin ders içinde komik yaşantılar üretmesi ve dâhil olması, yapılan esprilere gülmesi, öğrencileri mizah üretmeye cesaretlendirmesi sınıfta etkileşimli ve paylaşımlı bir ders işleyişi olduğunu düşündürebilir. Öğretmen otoriter tutumlarını bir kenara bırakarak sınıfla bir bütün halinde ders işleyebilir. Öğretmenlerin bu davranışları öğrencilere

kendilerinin anlaşıldığını hissettiriyor olabilir. Olumlu bir atmosfer yaratılmasına yardımcı olan bu davranışlar ders içi etkinlikleri hem daha aktif hem daha verimli geçirmeyi kolaylaştırabilir. Mizahın öğretmen ve öğrenci ilişkisini güçlendirdiğini ortaya koyan araştırmalarda mizahın öğretmenlerin çok yönlü kişiliklerini öğrencilerin görmesini sağladığına değinilmektedir (Ackerman ve Dummer, 1982; Bryant, Comisky ve Zillman, 1979; Colwell ve Wigle, 1984; Wilson, 1979)

İçtenlik/saydamlık alt ölçeği sınıf içindeki anlayışın saydam, açık ve dürüst olması demektir. Öğrenci-öğretmen ilişkisinde birbirine karşı dürüst olmak, öğretmenin kendi gibi olması, yapmacık davranışlardan kaçınması, tutarlı davranışları öğrencilerin sınıf atmosferinde kendilerini öğretmenine ve diğer öğrencilere daha kolay bir şekilde açmalarını sağlayabilir. İşte bu noktada elde edilen bulgular ışığında onaylayıcı ve üretici sosyal mizah davranışlarının kullanılması sınıf içi atmosferi içten ve saydam hale getirmeyi kolaylaştırabilir. Çünkü öğrencilerin mizah yaşantıları üretip, öğretmenin de üretilen komik yaşantılara dahil olması, sınıfta rahat bir havanın var oluşu samimi ve içten bir ders ortamını da beraberinde getirmektedir. Mizah eğitimde güçlü bir araçtır ve sınıfta öğrencileri rahatlatmak ve öğrenme sürecini daha keyifli hale getirmek için kullanılabilir. Öğretmenler de öğrencilerinin kahkahalarına aktif olarak katıldıkça onlarla daha çok yaşantı paylaşacaklardır (Ackerman ve Dummer, 1982). Var olan veriler de içtenlik/saydamlık alt ölçeğinin orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişkisine onaylayıcı ve üretii-sosyal mizah davranışları alt ölçeğinde rastlandığını göstermektedir.

Alaycı, reddedici ve mizahi olmayan mizah davranışları alt ölçeği ile içtenlik saydamlık arasında düşük düzeyde, negatif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür. Olumsuz olarak nitelendirilen bu mizah davranışlarının içtenlik/saydamlık boyutuna zarar verdiğini görmek şaşırtıcı olmamıştır. Empatik bir atmosferin oluşturulabilmesi adına öğretmen-öğrenci ilişkisinde dürüstlük, saydamlık ve açıklık önemli bir yer tutmaktadır. Küçük düşürücü mizah öğelerini kullanmanın, espri ya da komik yaşantıların reddedilmesinin öğretmen-öğrenci ilişkisine zarar verebileceği düşünülebilir. Öğretmen ve öğrencilerin gülüp eğlenebildiği bir ortamda içten davranışlar sergilemeleri kolaylaşabilir. Ders içi ilişkileri geliştirmek adına öğretmenlerin olumsuz mizah davranışlarından kaçınmaları

sonucuna ulaşılabilir. Korobkin (1988)'de alay, hiciv ya da yaralayıcı olarak nitelendirebilecek mizah biçimlerini sık sık ve mizahın yanlış yönde kullanımının sınıf içinde cezalandırıcı olabileceğini ve üretkenliği olumsuz olarak etkileyebileceğini belirtmiştir.

Sonuç olarak bu araştırmada lise öğrencilerinin edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışları algıları ile edebiyat dersi empatik sınıf atmosferi algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analizlerde olumlu mizah davranışları algıları ile empatik sınıf atmosferi algıları arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Bulunan ilişki ışığında; öğrenciler tarafından öğretmenlerin olumlu mizah davranışlarının algılanması empatik sınıf atmosferi algılarını da anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1. Öneriler

Araştırma sonuçları gösteriyor ki öğrencilerin algılarına göre empatik sınıf atmosferi çok yüksek olmamakla birlikte orta düzeydedir. Bunun yanında öğrenciler; öğretmenlerinin mizah davranışlarını daha çok onaylayıcı mizah davranışı olarak algılamaktadırlar.

Aşağıda var olan çalışmadan hareketle öğretmen, öğretmen adayları ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1.1. Uygulayıcılar için Öneriler

- Empatik sınıf atmosferinden olan memnuniyetleri arttırmak için çeşitli çalışmaların yapılması gerekmektedir. Ortaöğretim kademesinde ders veren öğretmenlere bu yaş grubunun özellikleri, öğrencilerle iletişimin nasıl güçlendirilebileceği gibi konularda hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde insana saygı ve hümanizm ilkeleri vurgulanmalıdır. Öğrencilerin başarısız yönlerini dillendirmek yerine başarılı olduğu konulara odaklanılmalı ve öğrenciler sınıf içinde cesaretlendirilmelidir.
- Empatik sınıf atmosferinin alt ölçeklerindeki değişkenlerin temelinde dil ifadelerine dayalı beceriler yatmaktadır. Bu yüzden öğretmenlerimizin Türkçeyi kullanabilme yeteneğinin çok güçlü düzeyde olması gerekmektedir. Dilin iletişim için en önemli vasıta olduğu gerçeğinden hareketle öğretmen ve öğretmen adaylarına dil ve iletişim becerilerini güçlendirmeye yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlere öncelik verilmelidir.
- Araştırma bulgularından hareketle öğretmenler olumlu mizah davranışlarından olan onaylayıcı ve üretici sosyal mizah davranışlarını

geliştirmeli ve arttırmalıdır. Diğer yönden öğretmenlerin mizahı reddetme ve mizahı alaycı şekilde kullanma davranışlarından da kaçınmaları önerilmektedir.

- Olumlu ve olumsuz mizah davranışlarının sınıf atmosferini de olumlu ya da olumsuz olarak yönlendirebileceği göz önünde bulundurularak öğretmenlerimiz sınıf içinde mizah kullanımına dikkat etmelidir.
- Öğretmenler sınıf içindeki atmosferi tekdüzelikten kurtarmak, derse karşı oluşan ön yargıları gidermek, sosyal ilişkileri güçlendirmek ve sürdürmek adına mizahı kullanabilir ve mizah üretmek için uygun ortamı hazırlayarak öğrencileri bu konuda cesaretlendirebilir.
- Öğretmenler mizahı daha etkili kullanmaya yönelik kendisini geliştirme çalışmaları yapabilir. Hizmet öncesi öğretmen adayı yetiştirilmesinde ve hizmet içi eğitim sürecinde mizah ve mizahın önemi ile ilgili etkinlikler arttırılabilir. Mizahın olumlu gücünden faydalanabilmek adına çeşitli kurs ve seminerler düzenlenebilir.
- Gerek öğretmen adaylarına hizmet öncesi gerekse sahada çalışan öğretmenlere hizmet içi eğitimler vasıtasıyla, mizah davranışları ve empatik sınıf atmosferi ile ilgili farkındalık kazandırmak amacıyla eğitimler sunulabilir. Öğretmenlerin her iki kavramın akademik başarıya, sosyal ilişkilere, öğrenci kişiliklerine şekil veren bir yapı olduğunu anlatmak yararlı görülmektedir.
- Eğitim programları açısından öğretmen yetiştirme programlarına mizah davranışları kuramları, mizah davranışları, sınıf yönetiminde empati kavramı içeriklerinin de eklenmesi önerilebilir.

5.1.2. Araştırmacılar için Öneriler

- Bu araştırma öğrencilerin edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışları algıları ile edebiyat dersi empatik sınıf atmosferi algıları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Öğrencilerin öğretmenlerinin mizah davranışları algıları ile bu algılar ile ilişkilendirebilecek farklı değişkenler (akademik başarı, stres düzeyi, disiplin sorunları, öğretmenin sınıf yönetimi stilleri) arasındaki ilişkiler derinlemesine incelenebilir.
- Bu çalışma lise düzeyinde, edebiyat öğretmenleri ve edebiyat dersine yönelik bir çalışmadır. Aynı minvalde farklı dersler üzerinde ilköğretim ikinci kademe, ortaöğretim ve üniversite düzeyinde çalışmalar gerçekteştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Ackerman, J., ve G. Dummer. (1982). Behavior management in physical education: A handbook for teachers. (Report No. EC160413). Baltimore, MD: Maryland Association for Health, Physical Education, Recreation, and Dance. (ERIC Document Reproduction Service No. ED234546).
- Açıkgöz, K. (1989). Liselerdeki Sınıf Atmosferi Üzerine Bir Araştırma. Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildiriler Kitabı, (15-17 Haziran 1989) Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü., Özkal, N., ve Kılıç, A. G. (2003). “Öğretmen adaylarının sınıf atmosferine ilişkin algıları”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25).
- Akün, D. (1997). 9-11 Yaş Çocuklarında Mizah Duygusunun Gelişimi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). “İlköğretim okulu öğretmenlerinin mizah tarzları”. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Alver, B. ve Küçüköğlü, A. (2004). “Ders düzeni ve kurallarının belirginliğinin öğrenci başarısına etkisi”, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 65-80.
- Anderman, E. M., ve Anderman, L. H. (2020). *Classroom Motivation: Linking Research to Teacher Practice*. Routledge.
- Anderson, W. L. (1989). *The Effective Teacher*. New York: Mac Grow-Hill Book Co.
- Arslan, M. (2007). “Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40 (1), 41-61.
- Aslan, F. G. (1994). İlkokul Öğrencilerinin Başarı Ve Başarısızlıklarında Aile Faktörü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, H. (2006). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyi İle Cinsiyetlerine Göre Mizah Tarzlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Avşar, V. (2008). Öğretmen Adaylarının Mizah Tarzları Ve Cinsiyet Rollerini İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ay, Ö. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinin Mizah Tarzları Ve Yaratıcılık Düzeylerinin Yaşam Doyum Düzeylerini Açıklayıcı Rolü. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Ay, Ö., Gökler, R. ve Koçak, R., (2013). “Mizah tarzları, yaratıcılık ve yaşam doyumu: ortaöğretim öğrencileri üzerinde bir inceleme”. *International Journal of Social Science Studies*, 6(6), 739-767.
- Aydın, İ. S. (2006). Türkçe Derslerinde Mizah Kullanımının Öğrenci Tutum Ve Başarısına Etkisi (İzmir İlköğretim 8.Sınıf Örneklemine). Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aydın, S. K. (2020). “Kadınlarda Mizah Anlayışının Aile Hayatı Ve Sosyal Hayat Üzerindeki Etkisi”. *Aksaray İletişim Dergisi*, 2(1), 13-24.
- Babad, E. Y. (1974). “A multi-method approach to the assessment of humor: A critical look at humor tests”. *Journal of Personality*, 42, 618–632.
- Balta, E. E. (2016). “Eğitimde mizahın kullanımına ilişkin öğretmen tutumları”. *İlköğretim Online*, 15(4). 1268-1279.
- Beattie, J. (1776). *Essay on laughter and ludicrous composition*. In Essays. Edinburgh: William Creech.
- Berk, R. A. (1996). “Student ratings of 10 strategies for using humor in college”. *Teaching. Journal On Excellence in College Teaching*, 7(3), 71-92.
- Berk, R. A. (2001). “The active ingredients in humor: Psycho-physiological benefits and risks for older adults”. *Educational Gerontology*, 27(3-4), 323–339.
- Bilgiç, S. (2009). İlköğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi Algısının Arkadaşlara Bağlılık Ve Empatik Sınıf Atmosferi Değişkenleriyle İlişkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bilgiç, S. ve Sarı, M. (2010). “İlköğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve empatik sınıf atmosferi algıları”. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 9(17). 1-19.

- Bloom, B.S. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. New York: Mc. Graw Holl.
- Boverie, P., Hoffman, J.F., Klein, D.C., McClelland, M., ve Oldknow M. (1994). "Humor in Human Resource Development". *Human Resource Development Quarterly*, 5(1). 75-91.
- Brophy, J. (1999). Perspectives of classroom management: Yesterday, today, and tomorrow. In H. Jerome Freiberg (Ed.), *Beyond behaviorism: Changing the class management paradigm* (pp. 43–56). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Brophy, J. (2006). Observational research on generic aspects of classroom teaching. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 755-780). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bryant, J., P.W. Comisky, ve D. Zillman. (1979). "Teachers' humor in the college classroom". *Communication Education*, 211, 110-118.
- Burgess, R. (2000). *Laughing Lessons*. Mimeapolis: FreeSpiritPublusing.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K.E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirci, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: PegemA.
- Can, A. (2014). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (3. Baskı) Ankara: PegemA.
- Cemaloğlu, N. (2017). *Mutlu Okulun Sihirli Anahtarı*. <https://www.timurarslan.k12.tr/mutlu-okulun-sihirli-anahtari/> sayfasından erişilmiştir.
- Cemaloğlu, N., Reçepoğlu, E., Şahin, F., Daşçı, E. ve Köktürk, O. (2012). "Mizah Davranışları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 10 (4), 694-716.

- Ceylan, G. (2007). Öğretmen-Öğrenci Etkileşiminin Sınıf Atmosferine Etkisi (Aksaray İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Cogan, R., Cogan, D., Waltz, W., ve McCue, M. (1987). "Effects of laughter and relaxation on discomfort thresholds". *Journal of Behavioral Medicine*, 10, 139-144.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Auflage). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Colwell, C., ve S. Wigle. (1984). "Applicability of humor in the reading/language". *Reading World*, 24(2), 73-80.
- Çalık, T. (2011). Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar. Küçükahmet L. (Ed.), *Sınıf Yönetimi*. (12. basım.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çanak, M. ve Demirpolat, B. (2016). "The relationship between school principals' humor styles and school climate". *Glob. e-learn. J*, 5, 1-7.
- Çelik, F. (2014). Ortaokul müdürlerinin mizah davranışları ile öğretmenleri etkileme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Çetişli, İ. (2006). "Edebiyat Eğitiminde Edebi Metnin Yeri ve Anlamı". *Milli Eğitim Dergisi*. 196, 52.
- Danzer, A. J., Dale, J. A., ve Kliens, H. L. (1990). "Effect of exposure to humorous stimuli on induced depression". *Psychological Reports*, 66, 1027-1036.
- Davis, H. A. (2003). "Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development". *Educational Psychologist*, 38, 207-234.

Devellioğlu, F. (1997). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi.

Dickmeyer, S.G. (1993). Humor as an Institutional Practice: A Longitudinal Content Analysis of Humor Use in the Classroom. Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Communication Association. New Haven: CT. (ERIC Document Reproduction Service No. ED359587).

Didin, E. (2016). Sanat Eğitimi Alan Ve Almayan Ergenlerin Mizah Tarzlarının Ve Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dillon, K. M., Minchoff, B., ve Baker, K. H. (1985). "Positive emotional states and enhancement of the immune system". *International journal of Psychiatry in Medicine*, 15, 13-18.

Diñç, Ü. G. (2018). İlkokul Yöneticilerinin Mizah Tarzları İle Öğretmenlerin Stres Yaşama Düzeyleri Arasındaki İlişki Ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dixon, N. F. (1980). Humour: A cognitive alternative to stress? In Sarason, I. G. and Spielberger, C. D. (Eds) *Stress and anxiety* (Vol. 7) (pp. 281-289). Washington, DC: Hemisphere.

Dixon, N.F. (1973). Humor: A cognitive alternative to stress? In I.G. Sarason & C.D. Spielberger's *Stress and anxiety*, Washington D.C.: Hemisphere Publishing Company.

Du Pré, A. (1998), "*Humor And The Healing Arts: A Multimethod Analysis of Humor Use In Health Care*", Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.

- Eisenberg, N., Shea, C. L., Carlo, G., ve Knight, G. (1991). "Empathy-related responding and cognition: A chicken and the egg dilemma". *Handbook of moral behavior and development research*, 63-68.
- Eisenberg, N., ve Strayer, J. (1987). "Critical issues in the study of empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.)", *Empathy and its development* (pp. 3–13). New York: Cambridge University Press.
- Ekinci, S. (2000). Öğrencilerin Sınıf Atmosferine İlişkin Beklenti Ve Algılarıyla Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Endresen, L. M., ve Olweus, D. (2001). Self-reported empathy in Norwegian adolescents: Sex differences, age trends, and relationship to bullying. In A. C. Bohart, C. Arthur, ve D. J. Stipek (Eds.), *Constructive & destructive behavior: Implications for family, school, and society*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ergün, M. (2004). Sınıf Yönetimi. Emin Garip (Ed.), *Sınıfta Motivasyon*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Eriş, A. (2019). Sınıf İçi Farklı Liderlik Tipleri Bağlamında Sınıf Atmosferinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Erkek, F. (2017). "Kahkaha Toplumdan Yana: Henri Bergson'un Gülme Yorumu". *Dört Öge*. 5(11), 1-13.
- Erözkan, A. (2009). "Üniversite Öğrencilerinin Kişiler Arası İlişki Tarzları Ve Mizah". *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 56-66.
- Ersoy, E.G, ve Köşger, F. (2016). "Empati Tanımı ve Önemi". *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(2). 9-17.
- Fındıklı, E.B. (2013). Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzları İle Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Fidanoğlu, O. (2006). Evlilik Uyumu, Mizah Tarzı Ve Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Fraser, B. (1994). *Research on classroom and school climate. In D: Gabel (Ed.), Handbook of research on science teaching and learning*, New York: Macmillan, s. 493-541.
- Gage, N., ve Berliner, D. (1998). *Educational psychology (2nd ed.)*. Boston: Houghton Mifflin.
- Garner, R. L. (2006). "Humor in pedagogy: How ha-ha can lead to aha!" *College Teaching*, 54 (1), 177-180.
- Gerard, A. (1759). *An essay on taste*. London.
- Goldstein, J. H. (1982). "A laugh a day: Can mirth keep disease at bay?" *The Sciences* 22, 21-25.
- Good, T. L., ve Brophy, J. E. (2000). *Looking in classrooms*. New York, NY: Longman.
- Gordon, T. (2004). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Gülümser, C. (2007). Öğretmen-Öğrenci Etkileşiminin Sınıf Atmosferine Etkisi (Aksaray İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güvenç, A. Ö. (2011). "Dede Korkut Kitabında Mizah". *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 46, 157-180.
- Haertel, G. D., Waldberg, H. J. ve Haertel, E. H. (1981). "Socio-psychological environments and learning: A quantitative synthesis". *British Educational Research Journal*, 7, 2736.

Hall, E.C. (1983). *Human Relations in Education Rutledge*. New York.

Hazler, R. J. (1997). "Bystanders: An overlooked factor in peer-on-peer abuse". *Journal for the Professional Counselor*, (11), 11–21.

Hazler, R. J. (1998). "Promoting personal investment in systemic approaches to school violence". *Education*, 119, 222–231

Herbert, P. (1991). *Humor in the classroom: Theories, functions, and guidelines*. Chicago, IL: Central States Communication Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED336769).

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.

Humphreys, B. R. (1990). *A cheerful heart is good medicine: The emotional and physical benefits of humor*. Unpublished doctoral dissertation, Biola University, La Mirada, CA.

Ivy, L. L. (2013). "Using Humor in Classroom". *Education Digest*. 79/2, 54-57.

Jones, V. F., ve Jones, L. S. (2000). *Comprehensive classroom management*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Kallen, H. M., (1968). *Liberty, Laughter and Tears* (DeKalb: Northern Illinois University Press, s. 365.

Kandemir, M., ve Özbay, Y. (2009). "Sınıf içinde algılanan empatik atmosfer ile benlik saygısı arasındaki etkileşimin zorbalıkla ilişkisi". *İlköğretim Online*, 8(2). 322-333.

Kant, I. (1892). *Kant's Kritik of Judgment*. London.

- Karaman, S. (2004). İstanbul İli Beyoğlu İlçesindeki Lise Öğretmenlerinin Empatik Davranma Eğilimlerinin Sınıfın Sosyal Atmosferine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi* (33. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karşı, F. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf Atmosferine İlişkin Algıları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Keith-spiegel, P. (1972). *Early Conceptions Of Humor: Varieties And Issues*, Editörler: Goldstein, J.H. Ve E. P.McGhee, *The Psychology Of Humor*. London: Academic.
- Kent, S. H. (1993). *An investigation of the relationship between humor style and effectiveness of elementary school principals as perceived by teachers in Georgia*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9416267).
- Kerem, E., ve Fishman, N. (2001). "The experience of empathy in everyday relationships: Cognitive and affective elements". *Journal of Social and Personal Relationships*, 18, 709–772.
- Klein, A. (1999). *Mizahın İyileştirici Gücü* (S. Karayusuf, Çev.). İstanbul: Epsilon.
- Koonce, W. J. (1997). *The relationship between principals' humor styles and school climate in elementary schools* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9731494)
- Korobkin, D. (1988). "Humor in the classroom: Considerations and strategies". *College Teaching*, 36, 154-158

- Köprülü, H. (2021). Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerileri İle Mizah Tarzları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Krohe, J. (1987). "Take my boss-please". *Across the Board*, 31-35.
- Kuiper, N. A., Martin R. A. ve Dance, K. A. (1992). "Sense of humor and enhanced quality of life". *Personality and Individual Differences*, 13(12), 1273–1283.
- Küçüköğlü, A. ve Köse, E. (2008). "Yükseköğretim düzeyinde sınıf atmosferinin öğrenci başarısına etkisi". *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 75-188.
- Lennon, R., ve Eisenberg, N. (1987). *Empathy and its development*. New York: Cambridge University Press.
- Long, H.B. (1983) *Adult learning: Research and practice*. New York: Cambridge
- Loomans, D., ve Kolberg, K.(2002). *The Laughing Classroom*. California: New World Library.
- Maraba, K. D. (2007). Algılanan Empatik Sınıf Atmosferi İle Benlik İmgesi Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Martin, R. A. (1989). Humour and the mastery of living: Using humour to cope with the daily stresses of growing up. In McGhee, P. E. (Ed.), *Humour and children's development: A guide to practical applications*. 135-154.
- Martin, R. A. (1998). Approaches to the sense of humor: A historical review. In W. Ruch (Ed.), *The sense of humor: Explorations of a personality characteristic* (pp. 15-62). New York: Mouton de Gruyter.

- Martin, R. A. (2003). Sense of humor. *Positive Psychological Assessment: A Handbook of Models and Measures*, 313-326.
- Martin, R. A. (2007). *The psychology of humor: An integrative approach*. San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Mermi, F. (2015). Öğretmenlerin Mizah Tarzları İle Mesleki Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Merriam, S. B., ve Caffarella, R. S. (1991). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco.
- Mertz, D. J. C. (2000). *Teachers' perceptions of principals' humor style: Its effect on teacher satisfaction and burnout*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9991715)
- Moos, R. H., ve Moos, B. S. (1978). "Classroom social climate and student absences and grades". *Journal of Educational Psychology*, 70,263-269.
- Moran, B. (1994). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. İstanbul: Cem Yayınları.
- Morreall, J. (1997), *Gülmeyi Ciddiye Almak*, Çev. Kubilay Aysevener-Şenay Soyer, İstanbul: İris Yayıncılık.
- Murat, M., Özgan, H. ve Arslantaş, H. İ. (2005). "Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarının Empatik Tutumlarına İlişkin Algıları ile Ders Başarıları Arasındaki İlişki", *Milli Eğitim Dergisi*, 33, (168).
- Noddings, N. (1988). "An ethic of caring and its implications for instructional arrangements". *American Journal of Education*, 96, 215–230.

- Oruç, Ş. (2010). “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Mizah Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi”. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2(3), 56-73.
- Özbay, Y., ve Şahin, M. (2000). “Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği (ESATÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (19), 104-113.
- Özdemir, S. ve Reçepoğlu, E. (2010). Örgütsel Sağlık Ve Mizah. V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiriler Kitabı, 01-02 Mayıs 2010, Antalya.
- Özdemir, S., F., Kaya, Z., Koleji, M. ve Reçepoğlu, E. (2011). “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Stresle Başa Çıkma Tarzları ile Kullandıkları Mizah Tarzları Arasındaki İlişki”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3) , 405-428.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. (7. Bs.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özgan, H. (1999). Lise Öğrencilerinin Empatik Sınıf Atmosferi Algılamaları, Başarıları Ve Benlik Saygılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi Ve Aralarındaki İlişkinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Trabzon.
- Özgök, A. (2013). Ortaokul Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusunun Arkadaşlara Bağlılık Düzeyinin Ve Empatik Sınıf Atmosferi Algısının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özkan, H.İ. (2008). Öğretmen Ve Öğrencideki Mizah Anlayışının Sınıf Atmosferine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Öztürk, B. (2015). Okul Yöneticilerinin Mizah Davranışlarına Göre Sergiledikleri Liderlik Biçimleri. Yüksek Lisans Tezi. Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Perret, G. (1984). *How to hold ypur audience with humor?* Cincinnati, Ohio: Writer's Digest Books.
- Phillips, K. A. (2000). *The use of humor and effective leadership styles by elementary principals in central florida.*
- Pitrik, M.R., ve Mallich, K. (2004). “Effect of person-centered attitudes on profesional and social competence in a blended learning paradigm”. *Educational Technology and Society*, 7(4), 176-192.
- Priestley, J. (1777). *A course of lectures on oratory and criticism.* London: J. Johnson.
- Puderbaugh, A. (2006). *The relationship between supervisor’s humor styles and subordinate job satisfaction.* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3208068)
- Rahmani, L. (1994). “Humor styles and managerial effectiveness. (Doctoral dissertation, University of LaVerne, 1992)”. *Dissertation Abstracts International.* 55(5), 1161.
- Rainsberger, C.D. (1994). Reducing stress and tension in the classroom through the use of humor. (ERIC Document Reproduction Service No. ED374101).
- Rareshide S.W. (1993). *Implications for teachers’ use of humor in the classroom.* Unpublisheddoctoral dissertation, Curry School of Education University of Virginia.
- Recepoğlu, E. (2011). Öğretmen Algularına Göre Okul Müdürlerinin Mizah Tarzları İle Öğretim Liderliği Davranışları Ve Okulun Örgütsel Sağlığı Arasındaki İlişki. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. EL, White, M., ve Salovey, P- (2012). “Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement”. *Journal of Educational Psychology*, 104,700-712.
- Roeser, R. W., Midgley, C., ve Urdan, T., C. (1996). “Perceptions of the school psychological environment and early adolescents’ psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging”. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-42.
- Rogers, R. C. (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin
- Saka, S. (2021). Öğretim Elemanlarının Örgütsel Sessizlik Düzeyleri İle Mizah Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Saltuk, S. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Mizah Tarzları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Sarı, M. (2012). “Empatik sınıf atmosfer ve arkadaşlara bağlılık düzeyinin lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesine etkisi”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(1). 95-119.
- Sarı, M. ve Özgök, A. (2014). “Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusu ve empatik sınıf atmosferi algısı”. *Gaziantep Universty Journal of Social Sciences*, 13(2), 479-492.
- Saroglou, V. ve Scariot, C. (2002). “Humor Style Questionnaire: Personality and Educational Correlates in Belgian High School and College Students”. *European Journal of Personality*, 16, 43-54.

- Savaş, S. (2009). İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Derslerinde Mizah Kullanımının Öğrenci Tutum Ve Başarısına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Savaş, S. (2014). “İlköğretim 7. sınıf Türkçe derslerinde mizah kullanımının derse yönelik öğrenci tutumuna etkisi”. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 73-88.
- Sayar, B. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Mizah Tarzları İle Umutsuzluk Ve Boyun Eğici Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Schopenhauer, A. (1964). *The World as Will and Idea*, Çev. R.B. Haldane ve J. Kemp (Landon: Rouledge & Kegan Paul), 1(13).
- Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2004). “Türkiye’de öğretmenlik tutumları”. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 137-146.
- Senemoğlu, N. (1987). “Sınıf içi Öğretmen Davranışları Üzerine Bir Araştırma”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 11(64), 50-57.
- Sepetçi, C. (2010). Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Betimlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Sergiovanni, T. (1994). *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spencer, H. (1860). “The physiology of laughter”. *Macmillan’s Magazine*, 1, 395-402.
- Spurgeon, K. (1998). *Humor versus burnout: An organizational analysis of principals and teachers*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9831984)

- Steele, K. E. (1998). *The Positive and negative effects of the use of humor classroom setting*. Unpublished Master Thesis, Salem Teikyo University The Faculty Of The Master Of Art.
- Sullivan, R. L. (1992). "Students learn more when they're having fun". *Education Journal*, 67(3), 36-38.
- Sümer, M. (2008). Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Stilleri Ve Bazı Değişkenlere Göre Mizah Tarzlarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şahin, M. (1997). Üniversite Sınıf Atmosferinin Algılanan Empatik İletişim Düzeyleri Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Şahin, M., ve Özbay, Y. (1999). "Üniversite Öğrencilerinin Empatik Sınıf Atmosferine İlişkin Algılamaları", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (15), 74-83.
- Şeker, A. (2000). Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri İle Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şendur, E.P. (1999). Sınıf Atmosferi Ve Öğrenci Güdüsü. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Taşdelen, V. (2006). "Edebiyat Eğitimi: Hermeneutik Bir Yaklaşım". *Milli Eğitim Dergisi*. 196, 52.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayınevi, 5. Basım.

- Teker, N. (2015). Eğitim Yöneticilerinin Ait Oldukları Mizah Tarzları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki (İstanbul İli Başakşehir İlçesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tettegah, S., ve Anderson, C. J. (2007). "Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models". *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 48–82.
- Thorson, J. A. ve Powell, F. C. (1993). "Development and validation of a multidimensional sense of humor scale". *Journal of Clinical Psychology*, 49(1), 13–23.
- Topuz, S. (1995). Popülerlik, Mizah Duygusu Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tunç, B. (2008). *Sınıf Yönetimi Teori ve Pratik Uygulamalar (Editör: Yiğit, B.), Olumlu Bir Sınıf Ortamı Oluşturma* (I.Baskı), İstanbul: Kriter Yayınevi
- Uslu, A. (2002). Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünveren, D. (2020). "Türkçe öğretiminde mizah: Ders kitapları örneği". *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 67, 715-735.
- Wanzer, M., Frymier, A., Wojtaszczyk, A. M. ve Smith, T. (2006). "Appropriate and Inappropriate Uses of Humor by Teachers", *Communication Education*, 55, 2.
- Williams, R. A. (1994). *The perceived value of administrator humor to school climate* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9429737)
- Wilson, C.P. (1979). *Jokes: Form, content, use, and function*. New York: Academic Press.
- Yardımcı, İ. (2010). "Mizah kavramı ve sanattaki yeri". *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 1-41.
- Yaşar, F. Ö. (2010). "Mizahta uyumsuzluk kuramı bağlamında tekerlemeler". *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 2(1), 49-57.

Yerlikaya, E. (2003). Mizah Tarzları Ölçeğinin Uyarlama Çalışması. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yerlikaya, E. E. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Mizah Tarzları İle Algılanan Stres, Kaygı Ve Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yıkılmış, S. (2020). “Empati Dili”. *Türk Dili dergisi*, (69)826, 92-101.

Yılmaz, K. (2011). “An Analysis of Humor Styles of School Administrators”. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 12.

EKLER

EK 3

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

ÖLÇEK FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek, öğrencilerin görüşlerine göre “Lise Öğrencilerinin Edebiyat Öğretmenlerinin Mizah Davranışlarına Yönelik Algısı ile Empatik Sınıf Atmosferi Tutumu Arasındaki İlişkisi”ni ölçmek üzere üç bölüm halinde hazırlanmış soruları içermektedir. Araştırmanın başarılı olması açısından cevaplarınızın tarafsız ve içten olması önemlidir. Cevaplarınız bilimsel amaçlar çerçevesinde, bilimsel yöntemlerle değerlendirilecektir. Vereceğiniz destek ve katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Cansu TURGUT

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programı ve Öğretim Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz: () Erkek () Kız
2. Sınıfınız: ()9 ()10 ()11
3. Okulunuz:

EK 4

EDEBİYAT ÖĞRETMENLERİNİN MİZAH DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ

EDEBİYAT ÖĞRETMENLERİNİN MİZAH DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ

Bu ölçek, edebiyat öğretmenlerinin mizah davranışlarını ölçmeyi amaçlamış 30 madde olarak hazırlanmıştır. Cevaplarınızı her davranışın karşısında seçeneklerden değerlendirmenize en uygun düşecek birisinin üstüne "X" işareti koyarak belirtiniz.					
	Hiç katılmıyorum	Az katılmıyorum	Orta düzeyde katılmıyorum	Çok katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
Edebiyat Öğretmenimiz...					
1) ... çok fazla gülmez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2) ... başkalarıyla şakalaşmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3) ... nadiren mizah yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4) ... başkalarının yaptığı mizaha şüphe ile bakar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5) ... kendisine espri yapan kişiye karşı olumlu bir gözle bakmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6) ... mizah yapan kişileri uyarır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7) ... mizah yapan kişileri güvenilir bulmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8) ... mizahı mesleki değerlerle bağdaştırmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9) ... mizahı takdir eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10) ... espri yapıldığı zaman güler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11) ... olaylara mizahi açıdan bakanlara sempati duyar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12) ... kendisine espri yapılmasından mutlu olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13) ... şaka yapmaktan hoşlanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14) ... mizah üretir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15) ... fıkraları (olay, zaman ve kişileri) değiştirerek anlatır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16) ... yaşanmış olayları mizahi bir dille anlatır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17) ... insanları güldürmekten hoşlanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18) ... anılarımızı komik bir dille anlatır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19) ... çok sayıda fıkra bilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20) ... başkalarının yaşadığı komik olayları sıklıkla anlatır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21) ... olaylara fıkralarla tepkide bulunur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22) ... okuduğu komik hikâyeleri, haberleri bizimle paylaşır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23) ... birisi hata yaptığında, çoğunlukla onunla dalga geçer.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24) ... mizahı başkalarını eleştirmek ya da aşağılamak için kullanmaktan hoşlanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25) ... birinden hoşlanmazsa onu küçük düşürmek için hakkında espri yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26) ... aklına gelen komik şeyleri, insanları incitecek olsa da söyler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27) ... espri yaparken genellikle karşısındakinin bunu nasıl kaldıracağını önemsemez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28) ... mizahta başarılı olan kişileri küçük düşürmeye çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29) ... mizahı, ilişkileri geliştirmek yerine, ilişkilere sınır koymak için kullanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30) ... mizah tarzıyla bizi üzer.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 5

EMPATİK SINIF ATMOSFERİ TUTUM ÖLÇEĞİ

EMPATİK SINIF ATMOSFERİ TUTUM ÖLÇEĞİ (ESATÖ)

Sevgili Öğrenciler Bu ankette Edebiyat öğretmeninizle sınıf ortamında ilişkileriniz ve öğretmeninize size karşı tutumları konusunda ifadeler bulacaksınız. Bu ifadeleri üzerinde fazla zaman kaybetmeden ve içinizden geldiği şekilde cevaplamaya çalışınız. Araştırma için dürüst ve içten verdiğiniz cevaplar geçerli olacaktır. Cevapları aşağıda verilen dereceleme ölçeğine göre yapınız. Teşekkür ederiz. Edebiyat Öğretmenimiz...	Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Çok katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1) Kırgın ve canım sıkın olduğu zaman o beni anlar ve rahatlatır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2) Benim duygulanma önem verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3) Duygularımı anlamaya çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4) Her türlü sorunuma ilgi gösterir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5) Benim davranışlarıma benim açımdan yaklaşır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6) Benimle diyalog kurabilecek bir yönümü yakalar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7) Bana karşı sıcak ve arkadaşça davranır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8) Beni her yönümlü anlamaya çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9) Beni anlamak için her türlü çabayı gösterir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10) Arkadaşlarımı anlamama yardımcı olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11) Ne düşündüğüm yanında ne hissettiğim de onun için önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12) Ders akışım benim ihtiyaçlarıma göre değiştirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13) İyi yönlerimi devamlı ön planda tutar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14) Yeteneklerimi anlamaya ve bana göstermeye çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15) Ben bir şey ifade etmekte güçlük çektiğim zaman bile o ne demek istediğimi anlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16) Değer ve inançlarıma hoşgörülle yaklaşır ve saygı gösterir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17) Düşüncelerimi fikirlerimi anlayışla ve sabırla dinler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18) Beni her şeyimle kabul eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19) Bir şey öğrenirken bana yardımcı olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20) Bana bir kişi insan olarak yaklaşır ve saygı duyar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21) Yaşıtlarıma olumlu yaklaşır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22) Sınıfın serbest bir öğrenme ortamı olmasını sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23) Beni olumlu ve olumsuz tüm yönlerimle olduğum gibi kabul eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24) Hata yaptığımda bunu telafi edeceğime olan inancı tamdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25) Gerektiğinde söz vermektan çekinmez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26) Beni herhangi bir kişi olmaya zorlamaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27) Kendi sorunlarını sınıfa taşımaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28) Beni etkilemek için rol oynamaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29) Beni başkalarıyla kıyaslamaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30) Öğretmenlik rolleri oynamaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31) Beni başarı düzeyime göre değerlendirmez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32) Sınıf ortamım yarış ortamı olarak algılamaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33) Kendi fikir ve inançlarını sınıf ortamına taşımaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34) Hatalarımda kendi doğrularım kabullendirmeye çalışmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35) Sınıfta bir otorite olmaya çalışmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36) Duygularını direkt olarak ifade eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37) Herhangi bir konu ile ilgili düşüncelerini anında içten olarak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

ifade eder.					
38) Benim hakkımda ne hissettiğini bana iletir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39) Bana ilişkin duygularının dürüst olduğunu hissettirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40) Bana karşı içten ve dürüst olduğunu hissettirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41) Olduğu gibi görünmeye çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42) Yapmacık davranmaktan kaçınır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
43) Bilmediklerini açık olarak belirtmekten kaçınmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)