

Sınıf Yönetiminde Mizah Ölçeğinin Geliştirilmesi, Güvenirliği ve Geçerliği

DOI: 10.26466/opus.879699

*

Ahmet Saylık * – Numan Saylık**

* Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, Siirt/Türkiye

E-Posta: ahmetsaylik@gmail.com

ORCID: [0000-0001-7754-2199](https://orcid.org/0000-0001-7754-2199)

** Dr. Öğr., Hacettepe Üniversitesi, Ankara/Türkiye

E-Posta: nmnsylk@gmail.com

ORCID: [0000-0003-3551-1903](https://orcid.org/0000-0003-3551-1903)

Öz

Öğretmenlik mesleğinin ve öğretim süreçlerinin en önemli unsurlarından biri sınıf yönetimidir. Mizahın derslerde bir öğretim tekniği olarak kullanılmasının sınıf iklimine olumlu yansımaları göz ardı edilmemelidir. Farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminde mizah kullanımını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlayan bu araştırmanın çalışma grubunu 303 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın kapsam geçerliği uzman görüşleri doğrultusunda sağlanmıştır. Cronbach Alfa katsayısı ile ölçeğin güvenilirliği, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ile ölçek maddelerinin ayırt ediciliği incelenmiştir. Ölçek, toplam varyansın % 62.85'ini açıklayan, 27 maddeden oluşan ve uyum indekslerinin kabul edilebilir olduğu dört faktörlü bir yapı ortaya koymaktadır. Ölçeğin alt boyutları, boyut altında toplanan maddelerin içerikleri esas alınarak, "güdüleyici mizah", "sınıf iklimini düzenleyici mizah", "öğrenciyi geliştirici mizah" ve "öğrenciyi onaylayıcı mizah" şeklinde isimlendirilmiştir. Analizler sonucunda ölçeğin faktör yük değerlerinin .49 ile .83 arasında; ortak varyans değerinin .44 ile .77 arasında değiştiği saptanmıştır. Analizler, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu, dolayısıyla sınıf ortamlarında eğitimcilerin mizah kullanım düzeylerini belirlemede kullanılabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Mizah, sınıf yönetimi, ölçek geliştirme, güvenilirlik, geçerlik.

Humor Scale in Classroom Management: Development, Reliability and Validity

*

Abstract

One of the most important elements of the teaching profession and teaching processes is classroom management. The positive effects of the use of humor as a teaching technique in lessons on the classroom climate should not be ignored. The aim of this research is to develop a valid and reliable measurement tool that can measure the use of humor in teachers' classroom management. The study group of the research consists of 303 teachers. Content validity of the study was provided in line with expert opinions. The reliability of the scale was examined with the Cronbach Alpha coefficient. The corrected item-total correlations and the discrimination of scale items were examined. The scale explains 62.85% of the total variance. The scale presents a four-factor structure that consists of 27 items and compliance indexes are acceptable. The sub-dimensions of the scale were named as "motivational humor", "humor that regulates the classroom climate", "humor that improves students' individuality", and "student affirmative humor", based on the contents of the items collected under the dimension. As a result of the analysis, the factor load values of the scale were between .49 and .83; It was determined that the common variance value varied between .44 and .77. Analyzes show that the scale is valid and reliable and can be used to determine the level of humor use of educators in classroom settings.

Key Words: *Humor, classroom management, scale development, reliability, validity.*

Giriş

Sınıf, öğretmen ve öğrencilerin görelî olarak daha aktif roller aldığı, eğitim ve öğretim sürecinde belirlenen amaçların hayata geçirildiği özel, yapılandırılmış bir ortam olmakla birlikte beklenmedik olay ve etkilere de olabildikçe açık bir yapıya sahiptir. Açıkgöz, (1998) eğitim ve öğretime ayrılan zamanın büyük bir bölümünün sınıf düzenini sağlama, dersin akışını bozabilecek olaylara odaklanma ve sınıf içi disiplin sorunlarına harcadığı bu süreçte öğretmenlerin, öğrencilere karşı zaman zaman pedagojik öğretilere uygun olmayan tepkilerde bulduklarını ve bu tür yaklaşımların öğrencilerin kişiliğine zarar verdiğini öğretmenin, öğrencilerin dolayısıyla sınıf atmosferinin gerilimli bir hal aldığını belirtmektedir. Böylece sınıf iklimi bozulmakta, okul, eğitim ve sınıf var olma amacından uzaklaşmaktadır.

Alanyazına bakıldığında, öğretmenin sınıftaki rol ve davranışları ile öğrenci başarısı arasında yakın bir ilişki olduğu (Fenwick, 1998; Marzano, Marzano ve Pickering 2003; Morin, 2003) ve bu ilişkide asıl rolün öğretmen davranışlarına yüklendiği açıkça görülmektedir. Binbaşıoğlu (1991, s.229) sınıf yönetiminde başarının öğretmenin eğitim anlayışının yanı sıra öğrencilerle kurduğu ilişkinin niteliğine bağlı olduğunu ileri sürmektedir. Fenwick'e göre (1998) sınıf yönetimi sürecinde öğretmen yaklaşımlarının esas amacı, sınıf ortamında güven inşası ve öğretim faaliyetleri için dersliğin hazırlanmasıdır.

Sınıf yönetiminin etkililiği, öğrencilerin kişisel gelişimlerine ve psikolojik durumlarına ilişkin gereksinimlerini karşılmasına bağlıdır. Bu nedenle öğretmenler, derslikleri bu amaca uygun olarak tasarlamalıdır (Celep, 2001). Bu anlamda öğretmenlerin ders akışına uygun şekilde mizaha başvurmasının öğrencileri gelişimsel ve psikolojik bakımdan destekleyeceği ve öğrenmenin kalıcılığına hizmet edeceği düşünülmektedir.

Sınıfta oluşturulacak sıcak ve samimi bir iklimin öğrenci başarısında belirleyici olacağı (Şahin ve Altunay, 2010), aksi halde otokratik bir sınıf ortamında başarı için gerekli olan sevgi saygı ve güven ilişkilerinin zedelenacağı (Gözütok, 2000, s.262) bundan dolayı da öğretmenin kontrolünü kaybedebileceği ve belki de daha önemlisi öğretmen-öğrenci ilişkilerinin zarar göreceği (Celep, 2002) ileri sürülmektedir. Bu

bağlamda öğretmenlerin sınıf yönetiminde mizaha yer vermelerinin, mizahı dersin işleyişinde bir araç olarak kullanmalarının önemi göz ardı edilmemelidir.

Mizahın, Türk toplumunda tarih boyunca yerini koruduğu ve toplumsal iyi olma hali adına önemli bir etkileşim aracı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Türk toplum yapısına bakıldığında yörelere göre değişen zengin bir mizah anlayışı ve kültürünün hala varlığını sürdürdüğü, Nasrettin Hoca, Bektaşî, Bekir Mustafa, İncili Çavuş, Hacivat ve Karagöz, Ortaoyunu, Meddah gibi karakterlerin, edebiyat ve sinema-tiyatro gibi alanlarda da önemli kişilerin bu mirasa katkı sundukları söylenebilir. Mizaha ilişkin söz konusu toplumsal birikime ve zenginliğe rağmen eğitim ve öğretimde mizah kullanımının istenen düzeyde olmaması düşündürücüdür.

Mizah, olaylara gülerek yaklaşmanın sanatsal bir ifade tarzı olmasından dolayı tarihsel süreçte pek çok alandan yazar, araştırmacı ve filozofun inceleme konusu olmuştur. Mizahın edebi ve sanatsal yönü mizahı, metafizik, realist, idealist, psikolojik ve mantık gibi farklı perspektiflerden tanımlama ve açıklamalar yapılarak düşünmenin konusu haline getirmiştir. Eflatun, Aristoteles, Immanuel Kant, Henri Bergson ve Sigmund Freud gibi düşünürler mizah ile ilgilenmişlerdir (Moran, 1994). Örneğin Eflatun, ütöpik ve idealleştirilmiş yönetim yapısını ele aldığı Devlet isimli klasik eserinde, başarılı bir toplumda hem yönetici hem de vatandaşlarının duygularını ve arzularını kontrol etmek suretiyle gülünç görünmemeleri gerektiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla komediyi sınıfsal bakımdan kölelere ve yabancılara ait bir olgu olarak değerlendirmektedir. Platon'un özellikle kahkahayı, kontrol kaybına yol açan ve hiçbir toplum liderinin sahip olmaması gereken aşırı bir duygu durumu olarak gördüğü söylenebilir (Platon, 1999). Aristoteles, Poetika (2014) adlı eserinde, mizahı ortalamadan daha kötü olan uyumsuzluk hallerini yansıttığı gerekçesiyle komedyayı kötü bir durum olarak görmektedir.

Alanyazında mizahın dört stiline ilişkin yaygın biçimde kabul gören bir değerlendirme yapılmaktadır. Bunlar; kişiler arası etkileşimi kolaylaştıran ve olumlu bir ortam yaratan komik şeyler söyleme eğilimi olarak *katılımcı mizah*; hayatı mizahi bir bakış açısıyla sürdürme eğilimi olarak *kendini geliştiren mizah*; başkalarını eleştirme veya manipüle etme

yoluyla mizah kullanma eğilimi olarak *saldırgan mizah*; ve kişinin kendi pahasına, aşırı derecede kendini aşağılamak suretiyle komik şeyler yaparak veya söyleyerek başkalarını eğlendirme eğilimi olarak *kendini yıkıcı mizah* şeklindedir (Kazarian ve Martin, 2004; Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir, 2003; Romero ve Cruthirds, 2006). Sınıf ortamında öğretmenler tarafından kullanılacak mizahın öğrencilerin farklı kültürel değer, tutum ve hassasiyetlerini dikkate alan olumsuz (*saldırgan ve kendini yıkıcı mizah*) bir yaklaşımdan uzak ve daha çok olumlu (*katılımcı ve kendini geliştiren mizah*) bir mizahi anlayışın benimsenmesi oldukça önemlidir. Aksi durum öğrenme ortamını ciddi biçimde bozabilmektedir. Deneire (1995), kullanılan mizahın uygun olmamasının, sosyal mesafeyi artırıcı ve sonrasında parçalanmış bir öğretme-öğrenme ortamı oluşturabileceğine vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda araştırma kapsamında geliştirilen “*Sınıf Yönetiminde Mizah Ölçeği*” tamamen olumlu mizah stilleri ve öğrenci değer ve hassasiyetlerini göz önünde bulunduran, öğrenme ortamlarını zenginleştirebilecek bir anlayışla geliştirilmiştir.

Mizahın Eğitimdeki Önemi

Mizah, insanların rahatlamasına yardımcı olması, onların yeni fikirlere açık olmalarına katkı sağlaması, yaratıcılıklarını beslemesi ve risk almaya cesaretlendirmesi bakımından önemli görülmektedir (Morreall, 1991). Bu anlayışla mizahın eğitim öğretim ortamında (sınıflarda) yaratıcılığın yüksek olmasına, öğrencilerin hata yapmaktan korkmamalarına ve gerektiğinde risk alabilmelerine öğrenci ve sınıf ortamını zenginleşmesine önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Mizah, öğrencilerin ilgisini uyandırmak, dikkatlerini çekmek ve kavram gelişimini teşvik etmek için kullanılacak pedagojik bir yöntemdir (Lomax ve Moosavi 2002). Geleneksel sınıfların yanı sıra günümüzde yaygınlaşan sanal sınıf ortamlarında öğrencilerin karşı karşıya kaldığı içeriklerin çoğu komik ve eğlenceli olmadığı için, öğretmenler planlama ve uygulamalarında mizaha özellikle yer vermelidirler. Mizah, etkili sınıf yönetiminde, öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini, dersi sevmelerini ve derslere katılımını sağlaması

bakımından önemli bir araçtır. Bu sayede sınıftaki disiplin sorunlarının önüne geçilebileceği ya da en aza indirilebileceği beklenen bir sonuçtur.

Etkili bir öğrenme ortamının oluşmasında mizahın belirleyiciliği oldukça fazladır. Dolayısıyla derslerinde mizahı kullanan öğretmenler, öğrencilerini eğlendirerek eğiteceğinin bir anlamda sözünü vermiş olurlar. Bu bakımdan bir sınıfta atılan kahkahalar öğrencilerin öğrenmeden zevk aldıklarının işaretidir (Hill, 1988). Ancak eğitim sistemimizde kahkahanın ve görelî olarak şamatanın varlığı ile öğretmenin sınıf yönetimine hâkim olmaması arasında anlaşılabilir bir ilişki kurulmaktadır. Bunun temel kaynağının öğretmen-öğrenci arasındaki güç mesafesi algısı olduğu söylenebilir. Zira güç mesafesinin yüksek olduğu bir toplumsal yapıya sahip olan ülkemizde (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, s.58) öğretmenin öğrenciyle arasındaki mesafeyi ciddiyetle koruması gerektiğine ilişkin kanı halen varlığını sürdürmektedir. Bu anlayışın geleneksel eğitim felsefeleri olan esasıcılık ve daimiciltten beslendiğini söylemek mümkündür. Yönetimde de oldukça önemli bir yeri olan mizahın yüksek güç mesafesi algısından dolayı üst-ast arasında da yeterince işlevsel olamadığı görülmektedir. Yöneticiliğin ciddiyet isteyen bir statü olduğuna yönelik güçlü kültürel kod yönetim süreçlerinde mizah kullanımının önüne geçmektedir.

Güç mesafesi insanlar arasındaki eşitsizliklerin kabul edilmesiyle ilgili bir kültür değeridir (Hofstede, 1980). Güç mesafesinin yüksek olduğu toplumlarda aile içindeki baba-evlat ilişkisinin temel değer ve davranışları, öğrenci-öğretmen ilişkisine taşınmaktadır (Hofstede vd., 2010, s.69). Güç mesafesinin yüksek olduğu toplumlarda, öğretmenlerin öğrencilerine karşı davranışlarının temelinde saygı ve korku inşa etmek yatar. Öğretmen içeri girdiğinde öğrencilerin ayağa kalkmak zorunda hissetmesi, eğitim sürecinin büyük oranda öğretmen merkezli olması, bütün iletişimin öğretmen tarafından başlatıldığı sıkı bir sınıf içi yönetimin hâkim olduğu bir okul ortamı göze çarpmaktadır. Böyle kültürlerde öğretmene açıkça karşı çıkmak, onu eleştirmek söz konusu olmadığı gibi öğretmene karşı okul dışında bile bir itaat ve hürmet söz konusudur (Hofstede, 2001, s.100-101). Türkiye’de öğretmen ve öğrenci arasındaki eşitsizliklerin yüksek düzeyde kabul gördüğü böylesi bir okul ortamında öğretmenin gülmesinin, güldürmesinin bütün tılsımı

bozabileceğine, öğretmenin öğrenciler ve sınıf yönetimi üzerindeki etkililiğini kaybedeceğine inanılmaktadır.

Sınıf ortamında mizahın birçok yararı olduğu söylenebilir. Oruç'a (2010) göre mizah, öğrencilerin daha dikkatli olmasını sağlamakta ve onlar üzerinde olumlu etkiler yaratmakta, kimi zaman komik bir söz ve bir gülüş uzlaştırıcı bir atmosfer sağlayabilmektedir. Böyle bir ortamda, herkes kendisi ve başkaları için güzel şeyler hissedebilir. Mizah öğrencilerin ve yetişkinlerin kendilerine bakış açılarını olumlu yönde destekleyip, geliştirebilmektedir. Öğretmenler, mizahı kullanırken öğrencilere sadece söyledikleri ile değil, ses tonlarıyla, jestleriyle, gülümsemeleriyle, giyimleri ile hareketleriyle ve öğrencilere karşı tutumları ile etkili olabilmektedir.

Alanyazında mizah öğrenme ilişkisini ortaya koyan çeşitli kanıtların olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Ziv (1981; 1984; 1988) genellikle mizah ve öğrenme ilişkisi üzerinde ilk yazan kişi olarak görülebilir. Ziv 1988'de üniversite derslerinde iki bölümlü bir çalışma yürütmüştür. Çalışmanın ilk yarısı istatistik derslerinin iki bölümünü diğer yarısı ise psikoloji dersinin iki bölümünü içermektedir. Her iki derste de aynı materyal ve araç gereçlerle ders sunulmasına rağmen, bir ders, ilgili anahtar kavramları açıklamak için anekdotların, şakaların ve çizgi filmlerin kullanımını içermektedir. Kontrol istatistik sınıfında, içerik mizah içermeyen salt kuramsal bilgilerle sunulmuştur. Araştırmanın ikinci yarısında yöntemler iki psikoloji dersi için farklı bir profesör kullanılarak tekrarlanmıştır. Çalışmanın her iki bölümü de kontrol grupları ile mizahla ders işlenen deney grupları arasında test puanları bakımından anlamlı farklılık tespit edilmiştir (Ziv, 1988). Ziv, mizahın kullanıldığı grubunun final sınavında daha yüksek puan aldığına ilişkin bulgudan hareketle mizahın öğrenmeyi etkileyebileceği sonucuna varmıştır. Ziv, ayrıca 1986 yılında lisede 10. sınıf seviyesinde dört sınıfla bir araştırma yapmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin öğretmenlere yönelik tutumları değerlendirilmiş; en çok ilgi gören öğretmenlerin derslerini mizah içerikli yürütenler olduğu görülmüştür (Ziv, 1988). Ziv (1988), mizahın öğrencileri motive edebileceğini, ilgilerini artırabileceğini, kaygılarını azaltabileceğini, dikkatlerini artırabileceğini ve öğrenmelerini kolaylaştırabileceğini ifade etmektedir.

Rareshide'ye (1993) göre öğretmen sınıfta mizahı kullanarak öğrencilere kişiliği bağdaştırmayı, öğrenme aktivitelerini canlandırmayı/neşelendirmeyi, otoriter disiplin anlayışına alternatif bir yol sunmayı ve daha üst bilişsel düşünmeyi teşvik etmeyi amaçlar. Bu nedenle sınıfta mizah kullanımının; açık, sıcak ve dostane bir sınıf iklimini beslemede önemli bir rol oynadığını ve öğrencilerin eğlenceli öğretmenlerden daha iyi öğrendikleri ifade edilmektedir (Martin ve Baksh, 1995, s.179). Mizah kullanımının belirtilen etkilerini ortaya koyan çalışmalar oldukça sınırlı sayıda olmakla birlikte öğretmenlerin mizah kullanımının, öğrenmeyi kolaylaştırdığını oraya koyan bazı araştırmalar (Davies ve Apter, 1980; Kaplan ve Pascoe, 1977; Wanzer ve Frymier, 1999) literatürde yer almaktadır. Oruç (2010) sosyal bilgiler öğretiminde mizah kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi üzerine deneysel bir çalışma yürütmüştür. Araştırma sonunda, mizah kullanımının başarıyı ve derse yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği dolayısıyla değişkenlerin deney grubu lehine anlamlı farklılıklar ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkıldığında sınıf yönetiminde mizahın kullanımının önemli olduğu söylenebilir.

Mizah, öğretmen ve öğrenciler arasındaki güç ve otorite farklılığının yaratacağı engelleyici etkileri iyileştirmenin yanı sıra, öğrencilerin sınıf tartışmalarına katılmaları için ek bir katkı sağlayabilir ve genel olarak sınıfta rahat bir atmosfer yaratabilir. Sınıfın öğrenciler açısından önemli bir öğrenme ortamı olduğu düşünüldüğünde, mizah öğretmenlere, öğrencilerin mizah kullanarak pratik yapma fırsatları sunmasında modellik yapma imkânı da sağlar (Scarborough, 2014). Getzels ve Jackson (1962) yaptıkları bir çalışmada, yüksek yaratıcılığa sahip öğrencilerden bir öğretmende görmek istedikleri en önemli özellikleri sıralamaları istenmiş ve mizah duygusuna sahip olmayı 13 özellik arasında 3. önem sırasında gösterdiklerini raporlamıştır. McGreevy (1990) tarafından yapılan başka bir çalışmada da, öğrencilerden yaratıcı öğretmenlerin niteliklerini sıralamaları istenmiş ve mizah, ilk sırada yer almıştır. Bu durum, gelişmiş bir mizah anlayışına sahip öğretmenlerin dikkat çekici olmaktan öte öğrencileri önemli ölçüde etkileyebileceğini göstermektedir. White (2001), mizahın öğretmenleri daha sevimli yapma,

ders materyalini anlamayı kolaylaştırma, gerilimleri azaltma, öğrenci moralini ve ilgisini artırmada önemli bir araç olduğunu savunmaktadır.

Alanyazında mizahı farklı boyutlarıyla ele alan ölçek çalışmaları söz konusudur. Bu ölçeklerden biri Martin ve Lefcourt (1984) tarafından geliştirilen Situational Humor Response Questionnaire ölçeği olup Aydın (1993) tarafından Durumluk Mizah Tepkisi Ölçeği ismiyle Türkçe uyarlaması yapılmış ölçektir. 21 maddeden oluşan ölçek gündelik hayatta karşılaşılabilecek birtakım olaylar karşısında verilebilecek tepkileri 1 (bunu hiç eğlenceli bulmazdım) ile 5 (kahkahalarla gülerdim) aralığında yanıtlanması istenen ifadelerden oluşmaktadır. Martin ve Lefcourt, (1983) tarafından geliştirilen bir başka ölçek olan Coping Humor Scale isimli ölçeğinde ise mizah yoluyla başa çıkmaya ilişkin ifadeler söz konusudur.

Svebak (1974) tarafından geliştirilen Mizah Duygusu Ölçeği (Sense of Humor Questionnaire) incelendiğinde mizah duygusundaki bireysel farklılıkları, mizahı fark etme, gülme vb. tepkileri 4'lü likert tipinde ölçmeye çalıştığı görülmektedir. Svebak (1996) sonraları ölçeğin kısa formunu geliştirmiştir. Alanyazın taramasında karşılaşılan bir başka ölçek de ergenlikte mizah ölçeği (adolescent humor scale)'dir. Oral (2004) tarafından geliştirilen ölçek 6. ve 8. sınıf düzeyindeki ergenler üzerinde yapılmış ve ergenlerde bilişsel, sosyal ve psikolojik alanlardaki mizah kullanımını ölçme amacı taşımaktadır. Alanyazın taramasında ulaşılan bir diğer mizah ölçeği, Thorson ve Powell, (1993) tarafından geliştirilen Çok Boyutlu Mizah Duygusu, (Multidimensional Sense of Humor Scale) ölçeğidir. Ölçeğin Türkçe versiyonunu Aslan, Alparslan, Evlice, Aslan ve Cenkseven, (1999) bir sağlık kuruluşunda çalışanların depresif durumları ve kişilikleri ile ilişkisinin incelendiği bir çalışmada yapmışlardır. Ölçek, mizah üretimi ve mizahın sosyal kullanımı, baş etme mizahı, mizaha karşı olumsuz tutumlar ve mizaha karşı olumlu tutumları ölçmektedir. Dikkat çeken bir başka ölçek ise birtakım mizah stillerini ölçmeye yarayan Mizahi Davranış -Humorous Behavior Q-Sort Deck (Craik, Lampert ve Nelson, 1996) ölçeğidir.

Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir, (2003) tarafından geliştirilen Mizah Tarzları Ölçeği (Humor Styles Questionnaire) ölçeği sıklıkla kullanılan ölçeklerden biridir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Yerlikaya (2003) tarafından yapılmıştır. *Katılımcı Mizah, Kendini Geliştirici*

Mizah, Saldırgan Mizah ve Kendini Yıkıcı Mizah alt boyutları olan ölçek kendini değerlendirme tarzında yedili Likert ölçeğidir (Yerlikaya, 2003, 2009). Cemaloğlu, Receptoğlu, Şahin, Daşçı, ve Köktürk, (2012) tarafından geliştirilen Mizah Davranışları Ölçeği ise öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin mizahi davranışlarını ölçmektedir. Beş alt boyuta sahip ölçek, 30 maddeden oluşmaktadır.

Alanyazında mizah ile ilgili ölçek çalışmaları sınırlı sayıdadır. Ancak geliştirilen/uyarlanan bu çalışmaların insanların mizahla meşgul olma sıklıkları, neleri eğlenceli buldukları, hangi mizah tarzlarını tercih ettikleri gibi amaçlar taşıdıkları görülmektedir. Dolayısıyla eğitim ortamlarında, sınıf yönetiminde mizahın bir yardımcı öğretim yaklaşımı olarak ele alındığı herhangi bir ölçek çalışmasına rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin mesleğe yeni başladığında en çok zorlandıkları ve kendilerini yetersiz hissettikleri alanların başında sınıf yönetimi gelmektedir. Geleneksek eğitim anlayışlarının baskın olduğu dönemlerde sınıfta istenmeyen davranışların önüne geçmede öğrencilere yönelik şiddet, korku, sindirme, otorite kurma eğilimleri söz konusuydu. 2000’li yılların başında geçilen yapılandırmacı eğitim anlayışıyla bu eğilimler kısmen kırılmış olsa da tamamen bittiği söylenemez. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere informal mentörlük kapsamında vurgulanan bir hususun “başlarken oluşturulan imajın çok önemli olduğu, sert görünmenin uzun vadede işleri kolaylaştıracağı hatta bir öğrencinin bu imajı inşa etmede harcamanın (dövme-azarlama vb.) etkili olabileceği” söylemi kayıt ve raporlara geçerse de yaygın olarak bilinmektedir. Baskı ve korku ortamında geçici bir sükûnet hali oluşsa da uzun vadede öğrencilerin okulu sevmemesi, stres ve kaygı düzeyinin yükselmesi, okul terkleri, iletişimsizlik, öğretmen öğrenci mesafesinin artması ve bütün bunların sonucunda öğrenme öğretme ortamının tahrip edilerek öğrencinin gelişimine büyük zararlar verilebildiği bilinmektedir. Mizahın sınıf yönetiminde kullanılması ise öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişimi güçlendirme, sınıf iklimini yumuşatma, sosyal mesafeleri azaltma, demokratik bir hava yaratma, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye olanak sağlama, öğrencilerin kendilerini güvende ve iyi hissetmelerini sağlama ve öğrenmeyi zevkli hale getirme gibi birçok katkı sağlayabileceği kuramsal ve deneysel çalışmalarla ortaya konmuştur. Buna dayanarak öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecinde

mizah kullanım düzeylerini belirlemeye ilişkin bir ölçme aracı geliştirmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla farklı branşlarda öğretmenlerin sınıflarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi sürecinde sınıf yönetiminde mizahı bir araç olarak ne düzeyde kullandıklarını belirlemenin alana katkı sağlayacağı, öğretmen ve yöneticilerde bir farkındalığın oluşmasında hizmet edebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminde mizahi yeterliklerini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenen, Van il merkezinde ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan 303 öğretmen oluşturmaktadır. Comrey ve Lee (1992), ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem büyüklüğü için 100'ü zayıf, 200'ü orta, 300'ü iyi, 500'ü çok iyi ve 1000'i mükemmel olarak nitelendirmektedir. Field'e (2000) göre ise örneklem büyüklüğünün en az 300 olması gerekmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri

Değişken	Düzye	n	%
Cinsiyet	Erkek	190	62.7
	Kadın	113	37.3
Öğrenim Durumu	Lisans	258	85.1
	Lisansüstü	45	14.9
Mesleki Kıdem	1-3 Yıl	211	69.6
	4-6 Yıl	64	21.1
	7-9 Yıl	20	6.6
	10 Yıl ve Üzeri	8	2.6
Yaş Kuşağı Aralığınız	Babyboomer Kuşağı(1946-1964)	3	0.9
	X Kuşağı(1965-1979)	20	6.6
	Y Kuşağı(1980-1999)	280	92.4
Öğretim Kademesi	İlkokul	117	38.6
	Ortaokul	134	44.2
	Lise	51	17.1
Toplam		303	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların çoğu kıdem yılı 1-3 yıl arasında değişen, lisans mezunu ve ilkokul ve ortaokullarda görev yapan Y kuşağı öğretmenlerden oluşmaktadır.

Yöntem

Aşağıda araştırmanın modeli, çalışma grubu, ölçek geliştirme aşamaları ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan teknikler üzerinde durulmuştur.

İşlem Basamakları

Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında ilk olarak ilgili literatür ayrıntılı bir şekilde taranmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki mizahi davranışlarını ortaya koyabilmek için başlangıçta 55 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra, alan ve dil uzmanlarının görüşleri doğrultusunda aynı anlama gelen veya ilgisiz sayılabilecek maddelerin çıkarılması sonucunda taslak form 42 maddeye indirilmiştir.

42 maddeden oluşan taslak ölçek formu rastgele ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 30 kişilik öğretmen grubuna uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucunda öğretmenlerin anlamadığı maddelerin olmadığı belirlenmiştir. Pilot uygulama süresince öğretmenlerden gelen dönüt ve öneriler, araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır. Bu bağlamda eğitim yönetimi ve ölçme değerlendirme uzman görüşleri çerçevesinde ölçek maddeleri yeniden gözden geçirilmiş ve ölçek 42 maddeyle asıl uygulamaya için hazır hale getirilmiştir. Ölçek, “Sınıf Yönetiminde Mizah Ölçeği (SYMÖ)” olarak adlandırılmıştır. SYMÖ ölçeği likert tipi beşli derecelendirme şeklinde “(1) Hiçbir zaman, (2) Nadiren, (3) Ara sıra, (4) Genellikle ve (5) Her zaman” seçeneklerinden oluşmuştur. Son olarak ölçek maddelerini eksiksiz bir şekilde cevaplayan 303 öğretmenden elde edilen veriler analizlere dahil edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Sınıf Yönetiminde Mizah Ölçeği'nin (SYMÖ) yapı geçerliğini test etmek amacıyla açılımlayıcı (exploratory) faktör analizi (AFA) ve elde edilen faktör yapısının doğruluğunu test etmek için de doğrulayıcı (confirmatory) faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA'da temel bileşenler analizi, DFA'da ise maksimum olabilirlik analizi esas alınmıştır.

Araştırmada AFA yapılmadan önce, araştırma verilerinin faktör analizine uygun olup olmadığını tespit etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Küresellik testi yapılmıştır. Açılımlayıcı faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin elenmesi, ortak faktör varyansı, madde özdeğerlerinin en az 1 olması, açıklanan varyans oranı ve ölçülmek istenen kuramsal alt yapının temsil edilebilmesi gibi kriterler dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2014; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Shevlin ve Lewis, 1999; Tabachnick ve Fidell, 2007). Ayrıca AFA'da varimax dik döndürme yöntemi uygulanmıştır. Bu yöntemde daha iyi yorum yapabilmek için faktör varyanslarının en fazla olmasını sağlayacak şekilde döndürme yapılır (Büyüköztürk, 2014).

AFA'da elde edilen sonuçların model-veri uyumunu değerlendirmek üzere doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA'da literatürde genel kabul gören uyum indeksleri kullanılmıştır. Uyum indexlerinde genelde χ^2 / sd oranının 4'ten, RMSEA ve RMR değerinin ise .08'den küçük olması, NFI, NNFI, IFI, RFI değerlerinin .90 ve üzeri olması, CFI değerinin .95 ve üzeri olması, AGFI ve GFI değerinin ise .85 ve üzeri olması model-veri uyumunun kabul edilebilir seviyede olduğunu göstermektedir (Çokluk vd., 2010; Hu ve Bentler, 1999; Meydan ve Şeşen, 2011; Şimşek, 2007). Ölçeğin güvenirliliği için Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ve Spearman Brown katsayıları hesaplanmıştır. Geçerlik ve güvenirlilik analizleri için SPSS 24.00 ve LISREL 8.80 programları kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölüm, ölçeğe ilişkin betimsel analiz, açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizi alt başlıklarından oluşmaktadır.

Ölçeğin Betimsel Analizi

Ölçeğin ortalama, standart sapma, varyans, çarpıklık (Skewness), basıklık (Kurtosis), ranj, minimum ve maksimum değerleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ölçek verilerinin betimsel istatistikleri

Betimsel İstatistik Türü (n = 303)	Değer
Ortalama	3.7272
Standart Sapma	.63495
Varyans	.403
Kurtosis (Basıklık)	.245
Skewness (Çarpıklık)	-.453
Ranj	2.52
Minimum	1.48
Maksimum	5.00

Tablo 2’de görüldüğü gibi ölçek verilerinin ortalama puanı 3.7, standart sapma değeri .63, varyans değeri .40, Kurtosis (basıklık) değeri .24, Skewness (çarpıklık) değeri -.45, ranj puanı 2.52, minimum puanı 1.48 ve maksimum puanı ise 5.00 olduğu saptanmıştır. Ölçeğin betimsel istatistik analizlere göre normal bir dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ve +1 arasında olması ise verilerin normal dağılımdan aşırı sapmadığını kanıtlamaktadır (Büyüköztürk, 2014; Huck, 2008; Morga, Leech, Gloeckner ve Barret, 2004).

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Çalışma grubundan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda KMO değeri .94 olarak bulunmuştur. KMO değerinin .60’dan büyük çıkması, araştırma verilerinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2014). Başka bir anlatımla değerlerin anlamlılığı, araştırma verilerinin çok değişkenli

normal dağılımdan geldiklerini göstermektedir. Verilerin analize uygun olduğunun görülmesinin ardından döndürülmüş temel bileşenler analizi yöntemine göre AFA yapılmıştır.

Alanyazında ölçek geliştirme çalışmalarında ölçekte yer alan maddeler için madde test korelasyonlarının .30 ve üstünde olması ve maddelerin birden fazla faktöre girmemesi önerilmektedir (Tavşancıl, 2010). Birden fazla faktöre girme ile ilgili alınabilecek ölçüt maddelerin faktör yükleri arasında en az .10 fark olması şeklindedir. Bu bakımdan ölçek maddelerinin iki faktördeki yük değerleri arasında .10'dan az fark olan maddeler binişik maddeler olarak kabul edilmeli ve ölçekten çıkarılmalıdır (Büyüköztürk, 2002; Yavuz, 2005). Bunun yanı sıra ölçek geliştirmede her hangi bir maddenin ölçekte yer almasına karar verilirken faktör yük değerinin .45 ve daha yüksek olmasının seçim için iyi bir kriter olacağı belirtilmesine rağmen bu sınır değerinin .30'a kadar indirilebileceği öne sürülmektedir (Büyüköztürk, 2014). Bu araştırmada madde faktör yükleri, madde ortak varyans değeri ve madde toplam korelasyonları .30'un altındaki maddeler ile iki faktördeki yük değerleri arasında .10'dan az fark olan binişik olan yedi madde ölçekten çıkarılmıştır.

Bu şekilde binişik ya da faktör yük değeri düşük maddeler analiz dışında bırakıldıkça analizler tekrarlanmış, böylece sekiz maddenin daha ölçekten çıkarılması uygun görülmüştür. Gerçekleştirilen temel bileşenler analizine göre, ölçekte yer alan 27 maddenin anlam ve içerik bakımından uyumlu ve öz değeri 1'den büyük 4 alt faktör altında toplandığı görülmüştür. SYMÖ'nün analizler sonucunda ortaya çıkan çizgi grafiği (Scree Plot) Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Sınıf Yönetiminde Mizah Ölçeğine İlişkin Çizgi Grafiği

Şekil 1’de görüldüğü gibi, 4. faktörden itibaren eğim önemli ölçüde kaybolmaya başlamış. Bu bakımdan çizgi grafiği sonuçları, ölçeğin 4 faktörle sınırlanabileceğini göstermektedir. Ölçek maddelerinin boyutlara göre dağılımı, ortak varyans değeri, madde faktör yük değerleri, madde toplam korelasyonları, özdeğerleri, faktörlerin açıkladığı varyans oranları ve toplam varyans değerleri ise Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. SYMÖ’nün açımlayıcı faktör analizi sonuçları

Faktör	Madde	Maddelerin Ortak Varyans Değeri	Döndürme Sonrası Madde Faktör Yük Değerleri	Toplam Madde Korelasyonu	Özdeğerler	Varyans Değeri (%)
Faktör 1	M1	,595	,676	,575	12,224	18,812
	M2	,673	,735	,541		
	M3	,498	,556	,579		
	M4	,655	,629	,640		
	M5	,702	,753	,620		
	M6	,580	,647	,541		
Faktör 2	M7	,574	,588	,666	2,157	16,409
	M8	,622	,699	,591		
	M9	,564	,652	,559		
	M10	,633	,743	,758		
	M11	,695	,652	,735		
	M12	,672	,634	,711		
Faktör 3	M13	,581	,643	,777	1,437	14,072
	M14	,670	,490	,626		
	M15	,529	,506	,667		
	M16	,672	,635	,685		
	M17	,574	,533	,516		
	M18	,681	,710	,588		
Faktör 4	M19	,531	,678	,554	1,152	13,559
	M20	,448	,464	,661		
	M21	,695	,734	,731		
	M22	,773	,830	,769		
	M23	,776	,789	,633		
	M24	,736	,699	,645		
	M25	,607	,618	,508		
	M26	,744	,803	,575		
	M27	,492	,592	,541		
Toplam Varyans Değeri (%)			62,851			

Tablo 3’de görüldüğü gibi, ölçekte yer alan maddeler birbirinden bağımsız 4 faktör altında toplanmıştır. Maddelerin ortak varyans değeri .49 ile .77 arasında; döndürme sonrası faktör yük değerleri .35 ile .79

arasında; toplam korelasyon değerleri .46 ile .80 arasında değişmektedir. Buna göre ölçekte yer alan maddelerin iyi derecede ayırt edici özellikte oldukları belirlenmiştir. Özdeğer bakımından birinci faktör 12.224, ikinci faktör 2.157, üçüncü faktör 1.437 ve dördüncü faktör 1.152 olarak tespit edilmiştir. Bununla beraber, her faktörün açıkladığı varyans oranı birinci faktörde % 18,812; ikinci faktörde % 16,409, üçüncü faktörde % 14,072 ve dördüncü faktörde % 13,559 olarak saptanmıştır. Dört faktörün açıkladığı toplam varyans ise % 62.851'dir. Analiz sonucunda birinci faktörü 6, ikinci faktörü 6, üçüncü faktör 7 ve dördüncü faktörü 8 maddeden oluşan 27 maddelik bir ölçme aracı ortaya çıkmıştır.

AFA sonucunda ortaya çıkan 4 faktör, altında toplanan maddelerin içeriklerine uyumlu şekilde adlandırılmıştır. Bu bağlamda, "Güdüleyici mizah" boyutunda 6 madde (1.,2.,3.,4.,5.,6. maddeler); "Sınıf iklimini düzenleyici mizah" boyutunda 6 madde (7.,8.,9.,10.,11.,12. maddeler); "Öğrenciyi geliştirici mizah" boyutunda 7 madde (13.,14.,15.,16.,17.,18 ve 19., maddeler) ve "Öğrenciyi onaylayıcı mizah" boyutunda 8 madde (20.,21.,22.,23.,24.,25.,26 ve 27. maddeler) yer almaktadır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Ölçeğin, AFA sonucunda ortaya çıkan faktör yapısının doğrulanıp doğrulanmayacağını belirlemek için LISREL 8.80 paket bilgisayar programıyla DFA yapılmıştır. DFA, önceden kurgulanmış ya da tasarlanmış yapının toplanan verilerle ne derece doğrulandığının tespit edilmesidir (Çokluk vd., 2010; Seçer, 2013; Sümer, 2000). DFA için birçok uyum iyiliği değerleri kullanılmaktadır. Tablo 4'de uyum iyiliğine ilişkin verilen değerler ilgili alanyazında genel kabul gören ölçütlere göre (Brown, 2006; Çokluk vd., 2010, Hu ve Bentler, 1999; Meydan ve Şeşen, 2011; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2007) "mükemmel" ve "kabul edilebilir" olarak nitelendirilmiştir.

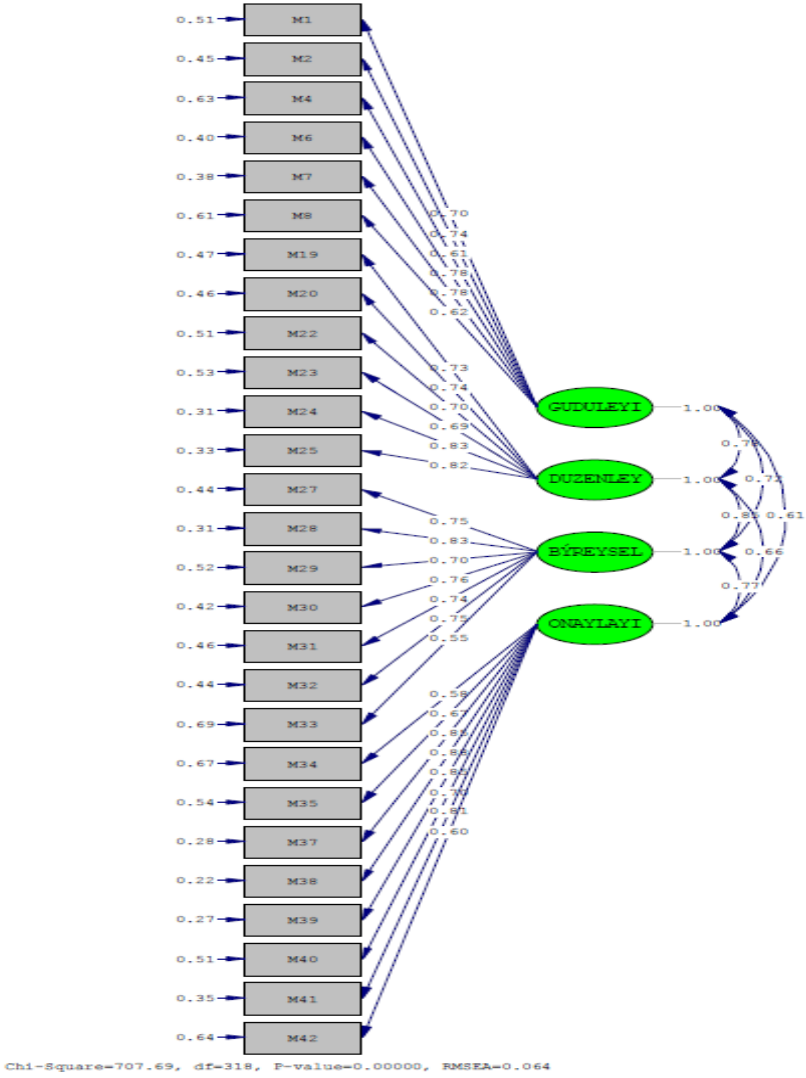
Tablo 4'de görüldüğü gibi uyum iyiliği değerleri incelendiğinde, çalışma grubundan elde edilen veriler doğrultusunda dört faktörlü modelin kabul edilebilir düzeyde yapı geçerliğine sahip olduğu ve ölçeğin dört faktörlü yapısının doğrulandığı söylenebilir. Tablo 4'de yer almayan uyum ölçütlerinden biri de araştırmanın örneklem yeterliliğini gösteren "Kritik N (Critical N-CN)" değeridir. Bu araştırma için kritik N değeri

155.38 olarak bulunmuştur. Bu değer, araştırmada kullanılan 303 kişilik örneklemin yeterli olduğunu göstermektedir. DFA kapsamında yapılan analiz sonucunda, örtük değişkenler (faktör) ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişkilere ait standartlaştırılmış path (yol) katsayıları ve gözlenen değişkenlerin hata varyansları Şekil 2’de verilmiştir.

Tablo 4. SYMÖ’nün doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Uyum İyiliği			
Değerleri	Mükemmel	Kabul Edilebilir	Araştırmanın Uyum İyilik Değerleri
p	<.01 veya <.05	<.01 veya <.05	.000
χ^2 / sd	≤ 2	2-5	1210.22 / 489 = 2.474
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .08$.064
RMR	$\leq .05$	$\leq .08$.051
GFI	$\geq .90$	$\geq .85$.85
CFI	$\geq .95$	$\geq .90$.97
NFI	$\geq .95$	$\geq .90$.98
NNFI	$\geq .95$	$\geq .90$.97
IFI	$\geq .95$	$\geq .90$.98
RFI	$\geq .95$	$\geq .90$.96

Şekil 2’de görüldüğü gibi path (yol) diyagramında, her bir maddenin örtük bağımlı değişken üzerindeki etki miktarları ve korelasyon katsayıları görülmektedir. Maddelere ilişkin korelasyon güdüleyici mizah alt faktörde .61 ile .78 arasında; sınıf iklimini düzenleyici mizah .69 ile .83 arasında; öğrenciyi geliştirici mizah alt faktörde .55 ile .83 arasında; öğrenciyi onaylayıcı mizah alt faktörde ise .58 ile .88 arasında değişim göstermektedir. Ayrıca ölçeğin tümü için maddelerin korelasyon katsayılarının .55 ile .88; hata varyanslarının ise .22 ile .69 arasında değiştiği belirlenmiştir.



Şekil 2. SYMÖ'ye Ait Dört Faktörlü Path (Yol) Diyagramı

Güvenirlik Analizleri

SYMÖ'nün güvenirlik analizleri Cronbach's Alpha ve Spearman Brown iki yarı güvenirlik katsayıları yöntemleriyle hesaplanmıştır. Tablo 5'te, Cronbach's Alpha ve Spearman Brown katsayıları verilmiştir.

Tablo 5. SYMÖ'nün cronbach's alpha ve Spearman Brown güvenirlilik katsayıları

Faktör Adı	Spearman Brown İki Yarı	
	Alpha İç Tutarlık Katsayısı	Güvenirlilik Katsayısı
Güdüleyici Mizah	.85	.84
Sınıf İklimini Düzenleyici Mizah	.88	.88
Öğrenciyi Geliştirici Mizah	.88	.85
Öğrenciyi Onaylayıcı Mizah	.90	.89
Sınıf Yönetiminde Mizah Ölçeği	.95	.86

Tablo 5'e göre SYMÖ'nün cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı .85 ile .95 arasında; Spearman Brown iki yarı güvenirlilik katsayısı ise .84 ile .89 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçme araçlarının güvenirlilik katsayısının .70 ve daha yüksek olması verilerin güvenilirliği bakımından yeterli olduğu (Büyüköztürk, 2014) göz önünde bulundurulduğunda ölçek toplamının ve alt boyutlarının güvenilir olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapısı itibariyle okul, işleyişi ve doğası itibariyle eğitim ve öğretim insan-insan etkileşiminin en yoğun yaşandığı yaşam alanlarından biridir. Mizahın iletişimin niteliğine ve duygu alışverişine katkıları düşünüldüğünde okullarda ve özellikle sınıf ortamlarında ne denli işlevsel olabileceği ortaya çıkmaktadır. Özellikle "hapishane" metaforuyla çokça nitelenen "dört duvar" imgeleminin muhattabı olarak okular ve sınıf ortamlarında mizah kullanımının okul iklimini değiştirme gücüne sahip olabileceği unutulmamalıdır.

Bu araştırmanın amacı farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminde mizah kullanımlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu amaçla araştırmanın asıl uygulamasına geçmeden önce alanyazın taraması yapılmış ve taslak niteliğindeki 55 maddelik madde havuzu uzman görüşleri doğrultusunda 42 maddelik likert tipi ölçek taslağına dönüştürülmüş ve uygulanmasına karar verilmiştir. 30 öğretmenin katıldığı bir ön uygulama neticesinde ölçme aracının gerçek anlamda çalışıp çalışmadığı, gözden kaçmış ya da unutulmuş soruların olup olmadığı ve kaynak kişilerin sorular karşısındaki tutumlarının ne olduğunun belirlenmiştir (Balci, 2015). Ön

uygulama sonucunda alınan dönütler doğrultusunda ölçekteki 42 maddeyle uygulanmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan 303 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. SYMÖ'nün yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA) yapılmıştır. AFA varimax dik döndürme temel bileşenler analiziyle ölçeğin toplam varyansın % 62.851'ini açıklayan ve 27 maddeden oluşan ölçek, güdüleyici mizah (6 madde), sınıf iklimini düzenleyici mizah (6 madde), öğrenciyi geliştirici mizah (7 madde) ve öğrenciyi onaylayıcı mizah (8 madde) şeklinde isimlendirilerek 4 faktörlü bir yapı ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Analizler sonucunda ölçeğin faktör yük değerlerinin .49 ile .83 arasında; ortak varyans değerinin .44 ile .77 arasında değiştiği saptanmıştır.

AFA sonucunda ortaya çıkan yapının doğrulanıp doğrulanmadığını tespit etmek için DFA yapılmıştır. DFA sonucunda elde edilen iyilik uyum değerlerinin (χ^2/ sd , RMSEA, RMR, GFI, CFI, NFI, NNFI, IFI, RFI) yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu araştırma için kritik N değeri 155.38 olarak bulunmuştur. Bu değer, araştırmada kullanılan 303 kişilik örneklem grubunun yeterli olduğunu göstermektedir. SYMÖ'de yer alan maddelerin ayırt edicilik düzeylerini saptamak amacıyla madde analizi de yapılmıştır. Madde analizi kapsamında, ölçeğin madde toplam korelasyonu incelenmiş ve maddelerin toplam korelasyon değerlerinin .55 ile .88 arasında değiştiği görülmüştür. Buna göre ölçekte yer alan maddeler ayırt edici özelliktedir.

SYMÖ'nün güvenirlilik analizleri Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları ve Spearman Brown iki yarı güvenirlilik katsayıları yöntemleriyle hesaplanmıştır SYMÖ'nün cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı .85 ile .95 arasında ; Spearman Brown iki yarı güvenirlilik katsayısı ise .84 ile .89 arasında değiştiği görülmektedir. Güvenirlilik katsayısının .70 ve daha yüksek yüksek olması ölçme aracının güvenilirliği için yeterli olduğu (Büyüköztürk, 2014; Kline, 2011; Nunnally ve Bernstein, 1994) göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin alt boyutları ve tamamı bakımından güvenilir olduğu söylenebilir. Bu nedenle araştırma sonuçları, SYMÖ'nün öğretmenlerin sınıf yönetimindeki mizahi davranışlarını ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

Geliştirilen ölçek, öğretmenlerin sınıf yönetimindeki mizah kullanımını ölçebilecek, Likert tipi beşli derecelendirmeye sahip katılım ölçeğidir. Ölçek toplam puan üretmektedir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 27 maksimum puan ise 135'tir. Ölçekten elde edilecek düşük puan, sınıf yönetiminde mizah kullanımının düşüklüğünü, yüksek puan mizah kullanımının yüksekliğini göstermektedir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır.

Sınıf yönetiminde mizah kullanımının çeşitli örgütsel kavram ve süreçlerle (Başarı, güdülenme, iş doyumunu, mesleki ve örgütsel bağlılık vb) ilişkisinin araştırıldığı araştırmaların yapılması önerilmektedir. Bir öğretim tekniği olarak mizah kullanımının öğrenci başarısı, motivasyonu, özerkliği, derse-okula ilişkin tutumu gibi değişkenler üzerindeki etkisini ortaya koyabilecek deneysel çalışmaların faydalı olabileceği düşünülmektedir. Geliştirilen bu ölçeğin, bu tür araştırmalarda yararlanılabilecek bir kaynak olma özelliği taşıdığı söylenebilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Humor Scale in Classroom Management:
Development, Reliability and Validity**

*

Ahmet Saylık– Numan Saylık
Siirt University- Hacettepe University

The classroom is a special, structured environment where teachers and students take relatively more active roles, and the goals set in the education and training process are realized. In addition, it has an open structure to unexpected events and effects. According to Açıkgöz (1998) teachers spend a considerable amount of instructional time in classes and try to keep the course flowing well. Thus, it is observed that the teachers have problems with the students who break the order of the classroom or the process of the class, and even beat the students. In this case, the child's personality is damaged, the teacher gets nervous and the relationship between teacher and student is deviated from its normal way.

Classroom management should be mainly based on the personal and psychological needs of the students. The teachers need to understand students' needs and the relationship of behaviors related to those needs in order to provide a good classroom management and to make arrangements that meet the personal needs of students in the class (Celep, 2001). The classroom management behaviors of the teachers are very important in terms of creating a warm climate for learning and teaching in the classroom and in the formation of a democratic teaching environment and determining the success of the students (Şahin & Ulutay, 2010). Therefore, it is important for teachers to use humour in classroom management and, of course, to use humour as a method in the functioning of the lessons.

One of the important functions of humour or laughter in the classroom is to create a positive learning environment for students instead of being perceived as a silly action desired by adults and is a sign of enjoying learning. Teachers who use humour in their lessons give the students the pleasure of learning by having fun (Hill, 1988). It can be said

that there are many benefits of humour in the classroom environment. According to Oruç (2010), humour can provide an atmosphere of compassion, a funny word and a laughing compromise, which makes the students more careful and creates positive effects on them. In such an environment, everyone can feel good things for themselves and others. Humour can support and develop their perspectives in a positive way on students and adults. While using humour, teachers can be influenced not only by what they say, but by their tone of voice, their gestures, their smiles, their clothes, their movements and their attitudes towards the students.

Purpose of the research

The purpose of this research is to develop a valid and reliable measurement tool that can measure the humorous qualities of classroom management of teachers working at different levels of instruction.

Research Model

The research is in the descriptive survey model. The descriptive survey model is a research model aimed at describing an existing situation as it is (Karasar, 2007).

Study Group

The study group is comprised of 303 teachers working in elementary school, junior high school and high school in Van province centre. Most of the participants are comprised of Y generation teachers, whose seniority varies between 1-3 years and who hold a bachelor's degree and work in primary and secondary schools.

Discussion, Conclusions and Recommendations

In this study, a five-point Likert-type Humour Scale in Classroom Management (HSCM) was developed in order to determine the humorous behaviors of teachers about classroom management.

Developed after being applied to 303 teachers, the scale consists of 27 items with 4 factors. For all dimensions of the scale (item 27), the reliability coefficient Cronbach's alpha coefficient was calculated as 0.90. The lowest score to be taken from the HSCM is 27 and the highest score is 135.

The research was carried out on 303 teachers working in elementary school, junior high school and high school. Structural validity of HSCM was assessed by exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA). Class environment (6 items) / climate regulating humour (6 items), individuality enhancing humour (7 items) and approver humour (8 items) explain 62.851% of the total variance of the scale with the analysis of EFA varimax steep rotation basic components) with a 4-factor structure. However, there is no reverse item on the scale. The total score to be taken from the scale varies between 27 and 135. For the load values of the measured items, .35 was taken as the criterion, and for the covariance value, the .30 value was taken as the criterion and as a result of analyses, the factor loadings of the scale ranged from .49 to .83. Finally, it was found that the common variance value changed between .44 and .77.

The results of the research reveal that the Humour Scale in Classroom Management is a valid and reliable measurement tool that can be used to measure teachers' humorous behaviour in classroom management

Kaynakça / References

- Açıkgöz, K. Ü. (1998). *Etkili öğrenme ve öğretme*. (2. baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Aristoteles (2014) *Poetika. Şiir sanatı üstüne*. (Çev: Samih Rifat). Can Yayınları. (E-kitap) İstanbul. (2014).
- Aslan, H. S., Alparslan, Z. N., Aslan, O., Evlice, Y. E. ve Cenkseven, F. (1999). Çok Boyutlu Mizah Duygusu Ölçeği: Faktör yapısı, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji Dergisi*, 7(1), 33-39.
- Aydın, G. (1993). İç-dış kontrol odağı inancı ile durumluk mizah tepkisi arasındaki ilişki. II. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, 87-98.

- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (1991). *Genel öğretim bilgisi, ilk ve orta dereceli okul öğretmenleri için öğretimde ilke, yöntem ve teknikler*. (6.Basım). Ankara: Kadioğlu.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York & London: The Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Celep, C. (2001). Sınıf yönetiminde öğretmen-öğrenci ilişkisi. *Çağdaş Eğitim*, 284, 1-12.
- Celep, C. ve Erdoğan, S. (2002). Orta öğretimde olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri. *Eğitim ve Bilim*, 27(124), 13-22.
- Cemaloğlu, N., Reçepoğlu, E., Şahin, F., Daşçı, E. ve Köktürk, O. (2012). Mizah davranışları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 694-716.
- Comrey, A. L. and Lee, H. B. (2013). *A first course in factor analysis*. Psychology press.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Craik, K. H., Lampert, M. D. and Nelson, A. J. (1996). Sense of humor and styles of everyday humorous conduct. *Humor: International Journal of Humor Research*, 9(3-4), 273-302. <https://doi.org/10.1515/humr.1996.9.3-4.273>
- Davies, A.P. ve Apter, M.J. (1980). Humor and its effect on learning in children. In P.McGhee ve A. Chapman (Eds.), *Children's humour* (p.237-253). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Deneire, M. (1995). Humor and foreign language teaching. *Humor*, 8, 285-298.
- Fenwick, D. T. (1998). Managing space, energy, and self: Junior high teachers' experiences of classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 619-631.
- Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS for windows*. London: Sage Publications.
- Getzels, J. W. and Jackson, P. W. (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. Wiley.

- Gözütok, F. D. (2004). *Öğretmenliği geliştireyim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Hill, D. J. (1988). *Humor in the classroom: A handbook for teachers and other entertainers*. Springfield, III, Charles C. Thomas.
- Hofstede, G. (1980). Motivation, leadership, and organization: Do American theories apply abroad? *Organizational dynamics*, 9(1), 42-63.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. 2.Edition. Sage.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. and Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind: Intercultural cooperation and its importance for survival*. McGraw-Hill.
- Hu, L. and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Huck, S. W. (2008). *Reading statistics and research (fifth edition)*. New York: Addison Wesley Longman.
- Kaplan, R. M. and Pascoe, G. C. (1977). Humorous lectures and humorous examples: Some effects upon comprehension and retention. *Journal of Educational Psychology*, 69(1), 61-65.
- Kazarian S. S. and Martin R. A., (2004). Humour Styles, Personality, and Well-Being among Lebanese University Students. *European Journal of Personality Eur. J. Pers.*, 18, 209-219.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling (3rd ed.)*. New York: The Guilford Press.
- Lomax, R. G. and Moosavi, S. A. (2002). Using humor to teach statistics: Must they be orthogonal? *Understanding statistics*, 1(2), 113-130.
- Martin, R. A. and Lefcourt, H. M. (1983). Sense of humor as a moderator of the relation between stressors and moods. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(6), 1313-1324.
- Martin, R. A. and Lefcourt, H. M. (1984). The situational humor response questionnaire: A qualitative measure of sense of humor. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 145-155.
- Martin, W.B.W. and Baksh, I.J. (1995). *School humour: Pedagogical and sociological considerations*. St. John's: Faculty of Education, Memorial University of Newfoundland.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J. and Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to

- psychological well-being: Development of the humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37(1), 48.
- McGreevy, A. (1990). Tracking the creative teacher. *Momentum*, 21(1), 57-59.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Moran, B. (1994). *Edebiyat kuramları ve eleştiri*. İstanbul: Cem Yayınları.
- Morga, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. N. and Barrett, K.C. (2004). *SPSS for introductory statistics use and interpretation*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morin, G. (2003). *Does sex matter? Gender-related beliefs of male and female junior high school math teachers*. [Online] <http://suse-ice.stanford.edu/monographs/Morin.pdf> Erişim tarihi: 11.11.2020
- Morreall, J. (1991). Weighing delight and dole: A study of comedy, tragedy and anxiety. *Journal of Aesthetics & Art Criticism*, 49(1), 96-98.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. and Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Researchbased strategies for every teacher*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Nunnally, J. C. and Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd edition). New York: McGraw-Hill.
- Oral, G. (2004). Ergenlikte mizah ölççeği. *Eğitim ve Bilim*, 29(133), 20-27.
- Oruç, Ş. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde mizah kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 56-73.
- Platon, (1999). *Devlet*. (Çev: Sabahattin Eyüboğlu - M. Ali Cimcoz). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları. 1999.
- Rareshide S.W. (1993). *Implications for teachers' use of humor in the classroom*. Unpublished doctoral dissertation. Curry School of Education University of Virginia.
- Romero, E.J. and Cruthirds, K.W. (2006). The use of humor in the workplace. *Academy of Management Perspectives*, May, 58-69.
- Scarborough, J. S. (2014). *Student perceptions of instructional use of humor in the online classroom*. Doctoral dissertation. Regent University.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shevlin, M. E. and Lewis, C. A. (1999). The revised social anxiety scale: Exploratory and confirmatory factor analysis. *The journal of social psychology*, 2, 250-252.

- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulama. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-73.
- Svebak, S. (1974). Revised questionnaire on the sense of humor. *Scandinavian journal of psychology*, 15(1), 328-331.
- Svebak, S. (1996). The development of the Sense of Humor Questionnaire: From SHQ to SHQ-6. *Humor: International Journal of Humar Research*, 9(3/4), 341-361.
- Şahin. İ. ve Altunay, U. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları. *İlköğretim Online*, 10(3), 905-918, 2011.
- Şimşek Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). USA: Pearson and Allyn and Bacon.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Thorson, J. A. and Powell, F. C. (1993). Development and validation of a multidimensional sense of humor scale. *Journal of Clinical Psychology*, 49(1), 13-23.
- Wanzer, M. B. and Frymier, A. B. (1999). The relationship between student perceptions of instructor humor and students' reports of learning. *Communication Education* 48(1), 48-62.
- White, G.W. (2001). Teachers' report of how they used humor with students: Perceived use of such humor. *Education*, 108(2), 167-169.
- Yavuz, S. (2005). Developing a technology attitude scale for pre-service chemistry teachers. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(1), 17-25.
- Yerlikaya E. E. (2003). *Mizah tarzları ölçeği (Humor styles questionnaire) uyarlama çalışması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yerlikaya E. E. (2009). *Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile algılanan stres, kaygı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ziv, A. (1981). *Psychology of humor* (Hebrew). Tel-Aviv, Israel: Yahdav.
- Ziv, A. (1984). *Personality and sense of humor*. New York, NY: Springer.

Ziv, A. (1988). Teaching and learning with humor: Experiment and replication. *Journal of Experimental Education*, 57, 4-15. doi: 10.1080 / 00220973.1988.10806492

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Saylık, A. ve Saylık, N. (2021). Sınıf yönetiminde mizah ölçeğinin geliştirilmesi, güvenilirliği ve geçerliği. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4568-4597. DOI: 10.26466/opus.879699.