



## Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/usakead>

### ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ YETERLİK ALGILARIYLA MİZAH TARZLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ\*

#### EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN PROSPECTIVE TEACHERS' SELF EFFICACY PERCEPTIONS AND HUMOUR TYPES

Sadık Yüksel Sivacı\* Bahadır Gülbahar\*

\* Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, [sysivaci@ahievran.edu.tr](mailto:sysivaci@ahievran.edu.tr).

Gönderilme Tarihi: 26 Aralık 2017

Yayınlanma Tarihi: 31 Ocak 2018

**Özet:** Bu araştırma, öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarıyla mizah tarzları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, korelasyonel tarama modelinde olup betimsel bir nitelik arz etmektedir. Araştırmanın evrenini, bir devlet üniversitesinde 2017–2018 akademik yılında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada örnekleme yöntemi olarak “uygun örnekleme yöntemi” seçilerek araştırma, 504 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Bu araştırmanın verileri, “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Mizah Tarzları Ölçeği” ile elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programı kullanılmış ve verilerin analizinde Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis testi ve Spearman Korelasyon analizine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular genel olarak ele alındığında ortaya çıkan sonuç, öğretmen adaylarının öz yeterlik algı düzeyi ile katılımcı (sosyal) mizah kullanım sıklığının yüksek olduğudur. Bağımsız değişkenler dikkate alındığında, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeyinde cinsiyet, öğrenim görülen anabilim dalı değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilirken mizah tarzlarında ise cinsiyet, öğrenim görülen bölümden memnuniyet değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Korelasyon analizine göre, öğretmen adaylarının öz yeterlik algı düzeyi ile uyumlu mizah tarzları arasında pozitif yönlü düşük kuvvette ilişki olduğu, buna karşın

\*Bu araştırma, ISCER (1st International Symposium on Social and Educational Sciences Research) 2017'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

öğretmen adaylarının öz yeterlik algı düzeyi ile saldırgan mizah tarzı arasında negatif yönlü düşük kuvvette ilişki olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar dikkate alınarak çeşitli öneriler sunulmuştur.

---

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen eğitimi, öz yeterlik algısı, mizah tarzları.

---

**Abstract:** This research was conducted to examine the relationship between prospective teachers' self-efficacy perceptions and humor types. The study is correlational survey design and descriptive study. The universe of the research constitutes prospective teachers who study at a state university in the 2017-2018 academic year. The study was conducted with 504 prospective teachers by using convenience sampling method. Data of the study were obtained with "Teacher Self-efficacy Scale" and "Humor Types Scale". To analysis data, Mann-Whitney U test, Kruskal Wallis test and Spearman's Rank Correlation involved in SPSS packet program were used. Considering the findings obtained from the research, the result is that the frequency of self-efficacy perceptions and affiliative humor use of the prospective teachers is high. When the independent variables were taken into consideration, it was found that there was a statistically significant difference in the self-efficacy perceptions of prospective teachers in terms of gender and department studied, while there is no significant difference in terms of gender and satisfaction from department studied in the variable of humor types. According to the correlation analysis, there was a positive and low level correlation between prospective teachers' self-efficacy perception level and compatible-positive humor types, while there was a positive negative and low level correlation between prospective teachers' self-efficacy perception level and aggressive humor types. Various suggestions were presented considering the results.

---

**Keywords:** Teacher education, self-efficacy perception, humor types.

---

### Giriş

Eğitimde kalite, günümüzde eğitimle ilgili en önemli konudur. Devletlerin, eğitim bakanlıklarının, okulların öncelikli hedeflerinin eğitimde kaliteyi yakalamak olduğu söylenebilir. Nitelikli bir eğitimin de büyük ölçüde öğretmen faktörüne bağlı olduğu iddia edilebilir. Öğretmenlerin mesleklerinin gerektirdiği bilgi ve becerilere haiz olmaları, öğrenme-öğretme etkinliklerinin verimliliğini, kalitesini yükseltecek; eğitim hedeflerine ulaşılmasını hızlandıracak ve kolaylaştıracaktır.

Öğretmenlik mesleğinin ifasında önemli olan bilgi ve becerileri genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisi başlıkları altında toplamak mümkündür. Kaliteli bir eğitim-öğretim gerçekleştirme isteyen, hedefleyen öğretmenlerin bu üç alanda da yeterli olması gerekir. Öğretmenlerin bu alanlarda yeterli olmalarının yanı sıra yeterli olduklarına inanmaları da önem arz etmektedir. Öğretmenlerin bu inancının hangi düzeyde olduğunun anlaşılabilmesi için onların öz yeterlik algıları üzerinde durulmalıdır (Caymaz, 2008).

Davranışların oluşmasında etkili bir özellik olan öz yeterlik, sosyal öğrenme kuramı kavramlarından biridir ve “bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip bunları başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı” olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 1995; Bandura, 1997). Gürcan (2005) öz yeterliği, bireylerin becerilerinin bir işlevi değil, becerilerini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünü olarak nitelendirmektedir. Öz yeterlik algısı, bireylerin davranışlarının yönünü, niteliğini belirler.

Öz yeterlik algı düzeyleri yüksek olan bireyler, yeni karşılaştıkları ve mücadele etmek durumunda oldukları durumlardan, olaylardan kaçmazlar ve hedefe ulaşmak konusunda oldukça karardır. Öz yeterlikle ilgili algı düzeyleri düşük olan bireyler ise öz yeterlik algı düzeyi yüksek olan insanlarla karşılaştırıldıklarında belli görevleri yerine getirmede gerginlik, stres ve hoşnutsuzluk yaşarlar (Bandura, 1997). Yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip olan bireylerin daha mutlu oldukları, yaşamdan daha fazla zevk aldıkları, daha cesur ve girişimci oldukları söylenebilir.

Öz yeterlik algısının öğretmenlik mesleğinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesinde kritik bir faktör olduğu ifade edilebilir. Öğretmenin öz yeterliğine ilişkin algısı, öğrenme-öğretme etkinliklerinin verimlilik, etkililik düzeyini tayin eden önemli bir değişkendir. Bu algının düzeyi, öğretmenin öğrencileriyle ilişkilerinin niteliğini de belirleyicidir. Öz yeterlik algı düzeyi yüksek olan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyi yüksek bireylerden oluşan bir toplumun meydana gelmesinde başat etken olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin, öğrencilerin performanslarını etkileme kapasiteleriyle ilgili algıları olarak tanımlanan öz yeterlik algısı, öğrenci başarısıyla çok yakından ilişkili olan bir öğretmen özelliğidir (Ashton, 1984).

Mizah, günlük hayatın vazgeçilmez, yadsınamaz bir ögesi, sosyal hayatta ilişkileri geliştiren önemli bir araçtır. Mizah, bireylerin zorluklarla başa çıkmalarında oldukça önemli bir etken, ayrıca kişilerin kendileriyle ilgili olumlu algının da sağlayıcısıdır. Mizah, komik bir dürtüyle başlayan, gülümseme veya gülme gibi bir tavırla biten, genelde hoşnutluk veren bir deneyim ve bireyin olumsuz durumlarla karşılaştığında, olumsuz duygularından kaçınmasına yardımcı olması bakımından sağlıklı savunma mekanizmalarından biri olarak görülen bir olgudur (Freud, 1905; Susa, 2002). Simpson ve Weiner’in (1989) *The Oxford English Dictionary* kaynağından aktardığı tanıma göre mizah, “eğlence, tuhafılık, şakacılık, komiklik veya neşe uyandıran bir hareketin, konuşmanın ya da yazının niteliği”, aynı zamanda “gülünç veya eğlendirici

olan şeyleri algılama ya da bunları yazı, konuşma ya da bir eserle ifade etme yeteneği”dir (Akt., Martin 2007). Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Grey ve Weir’e (2003) göre ise mizah, gülmeye yol açan bir duygu durumu ya da gülme ile ilgili tüm fenomenleri içeren bir kavramdır. İlhan’a (2005) göre mizah; psikolojik ve fiziksel sağlık için yararlıdır, kişiler arası ilişkilerin gelişmesini sağlar, gerginliği azaltır ve bireylerin yaşam kalitesine olumlu yönde etki eder. Mizahın ruh sağlığına faydalı olduğunu ortaya koyan araştırma sonuçları bulunmaktadır (Bennett ve Lengacher, 2006). Martin ve Lefcourt (1983), ruh sağlığı konusunda önde gelen bazı isimlerin mizah ve ruh sağlığı arasında bir bağ olduğunu iddia ettiklerini aktarmaktadır.

Mizahın ya da mizah duygusunun tek boyutlu ve bütünüyle olumlu bir kişilik özelliği ya da insan yaşamında her durumda olumlu bir olgu olarak değerlendirilemeyeceğini iddia eden Martin ve arkadaşları (2003), mizah duygusunu çok boyutlu bir kişilik özelliği olarak ele alan bir model geliştirmiştir. Mizah duygusu modeli olarak adlandırılan bu model, günlük hayatta kullanılan ve ikisi uyumlu, ikisi ise uyumsuz mizah kullanımı anlamına gelen dört temel mizah tarzı bulunduğu iddiasına dayanır. Uyumlu mizah kullanımına işaret eden mizah tarzları katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah; uyumsuz mizah kullanımını anlatan mizah tarzları ise saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizahdır. Mizah tarzlarının bireylerin sosyal yaşantılarını doğrudan etkilediği düşünülmektedir.

Özdemir ve Recepoğlu (2010), mizahın öğretmenin motivasyon, üretkenlik ve iş doyumunu düzeyini yükseltmede ve yaşadığı stres ve gerginlik düzeyini azaltmada etkili olabileceğini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin başvurdukları mizah tarzıyla motivasyon, verimlilik, iş doyumunu, stres ve gerginlik düzeyi arasında da bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür.

Bir öğretmenin kullandığı mizah tarzı, öz yeterlik algı düzeyinden etkilenebilir. Öz yeterlik algı düzeyi yüksek olan öğretmenlerin uyumlu mizah tarzlarına, öz yeterlik algı düzeyi düşük olan öğretmenlerin ise uyumsuz mizah tarzlarına başvuracaklarının kuvvetle muhtemel olduğunu ifade etmek mümkündür. Öte yandan, öz yeterlik algı düzeyi düşükken yükselen bir öğretmenin kullanacağı mizah tarzının uyumsuz bir mizah tarzından uyumlu bir mizah tarzına evrileceği de iddia edilebilir. Ulaşılabilen alan yazında, öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını ve kullandıkları mizah tarzlarını ayrı ayrı ya da öz yeterlik algılarıyla kullandıkları mizah tarzlarının başka değişkenlerle ilişkisini inceleyen araştırmalara (Akkuş, 2013; Ateş ve Saylan, 2015; Aydın, Ömür ve Argon, 2014; Baltaoğlu, Sucuoğlu ve Yurdabakan, 2015; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Dolapçı ve Yıldız Demirtaş, 2016; Saracaloğlu, Yenice ve Özden, 2013; Traş, Arslan ve Mentiş Taş, 2011; Yeşilyurt, 2013) rastlanmasına rağmen öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarıyla mizah tarzları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretmenlerin verimliliğini, performansını, eğitimin kalitesini etkileyen iki önemli değişken olduğu düşünülen öz yeterlik algısı ve mizah tarzlarının birbirleri ile olan ilişkisinin incelenmesi önem arz etmektedir. Bu çalışmanın temel amacı, öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarıyla kullandıkları mizah tarzları arasındaki ilişkiyi

incelemektir. Bu amaçtan hareketle, araştırmanın problem cümlesi, “Öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarıyla kullandıkları mizah tarzları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırma, öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile mizah tarzları arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik korelasyonel bir araştırma niteliğindedir. Korelasyonel araştırmalar, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde, bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği, ilişkinin genel olarak betimlendiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010; Fraenkel ve Wallen, 2009).

### Araştırma Örnekleme

Araştırmanın örneklemini, uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş ve 385'i (%76,4) kadın, 119'u (%23,6) erkek olan 504 öğrenciden oluşmaktadır. Ulaşılabilirlik ve elverişlilik esasına dayalı olan uygun örnekleme yöntemi, bazı araştırma konularında bilgilerin hızlıca toplanması amacıyla tercih edilen bir yöntemdir (Aypay, 2010).

**Tablo 1.** Öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımı.

	N	%
Kadın	385	76,4
Erkek	119	23,6
Toplam	504	100,0

Tablo 1’de, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımı görülmektedir. Tablo 1 incelendiğinde, kadın öğretmen adayı sayısının 385 66 (%13,1), erkek öğretmen adayı sayısının 119 olduğu görülmektedir.

**Tablo 2.** Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalı dağılımı.

Anabilim Dalı	N	%
Sosyal Bilgiler Eğitimi	66	13,1
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	34	6,7
Sınıf Eğitimi	97	19,2
Fen Bilgisi Eğitimi	75	14,9
Matematik Eğitimi	51	10,1
Psikolojik Danışma ve Rehberlik	68	13,5
Okul Öncesi Eğitimi	53	10,5

Türkçe Eğitimi	60	11,9
Toplam	504	100,0

Tablo 2’de, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre dağılımı yer almaktadır. Tablo 2 incelendiğinde, sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalında 66 (%13,1), bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi anabilim dalında 34 (%6,7), sınıf eğitimi anabilim dalında 97 (%19,2), fen bilgisi eğitimi anabilim dalında 75 (%14,9), matematik eğitimi anabilim dalında 51 (%10,1), psikolojik danışma ve rehberlik anabilim dalında 68 (%13,5), okul öncesi eğitimi anabilim dalında 53 (%10,5) ve Türkçe eğitimi anabilim dalında 60 (%11,9) öğrenci olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve Mizah Tarzları Ölçeği kullanılmıştır.

*Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği:* Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlama çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği, toplam 24 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. “Öğrenci katılımını sağlama” olarak adlandırılan birinci boyut; öğretmenlerin öğrencileri okul etkinliklerini iyi yapabileceklerine ne düzeyde inandırabilecekleri ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. “Sınıf yönetimi” olarak adlandırılan ikinci boyut, öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışları ne düzeyde kontrol edebilecekleri ile ilgilidir. “Öğretimsel stratejiler” olarak adlandırılan üçüncü boyut ise öğretmenlerin farklı öğretim ve değerlendirme stratejilerini ne düzeyde kullanabileceklerine ilişkin maddelerden oluşmaktadır. Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında, ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda, her bir boyut için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları .82 ile .93 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Bu çalışmada da ölçeğin geneline ilişkin iç tutarlılık katsayısının .936 olduğu saptanmıştır.

*Mizah Tarzları Ölçeği:* Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması, Yerlikaya (2003) tarafından yapılmıştır. Mizah Tarzları Ölçeği 32 maddeden oluşan 7’li bir Likert ölçeğidir ve alt boyutlardan her biri sekizer maddeden oluşmaktadır. 11 madde (1, 7, 9, 15, 16,17, 22, 23, 25, 29 ve 31. maddeler) eksi yönde puanlanan maddelerdir. Her alt ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar, 7 ile 56 arasında değişmektedir. Her bir alt ölçekten alınan puanların yüksekliği, o mizah tarzının kullanım sıklığını belirtmektedir. Yapılan faktör analizinde iç tutarlılık katsayıları, kendini geliştirici mizah için .78, katılımcı mizah için .74, saldırgan mizah için .69 ve kendini yıkıcı mizah için de .67 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin geneline ilişkin iç tutarlılık katsayısının .811 olduğu tespit edilmiştir.

### Veri Analizi

Veriler, SPSS paket programına işlenmiş ve çalışmada kullanılacak testleri belirlemek için normallik testi gerçekleştirilmiştir. Örneklem 50 kişiden büyüğe Shapiro-Wilk normallik testi kullanılmalıdır (Pallant, 2005). Yapılan Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım göstermediği anlaşılmıştır. Normal dağılım göstermediği için verilerin analizinde non-parametrik testler kullanılmış; iki kategorili değişkenlerin analizi için Mann Whitney U testi, üç ve daha fazla kategorileri bulunan değişkenlerin analizinde Kruskal Wallis testi ve değişkenlerin birbirlerine etkisinin analizinde Spearman Korelasyon analiz testi kullanılmıştır.

### Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular, bu bölümde verilmiştir.

Öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik ölçeğine ilişkin puan ortalamaları Tablo 3’ te yer almaktadır.

**Tablo 3.** Öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik ölçeği puan ortalamaları.

	N	Ortalama
Öğretmen Öz Yeterlik Genel Boyutu	504	90,83
Sınıf Yönetimine İlişkin Öz Yeterlik Alt Boyutu	504	30,5000
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik Alt Boyutu	504	30,3056
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlik Alt Boyutu	504	30,0337

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği”nin genelinde puan ortalamalarının 90,8393 olduğu görülmektedir. Ölçekte artan puanlar, artan yeterlik algısını gösterir. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 120’dir. Buradan hareketle örneklemdaki öğretmen adaylarının öz yeterliklerine ilişkin algı düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir. Alt boyutlarda da durumun paralellik gösterdiği görülmektedir.

**Tablo 4.** Öğretmen adaylarının mizah tarzları ölçeği puan ortalamaları.

	N	Ortalama
Katılımcı (Sosyal) Mizah Alt Boyutu	504	41,8631
Kendini Geliştirici Mizah Alt Boyutu	504	35,2163
Saldırgan Mizah Alt Boyutu	504	20,8929
Kendini Yıkıcı Mizah Alt Boyutu	504	26,4048

Tablo 4’te, katılımcıların “Mizah Tarzları Ölçeği” alt boyutları puan ortalamaları görülmektedir. Ölçekte artan puanlar, artan mizah tarzı kullanım

sıklığını gösterir. Her bir alt boyutundan alınabilecek maksimum puan 56'dır. Buradan hareketle örneklemdaki öğretmen adaylarının katılımcı(sosyal) mizah kullanım sıklığının yüksek olduğu söylenebilir.

**Tablo 5.** Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının mizah tarzları.

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Katılımcı (Sosyal) Mizah	Kadın	385	250,27	22048,000	-,619	,536
Alt Boyutu	Erkek	119	259,72			
Kendini Geliştirici	Kadın	385	243,80	19556,500	-2,415	,016
Mizah Alt Boyutu	Erkek	119	280,66			
Saldırgan Mizah Alt	Kadın	385	238,05	17346,000	-4,009	<b>,000</b>
Boyutu	Erkek	119	299,24			
Kendini Yıkıcı Mizah Alt	Kadın	385	243,42	19411,000	-2,520	<b>,012</b>
Boyutu	Erkek	119	281,88			

Tablo 5 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre “katılımcı (sosyal) mizah” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ( $p>.05$ ), erkek öğretmen adaylarının katılımcı (sosyal) mizah alt boyutu puan toplam puanları sıra ortalamalarının ( $X=259,72$ ) kadın öğretmen adaylarınınkinden ( $X=250,27$ ) yüksek olduğu görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre “kendini geliştirici mizah” alt boyutu toplam puanları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ( $p>.05$ ),erkek öğretmen adaylarının “kendini geliştirici mizah” alt boyutu toplam puanları sıra ortalamalarının ( $X=280,66$ ) kadın öğretmen adaylarınınkinden ( $X=243,80$ ) yüksek olduğu görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre “saldırgan mizah” ve “kendini yıkıcı mizah” alt boyutları toplam puanları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Bu anlamlı farklılık, erkek öğretmen adaylarının “saldırgan mizah” alt boyutu toplam puanları sıra ortalamalarının ( $X=299,24$ ) kadın öğretmen adaylarınınkinden ( $X=238,05$ ) daha yüksek olmasından ve erkek öğretmen adaylarının “kendini yıkıcı mizah” alt boyutu toplam puanları sıra ortalamalarının ( $X=281,88$ ) kadın öğretmen adaylarınınkinden ( $X=243,42$ ) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.



**Tablo 6.** Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algıları.

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Öğretmen Öz Yeterlik Genel Boyutu	Kadın	385	241,59	18709,000	-3,025	<b>,002</b>
Sınıf Yönetimine İlişkin Öz Yeterlik Alt Boyutu	Erkek	119	287,78			
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik Alt Boyutu	Kadın	385	239,33	17837,000	-3,662	<b>,000</b>
Öğretmen Öz Yeterlik Alt Boyutu	Erkek	119	295,11			
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik Alt Boyutu	Kadın	385	243,66	19503,500	-2,460	<b>,014</b>
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlik Alt Boyutu	Erkek	119	281,11			
Öğretmen Öz Yeterlik Alt Boyutu	Kadın	385	245,06	20043,000	-2,070	<b>,038</b>
Öğretmen Öz Yeterlik Alt Boyutu	Erkek	119	276,57			

Tablo 6 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” genelinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Bu anlamlı farklılık, erkek öğretmen adaylarının “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” geneli toplam puanları sıra ortalamalarının ( $X=287,78$ ) kadın öğretmen adaylarınınkinden ( $X=241,59$ ) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Cinsiyet değişkenine göre “sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik” alt boyutu toplam puanları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Bu anlamlı farklılık, erkek öğretmen adaylarının “sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik” alt boyutu toplam puanları sıra ortalamalarının ( $X=295,11$ ) kadın öğretmen adaylarınınkinden ( $X=239,33$ ) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Cinsiyet değişkenine göre “öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik” alt boyutu toplam puanları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Bu anlamlı farklılık, erkek öğretmen adaylarının “öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik” alt boyutu toplam puanları sıra ortalamalarının ( $X=281,11$ ) kadın öğretmen adaylarınınkinden ( $X=243,66$ ) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Cinsiyet değişkenine göre “öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik” alt boyutu toplam puanları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Bu anlamlı farklılık, erkek öğretmen adaylarının “öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik” alt boyutu toplam puanları sıra ortalamalarının ( $X=276,57$ ) kadın öğretmen adaylarınınkinden ( $X=245,06$ ) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

**Tablo 7.** Öğrenim görülen bölümden memnuniyet değişkenine göre öğretmen adaylarının mizah tarzları.

	Memnuniyet	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Katılımcı (Sosyal)	Evet	425	252,33	16717,000	-,059	,953
Mizah Alt Boyutu	Hayır	79	253,39			
Kendini Geliştirici	Evet	425	252,46	16770,500	-,014	,989
Mizah Alt Boyutu	Hayır	79	252,72			
Saldırgan Mizah	Evet	425	248,25	14981,500	-1,521	,128
Alt Boyutu	Hayır	79	275,36			
Kendini Yıkıcı	Evet	425	246,49	14235,000	-2,149	<b>,032</b>
Mizah Alt Boyutu	Hayır	79	284,81			

Tablo 7 incelendiğinde, öğrenim görülen bölümden memnuniyet değişkenine göre “katılımcı (sosyal) mizah” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ( $p > .05$ ), memnun olan öğretmen adaylarının “katılımcı (sosyal) mizah” alt boyutu toplam puanları sıra ortalamalarının ( $X=252,33$ ) memnun olmayanlarından ( $X=253,39$ ) düşük olduğu görülmektedir.

Öğrenim görülen bölümden memnuniyet değişkenine göre “kendini geliştirici mizah” alt boyutu toplam puanları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ( $p > .05$ ), memnun olan öğretmen adaylarının “kendini geliştirici mizah” alt boyutu toplam puanları sıra ortalamalarının ( $X=252,46$ ) memnun olmayanlarından ( $X=252,72$ ) düşük olduğu görülmektedir.

Öğrenim görülen bölümden memnuniyet değişkenine göre “saldırgan mizah” alt boyutu toplam puanları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ( $p > .05$ ), memnun olan öğretmen adaylarının “saldırgan mizah” alt boyutu toplam puanları sıra ortalamalarının ( $X=248,25$ ) memnun olmayanlarından ( $X=275,36$ ) düşük olduğu görülmektedir.

Öğrenim görülen bölümden memnuniyet değişkenine göre “kendini yıkıcı mizah” alt boyutu toplam puanları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Bu anlamlı farklılık, memnun olan öğretmen adaylarının “kendini yıkıcı mizah” alt boyutu toplam puanları sıra ortalamalarının ( $X=246,49$ ) memnun olmayanlarından ( $X=284,81$ ) düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

**Tablo 8.** Öğrenim görülen bölümden memnuniyet değişkenine göre öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algıları.

	Memnuniyet	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Öğretmen Öz Yeterlik Genel Boyutu	Evet	425	252,22	16669,500	-,099	,921
Sınıf Yönetimine İlişkin Öz Yeterlik Alt Boyutu	Hayır	79	253,99			
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik Alt Boyutu	Evet	425	252,33	16714,500	-,062	,951
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlik Alt Boyutu	Hayır	79	253,42			
Öğretmen Öz Yeterlik Genel Boyutu	Evet	425	251,24	16252,500	-,452	,652
Sınıf Yönetimine İlişkin Öz Yeterlik Alt Boyutu	Hayır	79	259,27			
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik Alt Boyutu	Evet	425	254,15	16086,000	-,592	,554
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlik Alt Boyutu	Hayır	79	243,62			

Tablo 8 incelendiğinde, öğrenim görülen bölümden memnuniyet değişkenine göre “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” genelinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ( $p>.05$ ), memnun olan öğretmen adaylarının “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” geneli toplam puanları sıra ortalamalarının ( $X=252,22$ ) memnun olmayanlarından ( $X=253,99$ ) düşük olduğu görülmektedir.

Öğrenim görülen bölümden memnuniyet değişkenine göre “sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik” alt boyutu toplam puanları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ( $p>.05$ ), memnun olan öğretmen adaylarının “sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik” alt boyutu toplam puanları sıra ortalamalarının ( $X=252,33$ ) memnun olmayanlarından ( $X=253,42$ ) düşük olduğu görülmektedir.

Öğrenim görülen bölümden memnuniyet değişkenine göre “öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik” alt boyutu toplam puanları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ( $p>.05$ ), memnun olan öğretmen adaylarının “öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik” alt boyutu toplam puanları sıra ortalamalarının ( $X=251,24$ ) memnun olmayanlarından ( $X=259,27$ ) düşük olduğu görülmektedir.

Öğrenim görülen bölümden memnuniyet değişkenine göre “öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik” alt boyutu toplam puanları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ( $p>.05$ ), memnun olan öğretmen adaylarının “öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik” alt boyutu toplam puanları sıra ortalamalarının ( $X=254,15$ ) memnun olmayanlarından ( $X=243,62$ ) yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 9.** Öğrenim görülen anabilim dalı değişkenine göre öğretmen adaylarının mizah tarzları.

Anabilim Dalı		N	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	p		
Katılımcı (Sosyal) Mizah Alt Boyutu	Sosyal Bilgiler Eğitimi	66	257,31	8,337	,304		
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	34	245,53				
	Sınıf Eğitimi	97	238,07				
	Fen Bilgisi Eğitimi	75	250,54				
	Matematik Eğitimi	51	261,43				
	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	68	276,80				
	Okul Öncesi Eğitimi	53	<b>279,25</b>				
	Türkçe Eğitimi	60	<b>218,17</b>				
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	66	<b>227,95</b>			6,017	,538
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	34	<b>280,19</b>				
Sınıf Eğitimi	97	249,45					
Fen Bilgisi Eğitimi	75	270,69					
Matematik Eğitimi	51	246,25					
Psikolojik Danışma ve Rehberlik	68	268,85					
Okul Öncesi Eğitimi	53	236,26					
Türkçe Eğitimi	60	247,13					
Sosyal Bilgiler Eğitimi	66	238,39	20,427	<b>,005</b>			
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	34	<b>217,43</b>					
Sınıf Eğitimi	97	<b>292,51</b>					
Fen Bilgisi Eğitimi	75	210,13					
Matematik Eğitimi	51	248,75					
Psikolojik Danışma ve Rehberlik	68	261,51					
Okul Öncesi Eğitimi	53	234,38					
Türkçe Eğitimi	60	285,16					
Sosyal Bilgiler Eğitimi	66	<b>224,71</b>			12,940	,074	
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	34	231,85					
Sınıf Eğitimi	97	<b>289,19</b>					
Fen Bilgisi Eğitimi	75	237,40					
Matematik Eğitimi	51	253,30					
Psikolojik Danışma ve Rehberlik	68	247,35					
Okul Öncesi Eğitimi	53	232,18					
Türkçe Eğitimi	60	277,43					

Tablo 9 incelendiğinde, öğrenim görülen anabilim dalı değişkenine göre “katılımcı (sosyal) mizah” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ( $p>.05$ ); katılımcı (sosyal) mizah alt boyutu toplam puanları sıra

ortalamaları incelendiğinde, okul öncesi eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin sıra ortalamalarının ( $X=279,25$ ) en yüksek, Türkçe eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin sıra ortalamalarının ( $X=218,17$ ) en düşük olduğu görülmektedir.

Öğrenim görülen anabilim değişkenine göre “kendini geliştirici mizah” alt boyutu toplam puanları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ). Sıra ortalamaları incelendiğinde bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin sıra ortalamalarının ( $X=280,19$ ) en yüksek, sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin sıra ortalamalarının ( $X=227,95$ ) en düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrenim görülen anabilim değişkenine göre “saldırgan mizah” alt boyutu toplam puanları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Yapılan tam hane posthoc analizi, farklılığın sınıf eğitimi ve matematik eğitimi bölümleri öğrencileri sıra ortalamaları arasındaki farklılıktan kaynaklandığını göstermiştir( $p<.05$ ). Sıra ortalamaları incelendiğinde, sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin sıra ortalamalarının ( $X=292,51$ ) en yüksek, bilgisayar ve eğitim teknolojileri eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin sıra ortalamalarının ( $X=217,43$ ) en düşük olduğu görülmektedir.

Öğrenim görülen anabilim değişkenine göre kendini yıkıcı mizah alt boyutu toplam puanları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ). Sıra ortalamaları incelendiğinde, sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin sıra ortalamalarının ( $X=289,19$ ) en yüksek, sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin sıra ortalamalarının ( $X=224,71$ ) en düşük olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 10.** Öğrenim görülen anabilim dalı değişkenine göre öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algıları.

		Anabilim Dalı	N	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	p
Öğretmen Öz Yeterlik Genel Boyutu		Sosyal Bilgiler Eğitimi	66	<b>290,37</b>	33,545	<b>,000</b>
		Bilgisayar ve Öğretim	34	285,10		
		Teknolojileri Eğitimi	97	275,89		
		Sınıf Eğitimi	75	274,39		
		Fen Bilgisi Eğitimi	51	190,66		
		Matematik Eğitimi	68	224,76		
		Psikolojik Danışma ve Rehberlik	53	<b>187,02</b>		
		Okul Öncesi Eğitimi	60	269,04		
		Türkçe Eğitimi	66	283,11		
		Sosyal Bilgiler Eğitimi	34	283,75		
Sınıf Yönetimine İlişkin Öz Yeterlik Alt Boyutu		Bilgisayar ve Öğretim	97	269,77	28,455	<b>,000</b>
		Teknolojileri Eğitimi	75	<b>285,11</b>		
		Sınıf Eğitimi	51	<b>194,07</b>		
		Fen Bilgisi Eğitimi	68	224,76		

	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	68	226,07	
	Okul Öncesi Eğitimi	53	195,95	
	Türkçe Eğitimi	60	262,02	
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	66	<b>290,69</b>	27,477 ,000
	Bilgisayar ve Öğretim			
Öğrenci	Teknolojileri Eğitimi	34	283,87	
Katılımına	Sınıf Eğitimi	97	275,88	
Yönelik Öz	Fen Bilgisi Eğitimi	75	264,08	
Yeterlik Alt	Matematik Eğitimi	51	202,74	
Boyutu	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	68	228,15	
	Okul Öncesi Eğitimi	53	<b>189,72</b>	
	Türkçe Eğitimi	60	265,80	
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	66	<b>288,71</b>	27,690 ,000
	Bilgisayar ve Öğretim			
Öğretim	Teknolojileri Eğitimi	34	280,28	
Stratejilerine	Sınıf Eğitimi	97	270,65	
Yönelik Öz	Fen Bilgisi Eğitimi	75	270,35	
Yeterlik Alt	Matematik Eğitimi	51	<b>188,21</b>	
Boyutu	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	68	233,82	
	Okul Öncesi Eğitimi	53	197,25	
	Türkçe Eğitimi	60	269,88	

Tablo 10 incelendiğinde, öğrenim görülen anabilim dalı değişkenine göre “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” genelinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Yapılan tam hane post hoc analizi, farklılığın sosyal ve fen bilgisi eğitimi ile matematik ve okul öncesi eğitimi öğrencileri sıra ortalamaları arasındaki farklılıktan kaynaklandığını göstermiştir ( $p<.05$ ). “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” geneli toplam puanları sıra ortalamaları incelendiğinde, sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin sıra ortalamalarının ( $X=290,37$ ) en yüksek, okul öncesi eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin sıra ortalamalarının ( $X=187,02$ ) en düşük olduğu görülmektedir.

Öğrenim görülen anabilim değişkenine göre “sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik” alt boyutu toplam puanları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Yapılan tam hane post hoc analizi, farklılığın okul öncesi eğitimi ve matematik eğitimi ile sosyal ve fen eğitimi öğrencileri sıra ortalamaları arasındaki farklılıktan kaynaklandığını göstermiştir ( $p<.05$ ). Sıra ortalamaları incelendiğinde, fen bilgisi eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin sıra ortalamalarının ( $X=285,11$ ) en yüksek, matematik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin sıra ortalamalarının ( $X=194,07$ ) en düşük olduğu görülmektedir.

Öğrenim görülen anabilim değişkenine göre “öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik” alt boyutu toplam puanları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Yapılan tam hane post hoc analizi, farklılığın sosyal bilgiler eğitimi ile matematik ve okul öncesi eğitimi

öğrencileri sıra ortalamaları arasındaki farklılıktan kaynaklandığı göstermiştir ( $p<.05$ ). Sıra ortalamaları incelendiğinde, sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin sıra ortalamalarının ( $X=290,69$ ) en yüksek, okul öncesi eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin sıra ortalamalarının ( $X=189,72$ ) en düşük olduğu görülmektedir.

Öğrenim görülen anabilim değişkenine göre “öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik” alt boyutu toplam puanları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Yapılan tamhane post hoc analizi, farklılığın sosyal bilgiler eğitimi ile okul öncesi ve matematik eğitimi ile sosyal ve fen eğitimi öğrencileri sıra ortalamaları arasındaki farklılıktan kaynaklandığı göstermiştir ( $p<.05$ ). Sıra ortalamaları incelendiğinde, sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin sıra ortalamalarının ( $X=288,71$ ) en yüksek, matematik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin sıra ortalamalarının ( $X=188,21$ ) en düşük olduğu görülmektedir.

**Tablo 11.** Öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algıları ile mizah tarzları arasındaki ilişki.

	1	2	3	4	5	6	7	8
1)Öğretmen Öz Yeterlik Genel Boyutu								
2)Sınıf Yönetimine İlişkin Öz Yeterlik Alt Boyutu	,924 **							
3)Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik Alt Boyutu	,915 **	,763 **						
4)Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlik Alt Boyutu	,914 **	,768 **	,783 **					
5)Katılımcı (Sosyal) Mizah Alt Boyutu	,122 **	,087	,140 **	,115 **				
6)Kendini Geliştirici Mizah Alt Boyutu	,177 **	,181 **	,170 **	,139 **	,368 **			
7)Saldırgan Mizah Alt Boyutu	-,117 **	-,098 *	-,144 **	-,091 *	-	-		
8)Kendini Yıkıcı Mizah Alt Boyutu	-	-	-	-	,175 **	,276 **	,343 **	

Tablo 11 incelendiğinde,“Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” geneli ile “katılımcı (sosyal) mizah” alt boyutu arasında, düşük düzeyde de olsa istatistiksel olarak

anlamli bir ilişki olduğu ( $p < .05$ ,  $r = ,122$ ); “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” geneli ile “kendini geliştirici mizah” alt boyutu arasında yine düşük düzeyde de olsa istatistiksel olarak anlamli pozitif yönlü bir ilişki olduğu ( $p < .05$ ,  $r = ,177$ ) tespit edilmiştir. Düşük düzeyde olmakla birlikte “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” geneli ile “saldırgan mizah” alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamli negatif yönlü bir ilişki ( $p < .05$ ,  $r = -,117$ ) olduğu da saptanmıştır. “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” geneli ile “kendini yıkıcı mizah” alt boyutu arasında ise istatistiksel olarak anlamli bir ilişki olmadığı anlaşılmıştır ( $p > .05$ ).

### Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ulaşılabilen alanyazında, öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını ve kullandıkları mizah tarzlarını ayrı ayrı ya da öz yeterlik algıları ile kullandıkları mizah tarzlarının başka değişkenlerle ilişkisini inceleyen araştırmalara (Akkuş, 2013; Aydın, Ömür ve Argon, 2014; Baltaoğlu, Sucuoğlu ve Yurdabakan, 2015; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Dolapçı ve Yıldız Demirtaş, 2016; Gerges, 2001; Plourde, 2002; Saracaloğlu, Yenice ve Özden, 2013; Traş, Arslan ve Mentış Taş, 2011; Yeşilyurt, 2013) rastlanmasına rağmen öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile mizah tarzları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, araştırma bulgularının önceki araştırma bulgularıyla ilişkilendirilmesi konusunda bir sınırlılıkla karşı karşıya kalınmıştır. Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile mizah tarzları arasındaki ilişkiyi inceleyen ilk çalışma olması, bu çalışmanın özgün değerini ortaya koyan bir etkidir.

Araştırmada, ilk olarak öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının düzeyi ve hangi mizah tarzlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ortalamaları incelendiğinde, çalışma grubunda bulunan öğretmen adaylarının öz-yeterlik algısı düzeylerinin ‘iyi’ olduğu görülmüştür. Çalışma bu bulgusuyla, Ülper ve Bağcı (2012), Aydın, Ömür ve Argon (2014) ile Saracaloğlu, Yenice ve Özden’in (2013) çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Zira Ülper ve Bağcı’nın (2012) çalışmalarında Türkçe öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının iyi düzeyde olduğu; Aydın, Ömür ve Argon (2014) ile Saracaloğlu, Yenice ve Özden’in (2013) çalışmalarında ise öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının oldukça iyi (yeterli) düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Mizah Tarzları Ölçeği ortalamaları incelendiğinde ise örnekleimde bulunan öğretmen adaylarının katılımcı (sosyal) mizah kullanım sıklığının yüksek olduğu ve cinsiyet değerine göre uyumsuz mizah tarzlarında (saldırgan mizah ve katılımcı mizah) erkekler lehine anlamli farklılıklar olduğu görülmüştür. Traş, Arslan ve Taş (2011) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre mizah tarzları incelenmiş, saldırgan mizah ve yıkıcı mizah tarzları puan ortalamalarında erkekler lehine anlamli fark olduğu tespit edilmiştir. Uyanık, Kızıltepe, Yaşar ve Alisinanoğlu (2015)



tarafından yapılan çalışmada da okul öncesi öğretmen adaylarının saldırgan mizah tarzı puan ortalamalarında cinsiyet değişkenine göre erkekler lehine anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın cinsiyet değişkenine göre mizah tarzlarıyla ilgili bulgusunun yukarıda anılan araştırma sonuçları ile örtüştüğü tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında öğretmen adayları öz-yeterlik puanları incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre erkekler lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ele alınmış ve cinsiyet değişkenine göre alt faktörlerde erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Akkuş (2013) tarafından yapılan çalışmada ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerinde, cinsiyete göre öğretimi planlama ve değerlendirme boyutu ile öz yeterlik toplam puan ortalaması arasında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, Azar (2012) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının öz yeterlilik algılarının cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın cinsiyet değişkenine göre öz yeterlik algılarıyla ilgili bulgusunun alan yazındaki bazı araştırma sonuçları ile desteklendiği, bazı araştırma sonuçlarıyla ise örtüşmediği anlaşılmıştır.

Öğrenim görülen bölümden memnuniyet değişkenine göre mizah tarzları incelendiğinde, kendini yıkıcı mizah alt boyutunda memnun olmayanların lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öğrenim görülen bölümden memnuniyet değişkenine göre öğretmen adayı öz-yeterlik algılarında ise anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Öğrenim görülen anabilim dalından memnuniyet değişkenine göre mizah tarzlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öğrenim görülen anabilim dalından memnuniyet değişkenine göre öğretmen adayları öz-yeterlik algıları arasında memnun olanların lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Yenice'nin (2012) çalışmasında ise fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik algı düzeylerinin anabilim dalı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Korelasyon analizi sonuçları, "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" geneli ile "katılımcı (sosyal) mizah" alt boyutu arasında, düşük düzeyde de olsa istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu; "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" geneli ile "kendini geliştirici mizah" alt boyutu arasında yine düşük düzeyde de olsa istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Korelasyon analizi sonuçlarından, düşük düzeyde olmakla birlikte "öğretmen öz yeterlik genel algısı" ile "saldırgan mizah" alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönlü bir ilişki olduğu ve öğretmen öz yeterlik genel algısı ile "kendini yıkıcı mizah" alt boyutu arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı da anlaşılmıştır. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının kullandıkları mizah tarzının öz yeterlik algı düzeyinden etkilendiğini

göstermektedir. Bir diğer ifadeyle, öğretmen adaylarının öz yeterlik algı düzeyi, mizah tarzları üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Falanga, De Caroli ve Sagone (2013) tarafından yapılan araştırmaya göre, mizah anlayışının dört alt boyutu ile öz-yeterlik algısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, mizah anlayışının alt boyutları ile öz-yeterlik algısı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu bulgu, bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Sınıf yönetimi için kullanılan stratejiler, öğretmenlerin öz yeterlilik inançları ile ilişkilidir (Hacı Ömeroğlu, 2013). Mizah kullanımının da bu stratejilerden olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenin mizaha başvurması, olumlu bir sınıf atmosferinin oluşmasına, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin gelişmesine, öğrencilerin güdülenmesine katkı sağlar. Bir öğretmenin öz yeterlik algı düzeyinin yüksek olması, sınıf yönetimi stratejilerinden olan mizaha başvurma sıklığını da artırabilir.

Bir kişinin öz yeterlik inancı güçlü olursa zorluklarla başa çıkabilme becerisi o kadar güçlü olur (Bandura ve Adams, 1977). Öz yeterlik inancı; insanların duygu ve düşüncelerini, motivasyonlarını ve hareketlerini de etkiler (Bandura, 1995). Buradan hareketle, öz yeterlik düzeyi ile mizah tarzlarına yönelik düzeyin ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, bu yorumun desteklendiği söylenebilir. Öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile mizah anlayışlarına yönelik alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmen adaylarının öz yeterlik algısı ile “katılımcı (sosyal) mizah” ve “kendini geliştirici mizah” tarzları arasında, düşük düzeyde de olsa istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişki olduğu ve “saldırgan mizah” tarzı ile arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucu bu iddiayı desteklemektedir.

### Öneriler

İlgili alan yazına bakıldığında, gerek yetişkinler gerekse çocukların dört mizah tarzına da sahip olabildiği ve mizah tarzlarının günlük yaşamda mizah kullanımına yansıtıldığı bilinmektedir (Fox, Dean, ve Lyford, 2013; Martin vd., 2003). Bu araştırmada, öğretmen öz yeterlik algısıyla mizah tarzları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu ilişki doğrudan incelenmiş olsa da çoğu zaman ilişkinin düzeyi doğrudan değil dolaylı olarak ortaya çıkabilir (Ajzen, 1991). Öz yeterlik algısıyla mizah tarzları arasındaki ilişkinin de her zaman doğrudan olması beklenemez. Öncelikle davranışa etki eden faktörler belirlenerek bu faktörler arasındaki ilişkiler incelenmelidir. Sosyal bilimler alanında çok sayıda davranışsal teoride bu davranışlara etki eden faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Sonraki araştırmalarda, ilişkilerin doğrudan incelenmesi yerine bu teorilerin test edilmesi vasıtasıyla araştırmalar yapılabilir. Bu teoriler incelendiğinde, bilgi-tutum-davranış arasındaki ilişkiyi inceleyen doğrusal model (Hungerford ve Volk, 1990), nedenli eylem teorisi (Ajzen ve Fishbein 1980) ve planlanmış davranış teorisi (Ajzen, 1991) bu teoriler içerisinde en çok tercih edilenlerdir. Sonraki araştırmalarda öğretmen adayları öz yeterlik

algısına ve mizah tarzlarına ilişkin davranışlara etki eden faktörler bu teoriler vasıtasıyla test edilebilir ve aradaki ilişki korelasyon yoluyla ortaya çıkarılabilir. Bu öneri ile beraber aşağıdaki önerilerin de alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

- Mevcut sonuçların genellenebilmesi için bu ilişkisel çalışma, daha çok öğretmen adayından oluşan örneklem üzerinde tekrar edilmelidir.
- Bu araştırma, öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarıyla mizah tarzları arasındaki ilişkiyi inceleyen nicel bir çalışmadır. Öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarıyla mizah tarzlarını etkileyen etkenlerle ilgili nitel çalışmalar ve öz yeterlik algılarıyla mizah tarzlarının başka değişkenlerle ilişkisini inceleyen nicel çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmada, “öğrenim görülen anabilim dalından memnuniyet durumu” değişkeninin öğretmen adaylarının öz yeterlik algı düzeyini etkileyen bir değişken olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin başka konulardaki memnuniyet durumları ile öz yeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yapılabilir. Öğrenim görülen anabilim dalıyla ilgili hangi faktörlerin öğretmenlerin öz yeterlik algılarını etkilediğini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

### Kaynakça

- Akkuş, Z. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 102-116.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. ve Fishbein, M.. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: a motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Ateş, H. ve Saylan, A. (2015). Investigation of pre-service science teachers' academic self-efficacy and academic motivation toward biology. *International Journal of Higher Education*, 4(3), 90-103.
- Aydın, E., Ömür, Y. E. ve Argon, T. (2014). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile akademik alanda arzularını erteleme düzeylerine yönelik görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 1-12.
- Aypay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeğinin (GÖYÖ) Türkçeye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-131.
- Azar, A. (2012). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 6(12), 235-252.
- Baltaoğlu, G.M., Sucuoğlu, H. ve Yurdabakan, İ. (2015). Self-efficacy perceptions and success / failure attributions of prospective teachers: a longitudinal study. *Elementary Education Online*, 14(3), 803-814,
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York.
- Bandura, A., and Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287-310.
- Bennett, M. P. ve Lengacher, C. (2006). Humor and laughter may influence health: II. Complementary therapies and humor in a clinical population. *Advance Access Publication*, 3(2), 187–190.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caymaz, B. (2008). *Fen ve teknoloji ve sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, 30 (137), 74-81.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Dolapçı, S. ve Yıldız Demirtaş, V. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 141 – 160.
- Falanga, R., De Caroli, M. E. ve Sagone, E. (2013). Humor styles, self-efficacy and prosocial tendencies in middle adolescents, *Procesia- Social and Behavioral Sciences*, 127, 214-218
- Fox, C. L., Dean, S., ve Lyford, K. (2013). Development of a humor styles questionnaire for children and young people. *Humor, International Journal of Humor Research*, 26, 295–319
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education (7th ed.)*. New York: McGraw-HillHigherEducation.
- Freud, S. (1905), *Jokes and their relation to the unconscious*, London: Penguin Books.
- Gerges, G. (2001). Factors influencing pre-service teachers' variation in use of instructional methods: Why is teacher efficacy not a significant contributor? *Teacher Education Quarterly*, 28, 71–88.
- Gürcan, A. (2005). Bilgisayar öz yeterliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları*, 19, 179-193.
- Hacıömeroğlu, G. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine ilişkin yeterlik ve sınıf yönetimi inançları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26(1): 1-18.
- Hungerford, H. R., ve Volk, T. L. (1990). Changing Learner Behavior through Environmental Education. *Journal of Environmental Education*.  
<https://doi.org/10.1080/00958964.1990.10753743>
- İlhan, T. (2005). *Öznel iyi oluşa dayalı mizah tarzları modeli*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Martin R. A. (2007), *The psychology of humor: an integrative approach*, San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Martin, R. A. ve Lefcourt, H. M. (1983). Sense of humor as a moderator of the relation between stress or sandmoods. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1313–1324.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Grey, J. ve Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: development of the humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37(1), 48-75.

- Özdemir, S. veRecepöğlu, E. (2010). *Örgütsel sağlık ve mizah*. V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Antalya, 01–02 Mayıs 2010 (ss. 219–229). Ankara: Nobel.
- Pallant, J. (2005). SPSS survival guide. *Crow's Nest, NSW: Allen & Unwin*.
- Plourde, L. A. (2002). The influence of student teaching on pre-service elementary teachers' science self-efficacy and outcome-expectancy beliefs. *Journal of Instructional Psychology*, 29(4), 245–253.
- Saracaloğlu, A.S., Yenice N. ve Özden, B. (2013). Fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz yeterlik algılarının ve akademik kontrol odaklarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 227-250.
- Simpson, J., & Weiner, E. S. C. (1989). Oxford English dictionary (2nd ed.). Retrieved September 27, 2005, from <http://dictionary.oed.com/cgi/entry/00181778.html>
- Susa, A. M. (2002). Humor type, organizational climate, and outcomes: The shortest distance between an organization's environment and the bottom line is laughter.
- Traş, Z., Arslan, C.ve Taş, A. M. (2011). Analysis of humorstyles, problem solvingand self-esteem of prospectiveteachers. *Journal of Human Sciences*, 8(2), 716-732.
- Uyanık, Ö., Kızıltepe, G. İ., Yaşar, M. C. ve Alisinanoğlu, F. (2015). Türkiye istatistikî bölge birimleri sınıflandırması'na göre okul öncesi öğretmen adaylarının mizah tarzları. *Journal of EducationFaculty*, 17(2), 403-430.
- Ülper, H.ve Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Electronic TurkishStudies*, 7(2),1115-1131.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 39(39),36-58.
- Yerlikaya, E. (2003). *Mizah tarzları ölçeğinin uyarlama çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 45, 88-104.
- Zimmerman, B. J. (1995). *Self-efficacy and educational development*, In A. Bandura (Ed.), *Self efficacy in changing societies*.(pp. 46-68). New York: Cambridge University Press.

### Extended Abstract

**Problem Statement:** Self-efficacy, an effective feature in the formation of behaviors, is one of the concepts of social learning theory and is defined as "*people's judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances*" (Bandura, 1997). Gurcan (2005) describes self-efficacy as a product of judgments about the ability of individuals to do their jobs, not as a function. Self-efficacy determines way and quality of individuals' behaviors.

It can be stated that self-efficacy perception is a critical factor in the effective implementation of the teaching profession. Perception of the teacher's self-efficacy is an important variable that determines the efficiency and effectiveness level of learning-teaching activities. This level also determines the quality of the teachers' relationship with their students. Teachers with high self-efficacy perception level can be said to be a dominant factor in the formation of a society composed of individuals with high self-efficacy perception level. The perception of self-efficacy, defined as perceptions of teachers' capacities to influence the performance of students, is teacher attribute which is a closely related to student achievement (Ashton, 1984).

Humor is an indispensable and undeniable element of everyday life and an important tool in developing relationships in social life. Humor is a very important factor in helping individuals cope with difficulties, and it is also a provider of positive feelings about themselves. Martin and colleagues (2003) who claim that humor or sense of humor may not be evaluated as positive phenomenon in human life in all cases as one-dimensional and totally developed a model that treats humor as a multidimensional personality. The model called sense of humor model is based on the claim that there are four basic types of humor used in everyday life, two of which are harmonious and the other two are incompatible humorous. Humor styles that point to the use of compatible humor are affiliative humor and self-promoting humor; humorous styles that describe the use of incompatible humor are aggressive humor and self-defeating humor. Humor types are thought to directly affect the social lives of individuals.

Humor types of a teacher can affect from level of the self-efficacy perception level. It is possible to say that teachers with high self-efficacy perceptions are highly likely appeal to compatible humor types and teachers with low self-efficacy perceptions will resort to incompatible humor types. On the other hand, it can be argued that humorous type to be used by teachers when their levels of self-efficacy perception change from low to high evolves from an incompatible humor type to a compatible humor type.

**Purpose of the Study:** In the reachable literature, while the researches examining the self-efficacy perceptions and the types of humor of prospective teachers with separately or together with examining relationship with other variables are reached (e.g., Akkuş, 2013; Ateş and Saylan, 2015; Aydın, Ömür and Argon, 2014; Baltaoğlu, Sucuoğlu and Yurdabakan, 2015; Demirtaş,

Cömert and Özer, 2011; Dolapçı and Yıldız Demirtaş, 2016; Saracaloğlu, Yenice and Özden, 2013; Traş, Arslan and MentişTaş, 2011; Yeşilyurt, 2013) ,no study examining between self-efficacy perceptions and the types of humor of prospective teachers was reached. It is important to examine the relation between self-efficacy perception and humor styles, which are thought to be two important variables affecting teachers' productivity, performance and quality of education. The main purpose of the study is to examine relationship between self-efficacy perceptions and the types of humor of prospective teachers use. From this point of view, the problem statement of the research is that “Is there a significant difference between self-efficacy perceptions and the types of humor of prospective teachers?”

**Method:** The study is a correlation study determined relationship between self-efficacy perceptions and the types of humor of prospective teachers. The study group consists of 504 students selected from convenience sampling method. Data of the study were collected with “Teacher Self-efficacy Scale” and “Humor Types Scale”, were processed with SPSS program and test of normality was used to determine test used in the study. The Shapiro-Wilk normality test is needed to be used in the research because the group of the study is more than 50 people. Based on the results of the Shapiro-Wilk normality test, it is understood that the data are not normally distributed. Since data were not normally distributed, non-parametric tests were used in the analysis of data. Mann Whitney U test for two categorical variables, Kruskal Wallis test for analysis of variables with three or more categories, and Spearman correlation analysis for the analysis of the effects of variables were used.

**Findings and Discussions:** Following findings were obtained in the study.

- Considering the findings obtained from the research, the result is that the frequency of self-efficacy perceptions and affiliative humor use of the prospective teachers is high.
- Considering sub-dimension of “aggressive humor” in terms of gender variable, it can be seen that there is a statistically significant difference. This significant difference arises from that male pre-service teachers’ total scores related to sub-dimension of “aggressive humor” are higher than female pre-service teachers’ total scores.
- Considering sub-dimension of “Self-Defeating Humor” in terms of gender variable, it can be seen that there is a statistically significant difference. This significant difference arises from that male pre-service teachers’ total scores related to sub-dimension of “Self-Defeating Humor” are higher than female pre-service teachers’ total scores.
- There is a significant difference in “Teacher Self-efficacy Scale” in terms of gender variable. This significant difference arises from that



male pre-service teachers' total scores related to sub-dimension of "Teacher Self-efficacy Scale" are higher than female pre-service teachers' total scores.

- Considering sub-dimension of "Self-Efficacy Related to Classroom Management" in terms of gender variable, it can be seen that there is a statistically significant difference. This significant difference arises from that male pre-service teachers' total scores related to sub-dimension of "Self-Efficacy Related to Classroom Management" are higher than female pre-service teachers' total scores.
- Considering sub-dimension of "Self-Efficacy toward Student Participation" in terms of gender variable, it can be seen that there is a statistically significant difference. This significant difference arises from that male pre-service teachers' total scores related to sub-dimension of "Self-Efficacy toward Student Participation" are higher than female pre-service teachers' total scores.
- Considering sub-dimension of "Self-Efficacy towards Teaching Strategies" in terms of gender variable, it can be seen that there is a statistically significant difference. This significant difference arises from that male pre-service teachers' total scores related to sub-dimension of "Self-Efficacy towards Teaching Strategies" are higher than female pre-service teachers' total scores.
- Considering sub-dimension of "Self-Defeating Humor" in terms of "Satisfaction from Department Studied" Variable, it can be seen that there is a statistically significant difference. This significant difference arises from that total scores of pre-service teachers who satisfy related to sub-dimension of "Self-Defeating Humor" are higher than total scores of pre-service teachers who don't satisfy.
- Considering sub-dimension of "Aggressive Humor" in terms of "Department studied" Variable, it can be seen that there is a statistically significant difference. This significant difference arises from that total scores of pre-service teachers who satisfy related to sub-dimension of "Department studied" are higher than total scores of pre-service teachers who don't satisfy. Performing post hoc analyses showed that this significant difference arises from that the difference was due to the difference between the mean rank of the students in the classroom teaching and mathematics teaching. When the mean rank is examined, it is observed that the average of the students in the department of classroom teaching and is the highest, while the average of the students in the department of computer and instructional technologies is the lowest.
- It is observed that there is a statistically significant difference in the "Teacher Self-Efficacy Scale" according to the variables of the education studied. The post-hoc analysis showed that the difference was due to the difference between social sciences teaching and science education and mathematics teaching and preschool teaching students' mean ranks. When the average scores of the "Teacher Self-

Efficacy Scale" are examined, it is seen that the students in the social sciences teaching have the highest mean rank and the students in the preschool teaching have the lowest mean ranks.

- It is seen that there is a statistically significant difference when the total score of "self-efficacy related to classroom management" sub-dimension is examined according to the variable of department studied. The post hoc analyses showed that the difference arises from the difference between preschool teaching and mathematics teaching and social sciences teaching and science education students' mean rank. When the mean rank is examined, it is seen that the average of students in science education is highest and the average of students in mathematics teaching is lowest.
- It is seen that there is a statistically significant difference when the total score of "self-efficacy toward student participation" sub-dimension is examined according to the variable of department studied. The post hoc analyses showed that the difference was caused by the difference between social sciences teaching and the average of mathematics teaching and preschool teaching students. When the mean rank is examined, it is seen that the students in social sciences teaching have the highest mean rank and the students in preschool teaching average have the lowest mean rank.
- It is seen that there is a statistically significant difference when the total score of "self-efficacy towards teaching strategies" sub-dimension is examined according to the variable of department studied. The post hoc analyses showed that the difference was caused by the difference between average of social sciences teaching and preschool teaching and the mathematics, social sciences teaching and science education. When the mean rank is examined, it is seen that the students in social sciences teaching have the highest mean rank and the students in mathematics teaching average have the lowest mean rank.
- There was a positive and low level correlation between "Teacher Self-Efficacy Scale" and affiliative humor use and between prospective teachers' self-efficacy perception level and compatible-positive humor types. However, there was a negative and low level correlation between prospective teachers' self-efficacy perception level and aggressive humor. It is also understood that there is no significant correlation between "Teacher Self-Efficacy Scale" and "Self-defeating humor".

**Conclusions and Recommendations:**At the end of the study, frequency of self-efficacy perceptions and Affiliative humor type of the prospective teachers is high; there are significant differences in favor of males in incompatible humor styles (aggressive humor and self-defeating) according to

gender variable; when the humor types are analyzed according to variable of satisfaction from department studied, it is found that there is a significant difference in favor of those who are dissatisfied with the self-defeating humor; there is significant relationship between The "Teacher Self-Efficacy Scale" and Affiliative humor type, and there is significant relationship between "Teacher Self-Efficacy Scale" and self-enhancing humor type.

In this research, the relationship between teacher self-efficacy perception and humor types is examined. It is not always expected that this relationship, especially the relationship between dimensions measuring behavior in the Humorous Types Scale and the self-efficacy dimension, is always direct. First of all, the factors affecting behaviors should be determined and the relations between these factors should be examined. In the related literature in social sciences, it is aimed to determine the factors affecting these behaviors in many behavioral theories such as theory of planned behavior. In subsequent investigations, research can be conducted by testing these theories instead of directly examining relations. Additionally, factors affecting prospective teachers' self-efficacy and humor types can be tested using behavioral theories and the relationship can be revealed through correlation method.