

Öğretmenlerin Empatik ve Sosyal Öz Yeterlikleri ile Eğitimde Mizahın Kullanımına Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi

Examining the Factors Affecting Teachers' Empathic and Social Self-Efficacy and Their Attitudes Towards the Use of Humor in Education

Arzu Özyürek¹  Kübra Nur Bıyıklı²  Havva Gözpnar²  Buşra Yaman² 

¹ Prof. Dr. Öğretim Üyesi, Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Karabük, Türkiye

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük, Türkiye

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

31.10.2024

Kabul Tarihi (Accepted Date)

18.05.2025

**Sorumlu Yazar*

Kübra Nur Bıyıklı

Karabük Üniversitesi,
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,
Karabük, Türkiye

kubranurbıyikli@gmail.com

Öz: Bu çalışmada okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve özel eğitim öğretmenlerinin empatik ve sosyal öz yeterlikleriyle eğitimde mizah kullanımına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin betimsel ve ilişkisel model kullanılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle çalışmaya gönüllü olarak katılan 191 öğretmen oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Algılanan Empatik ve Sosyal Öz Yeterlik Ölçeği ile Eğitimde Mizah Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik, sınıflandırma analizlerinden CHAID karar ağaçları ve korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin empatik ve sosyal öz yeterliklerini yüksek, eğitimde mizah kullanımına yönelik tutumlarını iyi düzeyde olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin empatik öz yeterliklerini etkileyen en önemli faktörün branşları olduğu, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin empatik öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mizahı eğitimde ve dil öğretiminde gerekli görmelerini etkileyen en önemli faktörün öğretmenlik mesleğine bakışları olduğu, mesleğini severek yapan öğretmenlerin tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Mizahın sınıf düzenini sağlamaya etkisine yönelik görüşlerini etkileyen en önemli faktörün ise öğretmenlerin cinsiyeti olduğu, kadınların tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin algıladıkları empatik ve sosyal öz yeterlikleri arttıkça mizahı eğitimde gerekli görme, mizahın dil ve öğretime olumlu etkisi olduğunu düşünme düzeylerinin arttığı, fakat sınıf düzenini sağlama konusunda mizahın etkisine yönelik olumlu görüşlerinin azaldığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Empatik öz yeterlik, sosyal öz yeterlik, eğitimde mizah kullanımı, öğretmenler

Abstract: This study aims to examine the relationship between the empathetic and social self-efficacy of preschool, primary school, middle school, and special education teachers and their attitudes toward the use of humor in education. The study group consisted of 191 teachers who volunteered to participate, selected through a convenient sampling method. Data were collected using the Perceived Empathic and Social Self-Efficacy Scale and the Attitude Scale Toward the Use of Humor in Education. Descriptive statistics, CHAID decision trees from classification analyses, and correlation analyses were employed for data analysis. The findings revealed that teachers evaluated their empathetic and social self-efficacy as high and their attitudes toward the use of humor in education as positive. It was determined that the most significant factor influencing teachers' empathetic self-efficacy was their subject area, with preschool and special education teachers exhibiting higher levels of empathetic self-efficacy. Additionally, the most critical factor affecting teachers' perception of the necessity of humor in education and language teaching was their perspective on the teaching profession, with those who are passionate about their profession displaying more positive attitudes. Gender was identified as a significant factor influencing teachers' views on the role of humor in maintaining classroom order, with female teachers expressing more favorable attitudes. The study also found that as teachers' perceived empathetic and social self-efficacy increased, their belief in the necessity of humor in education and its positive effects on language teaching also rose. However, there was a decline in their positive views regarding the impact of humor on maintaining classroom order.

Keywords: Empathic self-efficacy, social self-efficacy, use of humor in education, teachers

Özyürek, A., Bıyıklı, K.N., Gözpnar, H. ve Yaman, B. (2025). Öğretmenlerin empatik ve sosyal öz yeterlikleri ile eğitimde mizahın kullanımına yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 330-342. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1576538>

Giriş

Öğretmenler bilgi, beceri ve tutumlarıyla eğitim-öğretim sürecine nitelik kazandıran kişilerdir. Uyguladıkları yöntem, teknik ve stratejilerle öğrencilerin eğitsel kazanımları edinmelerinde kritik öneme sahiptirler. Öğrencilerin bilgi beceri ve niteliklerinin artmasında etkili kişilerdir (Dağlıoğlu, 2010). Öğretmenler, eğitim-öğretim uygulamalarının merkezinde ve bu süreçte bir rehber konumundadırlar. Bu bağlamda öğretmenlere atfedilen görev ve anlam çağımızın gereklilikleri doğrultusunda sık periyotlarla değişmekte ve güncellenmektedir. Bu sürecin uygulayıcısı olan öğretmenlerin de eğitim ve öğretimde meydana gelen değişimlere uyum sağlamalarına yönelik kişisel ve mesleki niteliklerini arttırmaları önemlidir (Çelik vd., 2019). Öğretmenler mesleki becerilerini etkili ve nitelikli bir biçimde uygulayabilme bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmalıdır

(MEB, 2017) ve tüm bunlar, öğretmenlerin öz yeterliği olarak değerlendirilmektedir.

Öğretmen özyeterliği bir öğretmenin “öğrenci katılımı ve öğreniminde arzu edilen sonuçları elde etme becerisine ilişkin yargısı” olarak tanımlanmaktadır (SkaalvikveSkaalvik, 2017). Öğretmen öz yeterliği kavramı, öğretmenlerin önceki deneyimlerini, inançlarını ve davranışlarını yansıtır ve gelecekteki davranışlarının, özellikle de sınıftaki öğretim uygulamalarının güçlü bir yordayıcısıdır (Vielufvd., 2013). Sosyal bilişsel kurama dayalı olarak öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin belirli eğitimsel hedeflere ulaşmak için gerekli faaliyetleri planlayıp organize etme ve uygulama yeteneklerine dair inançları şeklinde kavramsallaştırılabilir (Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Öğretmen öz yeterliliği, öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrencileri eğitime, motive etme, meslektaşlar ve velilerle iş birliği yapma deneyimleri de dâhil olmak üzere başarılı öğretim deneyimlerine ilişkin önceki

algılarıyla şekillenir (Vatansever Bayraktar ve Çelik, 2021). Bir öğretmenin öz yeterliği, bir meslektaşının sınıf yönetimini nasıl sürdürdüğünü gözlemlemek gibi dolaylı deneyimlerden de etkilenebilir.

Öğretmenler özyeterliklerini etkileyen faktörler, çeşitlilik göstermektedir. Örneğin diğer meslektaşları tarafından, yeteneklerine inandıklarına dair geri bildirimler almak, öğretmenin öz yeterlik algısını olumlu yönde etkilemektedir. Sözlü iknaların etkili olabilmesi için ise gerçekçi olması ve gerçek deneyimlerle desteklenmesi gerekmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2017). Öğretmenlerin yalnızca organize etme ve hedef belirleme yetenekleri açısından değil aynı zamanda davranışlarını ve motivasyonlarını, mesleki bağlılıklarını ve mesleki coşkularını korumaları açısından da yüksek öz yeterliliğe sahip olmaları çok önemlidir. Özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin stres düzeyinde azalma eğiliminin görüldüğü, bununla bağlantılı olarak mutluluk ve performanslarının olumlu düzeyde etkilendiği belirtilmektedir (Ünlü vd., 2017). Öğretmen özyeterliğinde, kişisel ve mesleki yeterliklerin yanında akademik ve sosyal etkileşimi doğrudan etkileyen yapılar (Flores vd., 2020) olarak empatik ve sosyal öz yeterlikten söz edilebilir.

Empati duygusu, kişinin kendisini başka birinin yerine koyarak o kişinin fikir çerçevesiyle durum ve olaylara yaklaşarak o kişinin hissettiği duyguları anlamasını ve hissetmesini, bunun ifadesini açıklayan bir kavramdır (Ersoy ve Köşger, 2016). Empati duygusu, bir kişinin karşısındaki kişinin düşüncelerini içselleştirebilmesini, onun bakış açısını kullanabilmesini, sağduyulu ve iyimser olmasını, söylemlerine ve davranışlarına hak vermeyi, yersiz ve gereğinden fazla tepkilerden uzaklaşabilmeyi içermektedir (Sarıkaya ve Özdemir, 2017). Bir bireyin yaşadığı farklı durum ve olaylarla baş edebilmesini, bu durum ve olaylar karşısında gerekli performansı gösterebilmek için birtakım planlama ve stratejiler yapabilmesini, herhangi bir işi başarma potansiyeli hakkındaki algısını temellendiren duygu ise öz yeterlik olarak ifade edilmektedir (Ünlü vd., 2017). Duygusal özyeterlilik, bireyin duygusal bilgiyi doğru ve etkin işleme konusundaki kendi kapasitesine yönelik yargısını ifade ederken bireylerin duygusal durumlarını ve performanslarını etkileyen güçlü bir değişken olarak kabul edilmektedir. Duygusal öz yeterliğin hem empatiyi ve de öğretmenlerin öz yeterlik algılarını yordadığı belirtilmektedir (GoroshitveHen, 2014). Toplumda sağlıklı iletişim için empatinin tüm bireylere kazandırılması, bunun için öncelikle öğretmenlerin empati becerisinin olması gerekmektedir (Özkan, 2014). Empati yanında temelde benzer sosyal davranışlar ve sosyal gelişimle karakterize kavramlardan biri de mizahtır (Canpolat vd., 2023). Mizahı anlama becerisi ise duygusal zekâyla ilişkili bir beceridir. Mizahın kavranmasında bilişsel becerilerle birlikte duygusal zekâ da önemli bir yere sahiptir. Bu beceri, duygusal ve bilişsel gelişimle beraber ilerleyen dönemlerde daha anlamlı hale gelmektedir (Keskin, 2020). Mizah, genellikle gülme eylemiyle birlikte ele alınmaktadır.

Bilişsel bir algılama sürecini içeren mizah, vücutta adrenalın salgılanmasını ve sonucunda gülme eyleminin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Yani mizah bilişsel algılama süreçlerinin ardından vücutta hormonal sistemi uyarmakta ve vücut bu durumu gülme eylemi olarak açığa çıkarmaktadır. Gülmek, kas sistemi, solunum sistemi, dolaşım sistemi ve sindirim sisteminde olumlu etkiler oluşturan bir eylemdir (Eker, 2017). Kuramsal açıdan bakıldığında, gülme eyleminin rahatlama kuramında sinirsel bir deşarj yolu olarak

kullanıldığı, uyumsuzluk kuramında yaşanan durumla ilgisiz/uyumsuz davranışlarda, içinde bulunulan durumlarda, beklenmedik veya sıra dışı olaylarda kullanıldığı (Şahin vd., 2022), üstünlük kuramında bir bireyin bir başkasının sakarlığına şahit olmak gibikendini üstün görebildiği durumlarda kullanıldığı açıklanmaktadır (Zillmann vd., 1983; Şahin vd., 2022). Bergson'a göre ise bireyin bulunduğu gülünç durumlardan en önemlisi dalgınlıktır ve gülme eylemini oluşturan birçok durum dalgınlıktan kaynaklanmaktadır. Ayrıca bu kurama göre gülünen şeyler yalnızca insani durum ve olaylardır, herhangi bir nesneye veya insan dışı bir varlığa gülünmesi de o varlığa insani bir anlam yüklenmesiyle mümkün olmaktadır (Akt.: Kaya, 2021).

Mizah kavramı, olumlu ve olumsuz mizah olmak üzere iki şekilde değerlendirilmektedir (Aktepe, 2019). Katılımcı ve kendini geliştirici mizah türleri olumlu iken saldırgan ve kendini yıkıcı mizah olumsuz olarak ele alınmaktadır. Normal gelişim gösteren çocukların daha çok saldırgan ve yıkıcı mizah türünü tercih ettikleri görülürken özel yetenekli çocukların kendini geliştirici ve katılımcı mizah türlerini tercih ettikleri saptanmıştır (Gök vd., 2021). McGhee'ye göre anlaşılabilir ve üretilen çeşitli mizah unsurları, yaşa bağlı olarak bilişsel gelişim alanıyla birlikte çeşitli farklılıklar oluşturmaktadır (Karababa ve Alandaz, 2017). McGhee, mizahın düşüncelerle oynanan bir oyun türü olduğunu düşünmekte ve çocuğun oluşturduğu ilk mizahi içeriklerin iki yaşındayken, yani hayali oyunların başladığı dönemdeki sembolik düşünme becerisinin ortaya çıkışıyla başladığını ileri sürmektedir. McGhee'ye göre çocuğun mizah gelişimi, bilişsel yeteneklerle paraleldir. Ayrıca mizahın bağışıklık sistemini güçlendirebildiğini, acıyı ve stres hormonu düzeylerini azaltabildiğini de ifade etmektedir (Keser, 2024). Mizah becerileri gelişmiş çocukların, sosyal gelişim kapsamında akranlarıyla da ilişkilerinin daha fazla olduğu belirtilmektedir (Yalçın vd., 2021).

Mizahın faydaları çok yönlüdür. Mizah kişiler arası olumlu iletişim ve etkileşime, iş birliği halinde çalışmaya, çatışmaların giderilmesine katkı sağlayabilir. Bütün bu etkiler sosyal gelişim ve aynı zamanda öğretim ortamıyla da ilgilidir (Bishara, 2022). Mizahi iletişimin kahkaha yaratmanın ötesindeki geniş işlevlerinden biri de özellikle eğitici iletişimle ilgili olan sosyal etkisi olarak belirtilmektedir (Banas vd., 2011). Bebeklik döneminden itibaren gelişmeye başlayan mizahtan (Yıldız ve Emir, 2023) özellikle okul dönemi çocuklarının olumlu yönde etkilendikleri düşünülmektedir (Aykaç, 2018). Bu bağlamda hem öğrenciler hem de öğretmenler, eğitimde mizahın sınıf ortamına katkıda bulunduğunu kabul etmektedirler (Wanzervd., 2010). Mizahtan, öğrencilerin sınıfta öğrenmesini geliştirmek için yararlanılabilir (Bakar ve Kumar, 2019). Sınıfta paylaşılan bir kahkaha, öğrencilerin yaratıcılığını teşvik ederek dikkatlerini ve motivasyonlarını, dolayısıyla akademik başarılarını artırabilir (Bishara, 2022), öğrenmeye ilişkin kaygılarını azaltarak sınıfta olumlu bir iklim yaratabilir (Bolkan vd., 2018). Mizah, eğitim ortamında öğrencinin ilgisini çekmede ve kavram gelişimine katkı sağlamada kullanılabilecek bir yöntemdir (Lomax ve Moosavi, 2002). Mizah, bu özellikleriyle sınıf ortamında kullanıldığında öğretmen yeterliklerini destekleyici rol oynayabilir.

Mizahın sınıf ortamındaki etkililiğini belirlemek için derslerde mizahın nasıl kullanıldığına bakmak gerekir. Araştırmacılar, genel anlamda mizahın bitişik mizah veya bütünsel mizah olarak iki türden biriyle kullanılabileceği sonucuna varmışlardır. *Bitişik mizah*, bir eğitim mesajının

içeriğine bütünsel bir şekilde bağlı olmayan, zamanla bir eğitim konusundan ayrılan ve temel içerikle ilgili ya da ilgisiz olabilen bir mizah türüdür. *Bütünleşik mizah*, teorik derslerin veya etkinliklerin içerisinde olan mizahı ve mizahi bilgilerin temel öğretim konularına dâhil edilmesiyle ortaya çıkar. Bütünleşik mizahın kullanılması, öğrencilerin ders konularının temelindeki anlama yoğunlaşmaları yerine verilen bilgilerin farklı veya akılda kalıcı, yüzeysel özelliklerine odaklanmalarına yol açabilmektedir (Bolkan vd., 2018). Mizah yönelimli öğrencilerin, mizah yönelimi yüksek bir öğretmenle çalıştıklarında, daha fazla öğrendikleri saptanmıştır (Wanzervd., 2010). Ders içeriği genellikle komik görülmediğinden, mizahı öğretimde kullanmak zor olabilir. Sınıftaki mizahi etkileşimin temel bileşenleri bir öğretmen, öğrenciler, bir ders veya konu, bir sınıf/egitim-öğretim ortamı ve öğrencilerin geri dönüşleri şeklinde ele alınmaktadır (Bakar ve Kumar, 2019). Fakat doğru kullanıldığında, mizah sınıf iklimini ve öğrencilerin dersi öğrenmeye yönelik tutumlarını, böylece öğretmen yeterliklerini olumlu yönde etkileyerek öğretim hedeflerine ulaşmayı kolaylaştırabilir.

Alanyazında öğretmen özyeterliliğiyle ilgili olarak öğretmen adaylarının empatik beceri düzeyleri (Köksal Akyol ve Koçer Çiftçi, 2005), öğretmenlerde empatik beceriler (Demirhan vd., 2023), öğretmen ve öğrenci ilişkilerinde empati (Aydın, 2009), öğretmenlerin empatik eğilimleri (Çelik ve Çağdaş, 2010) ve düzeyleri (Saygılı vd., 2015), öğretmenlerin iletişimi ve empatik eğilimleriyle çocukları sevmeleri arasındaki ilişki (Uğurlu, 2013), öğretmen öz yeterliği (Aslan ve Kalkan, 2018; Guovd., 2011; Kaçar ve Beycioğlu, 2017), öğretmen adaylarının öz yeterliği (Bayraktar vd., 2016; Brandon, 2000; Sivacı ve Gülbahar, 2018; Yıldırım ve Doymuş, 2023) öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri (Gökyer, 2019) konularına yönelik çalışmalar olduğu görülmüştür. Mizah kavramıyla ilgili olarak öğretmen mizah tarzları (Altınkurt ve Yılmaz, 2011; Aslan ve Çeçen, 2007; Özdemir vd., 2011), öğretmen adaylarının mizah tarzları (Asan ve Dilmaç, 2020), eğitimde mizah kullanımına ilişkin öğretmen tutumları (Balta, 2016), okulöncesi öğretmen mizah tarzları ile psikolojik iyi oluşları ve çocuklara yönelik kullandıkları mutluluğu artıran stratejileri (Liman ve Paksoy, 2024), öğretmenlerin sınıfta mizah kullanımı (Robinson vd., 2024), algılanan öğretmen mizah türlerinin öğretim ve öğrenci için uygunluğu (Bieg ve Dresel, 2018) konularına yönelik çalışmaların olduğu görülmüştür. Yapılan bu çalışmalarda öğretmenlerin empatik ve sosyal öz yeterlikleri ile mizah duygusunun bazı çalışmalarda ayrı olarak, bazı çalışmalarda ise birlikte ele alınarak farklı durumlarla ilişkilendirildiği görülmüştür. Diğer çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada, öğretmenlerin empatik ve sosyal özyeterlilik becerileri ile eğitimde mizahın kullanımı arasındaki ilişkiyi ve etkileyen faktörleri belirlemek hedeflenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, eğitimde mizah kullanımına katkı sağlayacağı gibi eğitimde mizahı yararlanmak onların mesleki yeterliklerini artırabilir. Mizah, eğitim ortamını öğrenciye uygun hale getirerek öğrenmeyi kolaylaştırabilir. Fakat bazı öğretmenler, sınıf ortamında mizah unsuruna yer vermenin sınıf yönetimini zorlaştıracağını düşünerek bu duruma sıcak bakmayabilirler. Oysa empatik bir yaklaşım, mizahın öğrencilerle sosyal etkileşimi artırmada ve sınıf iklimini olumlu hale getirmede etkili olacağını düşündürebilir. Empatik ve sosyal özyeterliliğe sahip mesleki

yeterliklerine güvenen öğretmenler, mizahı öğrencilerle ilişkilerini güçlendirmek ve sınıf atmosferini ılımlı bir öğrenme ortamına dönüştürmek için kullanabilirler. Tüm bu nedenlerle bu çalışmada, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmenlerin empatik ve sosyal öz yeterlikleri ile eğitimde mizah kullanımına yönelik tutumları ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin empatik öz yeterlikleri cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, kıdem yılı, çalışılan kurum, branş, öğretmenlik tutumunu değerlendirme ve mesleğe bakış gibi değişkenlerden etkilenmekte midir?
- Öğretmenlerin sosyal öz yeterlikleri cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, kıdem yılı, çalışılan kurum, branş, öğretmenlik tutumunu değerlendirme ve mesleğe bakış gibi değişkenlerden etkilenmekte midir?
- Öğretmenlerin eğitimde mizah kullanımına ilişkin tutumları cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, kıdem yılı, çalışılan kurum, branş, öğretmenlik tutumunu değerlendirme ve mesleğe bakış gibi değişkenlerden etkilenmekte midir?
- Öğretmenlerin empatik ve sosyal öz yeterlikleri ile eğitimde mizah kullanımına yönelik tutumları arasında manidar bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Model

Bu çalışma, betimsel ve ilişkisel modelde tasarlanmış nicel bir çalışmadır. Betimsel taramalar, sonuçların genellenebilirliği için, çalışılan konuda uygun olan makalenin taranması ve analiz edilmesi yöntemi olarak görülmektedir (King ve He, 2005). İlişkisel taramalar ise iki farklı nicel değişken arasında olan ilişki veya etkinin ortaya çıkarılması olarak bilinmektedir (Fraenkel vd., 2012). Bu iki modelin birleşimi, araştırmacılara hem keşifsel bir bakış açısı sunmaktadır hem de varsayımsal ilişkilerin araştırmasına zemin hazırlamaktadır. Betimsel modelin sağladığı genel bakış açısı ile ilişkisel modeldeki değişkenler arasındaki ilişkiler daha açık bir şekilde ortaya konabilir, bu sayede araştırma daha derin bir anlam kazanabilir. Bu çalışmada, öğretmenlerin sosyal ve empatik özyeterlilik ve eğitimde mizah kullanımına yönelik mevcut durumu ortaya koymak, bu özellikleri arasında manidar ilişki olup olmadığı ve varsa bu ilişkinin yönü hakkında daha kapsamlı ve güvenilir sonuçlar elde edilmesini sağlamak (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Büyüköztürk, 2018) amacıyla betimsel ve ilişkisel model benimsenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunda kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle kendilerine ulaşılabilen farklı branşlardan öğretmenler yer almıştır. Kolay ulaşılabilir veya elverişli örneklem yöntemi, araştırmacılara zaman, para ve çabadan tasarruf sağlamaktadır (Baltacı, 2018). Araştırmacıların ulaşabildiği ve gönüllü katılım sağlayan öğretmenlerden ölçüm araçlarını eksiksiz dolduran 191 öğretmen, çalışma grubunda yer almıştır. Çalışma grubunda yer alma kriterleri devlet veya özel okullarda öğretmen olarak görev yapıyor olmak ve online olarak kendilerine gönderilen formda katılım onamını vererek ölçüm araçlarını doldurmak olarak belirlenmiştir. Çalışma grubuna ait bazı kişisel bilgiler Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Çalışma grubu kişisel bilgileri

Değişken		f	%	Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	151	79,1	Kurum	Özel	64	33,5
	Erkek	40	20,9		Devlet	127	66,5
Yaş	22-30 yaş	78	40,8	Branş	Okul öncesi	40	20,9
	31-39 yaş	56	29,3		Sınıf öğretmeni	22	11,5
	40-48 yaş	39	20,4		Özel eğitim öğretmeni	39	20,4
	49 ve üzeri	18	9,4		Diğer branşlar	90	47,1
Eğitim	Ön lisans	11	5,8	Tutum	Demokratik	149	78,0
	Lisans	158	82,7		Aşırı hoşgörülü	32	16,8
	Lisansüstü	22	11,5		Aşırı otoriter	10	5,2
Kıdem	1-5 yıl	82	42,9	Mesleğe	İşini seviyor	91	47,6
	6-10 yıl	33	17,3	Bakış	Olumsuz yanlarına rağmen seviyor	84	44,0
	16-20 yıl	33	17,3				
	16-20 yıl	13	6,8		Başka bir mesleği tercih ediyor	16	8,4
	21 yıl ve üzeri	30	15,7				

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma grubunun %79,1’i kadın, %40,8’i 22-30 yaş aralığında, %82,7’si lisans mezunu, %42,9’u 1-5 yıllık kademe sahiptir. Çalışma grubunun %66,5’i devlet okulunda çalışmakta, %47,1’i fen ve matematik gibi branş öğretmeni iken %20,9’u okul öncesi, %20,4’ü özel eğitim ve %11,5’i sınıf öğretmenidir. Öğretmenler, öğretmenlik tutumlarını %78 demokratik, %16,8 aşırı hoşgörülü ve %5,2 aşırı otoriter olarak belirtmişlerdir. Mesleğini severek yapan öğretmenlerin oranı %47,6, olumsuz yanlarına rağmen mesleğini sevenlerin oranı %44 iken başka bir meslekte kendini daha iyi hissedeceğini düşünenlerin oranı ise %8,4’tür.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada verilerin toplanması amacıyla yaş, öğrenim durumu gibi bazı kişisel bilgilerin sorgulandığı Kişisel Bilgi Formu yanında Algılanan Empatik ve Sosyal Öz Yeterlik Ölçeği, Eğitimde Mizah Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

Algılanan Empatik ve Sosyal Öz Yeterlik Ölçeği, DiGiunta vd. (2010) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe uyarlamasını Akın ve Başören (2015) yapmıştır. Ölçek “Hiç uygun değil-1 puan” ve “Tamamen uygun-5 puan” şeklinde beşli likert tipindedir. Empatik ve Sosyal Öz Yeterlik olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Toplam 11 maddesi bulunan ölçekten alınan yüksek puan, algılanan empatik ve sosyal öz yeterliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Uyarlama çalışmasında ölçeğin Cronbach Alpha güvenirliği alt boyutlar için 0,78 ve 0,80 bulunurken bu çalışmada 0,82 ve 0,79 olarak belirlenmiştir.

Eğitimde Mizah Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği, Balta (2016) tarafından geliştirilmiştir. Toplam 17 maddelik ölçek Eğitimde Gerekli Görme, Dil ve Öğretime Etki, Sınıf Düzeninin Sağlanmasına Etki alt boyutlarından oluşmaktadır. “Kesinlikle katılmıyorum-1 puan” ve “Kesinlikle katılıyorum-5 puan” şeklinde beşli likert tipindedir. Bazı maddeleri ters puanlanan ölçekten alınan yüksek puan eğitimde mizah kullanımına dair olumlu tutuma işaret etmektedir. Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı ölçeğin tümü için 0,93, alt boyutlar için sırasıyla 0,85, 0,89 ve 0,76 bulunmuştur (Balta, 2016). Bu çalışmada ise güvenirlik katsayıları alt boyutlar için sırasıyla 0,83, 0,91, 0,79 ve toplamda 0,92 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada verilerin toplanması öncesi ölçeklerle ilgili kullanım izinleri, etik kurul izni (24/11/2023 tarihli 2023/08 toplantı no ve madde 37) alınmıştır. Katılımcı onam formu ve ölçekle ilgili bilgiler bilgisayar ortamında oluşturulmuş, katılımcılara bağlantı linki gönderilerek doldurmaları istenmiştir. Verilerin normallik dağılımı KolmogorowSmirnov Testi ile incelenmiş, anlamlılık değerlerinin 0,5’ten küçük olduğu, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ise tüm alt boyutlarda ± 2 aralığında olmadığı görülmüştür. Histogram grafikleri de incelenmiş ve tüm bu değerlendirmeler doğrultusunda verilerin normal dağılım göstermediğine karar verilerek analizlerde parametrik olmayan testler tercih edilmiştir.

Kişisel değişkenlerin frekans ve yüzdeleri, ölçek puanları betimsel istatistik sonuçları verilmiştir. Kişisel değişkenlerin öğretmenlerin empatik ve sosyal öz yeterlikleri ile eğitimde mizah kullanımına yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesinde sınıflandırma analizlerinden CHAID analizinden yararlanılmıştır. CHAID analizi, bir popülasyondaki bağımlı değişkendeki varyasyonu bölümler içinde minimum, bölümler arasında da maksimum olacak şekilde farklı alt gruplara ayırmada veya bölümleri tekrarlı olarak parçalamada kullanılan bir tekniktir (Doğan ve Özdamar, 2003). Öğretmenlerin algıladıkları empatik ve sosyal öz yeterlikleri ile eğitimde mizah kullanımına yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla yapılan CHAID analizinde, ölçek puanları bağımlı değişken ve cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, kıdem yılı, çalışılan kurum, branş, öğretmenlik tutumunu değerlendirme ve mesleğe bakışları ise etkisi incelenen bağımsız değişkenler olarak atanmıştır. Ağaç derinliği, maximum ve minimum değerlerin belirlenmesinde standart hata sayıları dikkate alınarak analizler yenilenmiş, en düşük hata payına sahip bulgular dikkate alınmıştır. Ölçek puanları arası ilişki Spearman Brown Korelasyon Katsayısı kullanılarak incelenmiştir.

Bulgular

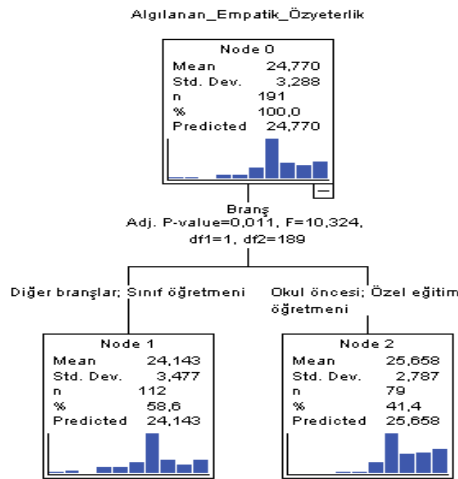
Çalışma grubunun algılanan empatik ve sosyal öz yeterlikleri ile eğitimde mizahın kullanımına yönelik tutumlarıyla ilgili ölçek ortalama puanlarına dikkate alınarak yapılan betimsel analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Algılanan empatik ve sosyal öz yeterlik ölçeği ile eğitimde mizah kullanımına yönelik tutum ölçeği puanları betimsel analiz sonuçları

AESÖYÖ	N	En Düşük	En Yüksek	Ortalama	S. Sapma
Algılanan Empatik Öz Yeterlik	191	2,00	5,00	4,12	0,54
Algılanan Sosyal Öz Yeterlik	191	2,00	5,00	4,21	0,54
EMKYTÖ					
Eğitimde Gerekli Görme	191	1,80	4,00	3,42	0,49
Dil ve Öğretime Etki	191	1,38	4,00	3,37	0,53
Sınıf Düzeninin Sağlanmasına Etki	191	0,00	5,00	3,73	1,54

Tablo 2'ye göre çalışma grubunun algıladıkları empatik ve sosyal öz yeterliklerinin ortalamasının üzerinde, sosyal öz yeterliklerini empatik öz yeterliklerinden daha yüksektir. Eğitimde mizahı gerekli görme, mizahın dil ve öğretime etkisi, sınıf düzeninin sağlanmasına etkisine yönelik görüşlerin de ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. Buna göre çalışma grubundaki öğretmenler, genel olarak empatik ve sosyal öz yeterliklerini ortanın üzerinde yüksek, eğitimde mizah kullanımına yönelik tutumlarını da ortanın üzerinde olumlu olarak değerlendirmektedirler. Öğretmenlerin kendileriyle ilgili olumlu görüşleri, onların sınıf ortamında öğrencilerine empatik ve mizahi yaklaşımda bulunma olasılıklarının yüksek olacağı şeklinde yorumlanabilir.

Algılanan empatik ve sosyal öz yeterliklerini etkileyen faktörlerin incelenmesinde maksimum ağaç derinliği 3, sonucunda üst düğümdeki minimum değer 90 ve alt düğümdeki minimum değer 45 olarak ele alınmıştır. Algılanan Empatik Öz Yeterlik puanlarının bağımlı değişken, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, kıdem yılı, çalışılan kurum, branş, öğretmenlik tutumunu değerlendirme ve mesleğe bakışları bağımsız değişken olarak atandığında analiz sonucunda Şekil 1'de verilen iki düzeyli ve üç düğümlü bir ağaç yapısı oluşmuştur.

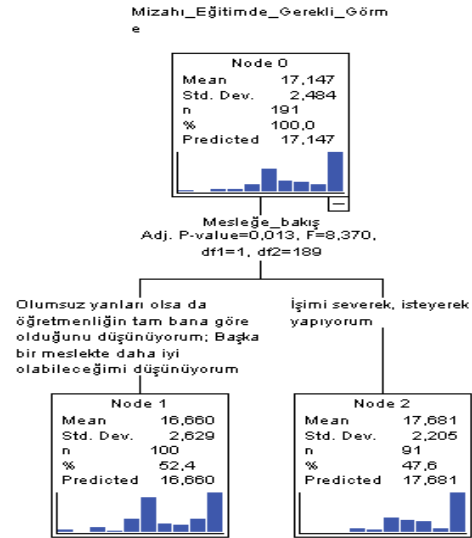
**Şekil 1.** Öğretmenlerin algılanan empatik öz yeterlik puanı karar ağacı yapısı

Şekil 1'de görüldüğü gibi öğretmenlerin algıladıkları empatik öz yeterliklerini etkileyen en önemli faktör branşlarıdır ve öğretmenlerin Algılanan Empatik Öz Yeterlik puanları branş değişkeninden manidar düzeyde etkilenmektedir ($F=10,324$, $p=0,011$). CHAID analizi, öğretmenleri branşlarına göre sınıf öğretmeni-diğer branşlar ve okul öncesi-özel eğitim öğretmenliği olarak iki kümeye ayırmıştır. Sınıf öğretmeni-diğer branşlardaki öğretmenlerin ölçek puan ortalaması 24,143 ve okul öncesi-özel eğitim öğretmenlerinin ölçek puan ortalaması 25,658'dir. Okul öncesi-özel eğitim öğretmenlerinin algıladıkları empatik öz yeterlikleri diğer branşlardan daha yüksektir. Algılanan

empatik öz yeterlik üzerinde öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, kıdem yılı, çalıştıkları kurum, mesleğe yönelik tutum ve mesleğe bakışları değişkenlerinin anlamlı düzeyde etkili bir faktör olarak yer almadığı söylenebilir.

CHAID analizine öğretmenlerin Algılanan Sosyal Öz Yeterlik puanları bağımlı değişken olarak ve cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, kıdem yılı, çalışılan kurum, branş, öğretmenlik tutumunu değerlendirme ve mesleğe bakışları bağımsız değişken olarak atanmıştır. Analiz sonucunda herhangi bir karar ağacı oluşmamıştır. Buna göre öğretmenlerin algıladıkları sosyal öz yeterliklerinin öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, kıdem yılı, çalışılan kurum, branş, öğretmenlik tutumunu değerlendirme ve mesleğe bakışlarından anlamlı düzeyde etkilenmediği sonucuna varılmıştır.

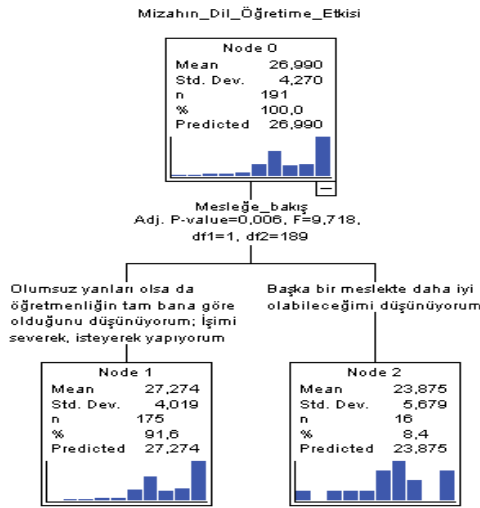
Öğretmenlerin mizahı eğitimde gerekli görmelerini etkileyen faktörlerin incelenmesinde maksimum ağaç derinliği 3, sonucunda üst düğümdeki minimum değer 90 ve alt düğümdeki minimum değer 45 olarak ele alınmıştır. Mizahı Eğitimde Gerekli Görme puanları bağımlı değişken ve öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, kıdem yılı, çalışılan kurum, branş, öğretmenlik tutumunu değerlendirme ve mesleğe bakışları bağımsız değişken olarak analize dahil edildiğinde Şekil 2'de verilen iki düzeyli ve üç düğümlü bir ağaç yapısı oluşmuştur.

**Şekil 2.** Öğretmenlerin mizahı eğitimde gerekli görme puanı karar ağacı yapısı

Şekil 2'de görüldüğü gibi öğretmenlerin mizahı eğitimde gerekli görmelerini etkileyen en önemli faktör mesleğe bakışlarıdır ve öğretmenlerin Mizahı Eğitimde Gerekli Görme puanları mesleğe bakış değişkeninden manidar düzeyde etkilenmektedir ($F=8,370$, $p=0,013$). CHAID analizi, öğretmenleri mesleğe bakışlarına göre olumsuz yanları olsa da öğretmenliği kendine göre bir meslek olarak gören-başka bir meslekte daha iyi olabileceğini düşünen ve işini severek,

isteyerek yapanlar olarak iki kümeye ayırmıştır. Öğretmenliği olumsuz yanlarına rağmen kendine göre bir meslek olarak gören-başka bir meslekte daha iyi olabileceğini düşünenlerin ölçek ortalama puanı 16,660 ve işini severek, isteyerek yapan öğretmenlerin ölçek ortalama puanı 24,143'tür. İşini severek, isteyerek yaptığını belirten öğretmenlerin mizahı eğitimde gerekli görme oranları daha yüksektir. Mizahı eğitimde gerekli görmeye öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, kıdem yılı, çalıştıkları kurum, branş ve mesleğe yönelik tutum değişkenlerinin anlamlı düzeyde etkili bir faktör olarak yer almadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin mizahın dil ve öğretime etkisine yönelik görüşlerini etkileyen faktörlerin incelenmesinde maksimum ağaç derinliği 3, sonucunda üst düğümdeki minimum değer 30 ve alt düğümdeki minimum değer 15 olarak ele alınmıştır. Mizahın Dil Öğretime Etkisi puanları bağımlı değişken ve öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, kıdem yılı, çalışılan kurum, branş, öğretmenlik tutumunu değerlendirme ve mesleğe bakışları bağımsız değişken olarak analize dahil edildiğinde Şekil 3'te verilen iki düzeyli ve üç düğümlü bir ağaç yapısı oluşmuştur.

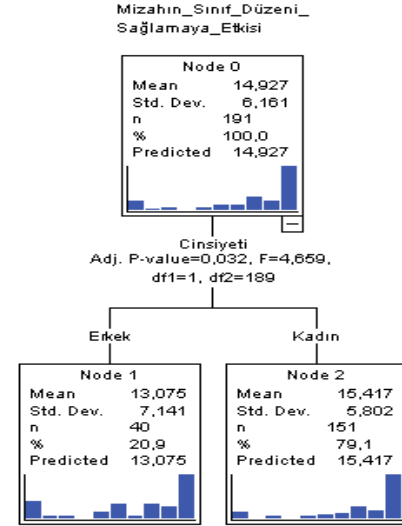


Şekil 3. Öğretmenlerin mizahın dil ve öğretime etkisi puanı karar ağacı yapısı

Şekil 3'te görüldüğü gibi öğretmenlerin mizahın dil ve öğretime etkisine yönelik görüşlerini etkileyen en önemli faktör mesleğe bakışlarıdır ve öğretmenlerin Mizahın Dil ve Öğretime Etkisi puanları mesleğe bakış değişkeninden manidar düzeyde etkilenebilir (F=9,718, p=0,006). CHAID analizi, öğretmenleri mesleğe bakışlarına göre olumsuz yanları olsa da öğretmenliği kendine göre bir meslek olarak gören-işini severek, isteyerek yapan ve başka bir meslekte daha iyi olabileceğini düşünenler olarak iki kümeye ayırmıştır. Öğretmenliği olumsuz yanlarına rağmen kendine göre bir meslek olarak gören-işini severek, isteyerek yapanların ölçek ortalama puanı 27,274 ve başka bir meslekte daha iyi olabileceğini düşünenlerin ölçek ortalama puanı 23,875'tir. Olumsuz yanlarına rağmen öğretmenliği kendine göre bir meslek olarak gören ve severek yapan öğretmenlerin mizahın dil ve öğretimde etkili olduğunu düşünme oranları daha yüksektir. Mizahı dil öğrenmede etkili görmeye öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, kıdem yılı, çalıştıkları kurum, branş ve mesleğe yönelik tutum değişkenlerinin anlamlı düzeyde etkili bir faktör olarak yer almadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin mizahın sınıf düzenini sağlamaya etkisine yönelik görüşlerini etkileyen faktörlerin incelenmesinde

maksimum ağaç derinliği 3, sonucunda üst düğümdeki minimum değer 80 ve alt düğümdeki minimum değer 40 olarak ele alınmıştır. Mizahın Sınıf Düzenini Sağlamaya Etkisi puanları bağımlı değişken ve öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, kıdem yılı, çalışılan kurum, branş, öğretmenlik tutumunu değerlendirme ve mesleğe bakışları bağımsız değişken olarak analize dahil edildiğinde Şekil 4'te verilen iki düzeyli ve üç düğümlü bir ağaç yapısı oluşmuştur.



Şekil 4. Öğretmenlerin mizahın sınıf düzenini sağlamaya etkisi puanı karar ağacı yapısı

Şekil 4'te görüldüğü gibi öğretmenlerin mizahın sınıf düzenini sağlamaya etkisine yönelik görüşlerini etkileyen en önemli faktör cinsiyetleridir ve öğretmenlerin Mizahın Sınıf Düzenini Sağlamaya Etkisi puanları cinsiyet değişkeninden manidar düzeyde etkilenebilir (F=4,659, p=0,032). Erkek öğretmenlerin ölçek ortalama puanı 13,075 ve kadın öğretmenlerin ölçek ortalama puanı 15,417'dir. Kadın öğretmenler, mizahın sınıf düzenini sağlamada etkili olduğunu düşünme oranları erkeklerden yüksektir. Mizahı sınıf düzenini sağlamada etkili görmeye öğretmenlerin yaş, eğitim düzeyi, kıdem yılı, çalıştıkları kurum, branş, mesleğe yönelik tutum ve mesleğe bakış değişkenlerinin anlamlı düzeyde etkili bir faktör olarak yer almadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Algılanan Empatik ve Algılanan Sosyal Öz Yeterlik puanları ile Eğitimde Mizahın Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği puanları arası ilişkinin belirlenmesine yönelik Spearman Brown Korelasyon Analizi Sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin Algılanan Empatik Öz Yeterlik ve Algılanan Sosyal Öz Yeterlik puanlarıyla Eğitimde Mizahı Gerekli Görme, Mizahın Dil ve Öğretime Etkisi alt boyut puanları arasında pozitif yönlü, Mizahın Sınıf Düzenini Sağlamaya Etkisi alt boyut puanı arasında negatif yönlü düşük düzeyli ilişki bulunmaktadır. Buna göre öğretmenlerin algıladıkları empatik ve sosyal öz yeterlikleri arttıkça mizahı eğitimde gerekli görme, mizahın dil ve öğretime olumlu etkisi olduğunu düşünme düzeyleri artmakta, fakat mizahın sınıf düzenini sağlamaya olumlu etkisine yönelik görüşleri azalmaktadır. Öğretmenler her ne kadar eğitimde mizahi gerekli görseler de mizah unsurlarının sınıf düzenini sağlamada güçlük oluşturacağı endişesi taşıdıkları söylenebilir.

Tablo 3. Ölçek puanları korelasyon analizi sonuçları

		AEÖ	ASÖ	MEGG	MDÖE	MSDSE
AEÖ	r	-	0,532	0,428	0,492	-0,395
	p		0,000	0,000	0,000	0,000
ASÖ	r		-	0,433	0,473	-0,255
	p			0,000	0,000	0,000
MEGG	r			-	0,872	-0,27
	p				0,000	0,000
MDÖE	r				-	-0,316
	p					0,000
MSDSE	r					-
	p					

Not: AEÖ: Algılanan Empatik Öz Yeterlik; ASÖ= Algılanan Sosyal Öz Yeterlik; MEGG= Mizahı Eğitimde Gerekli Görme; MDÖE= Mizahın Dil ve Öğretime Etkisi; MSDSE= Mizahın Sınıf Düzeni Sağlamaya Etkisi

Tablo 3'te ayrıca öğretmenlerin algıladıkları empatik ve sosyal öz yeterlikleri arasında da pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu, Algılanan Empatik Öz Yeterlik puanlarının da arttığı görülmektedir. Eğitimde Mizah Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği alt boyutları arasında da korelasyonlar olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin Eğitimde Mizahı Gerekli Görme alt boyut puanları ile Mizahın Dil ve Öğretime Etkisi alt boyutu arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki; her iki alt boyut ile Mizahın Sınıf Düzenini Sağlamaya Etkisi alt boyutu arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Sonuç olarak, öğretmenlerin empatik ve sosyal öz yeterlikleri birlikte artış veya azalma göstermekte, mizahı eğitimde gerekli, dil ve öğretime etkili olduğunu düşünen öğretmenler mizahın sınıf düzenini sağlamada etkili olmadığı görüşündedirler.

Tartışma

Okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve özel eğitim öğretmenlerinin empatik ve sosyal öz yeterlikleriyle eğitimde mizah kullanımına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada, öğretmenlerin empatik ve sosyal öz yeterliklerini yüksek, eğitimde mizah kullanımına yönelik tutumlarını iyi düzeyde olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Benzer çalışmalarda, öğretmenlerin empati düzeylerinin orta (Demirhan vd., 2023) ve yüksek olduğu (Aslan ve Kalkan, 2018; Çelik ve Çağdaş, 2010; Yıldırım ve Doymuş, 2023), öğretmenlerin mizaha ilişkin tutumunun olumlu olduğu (Balta, 2016) ve mizahı öğretimin ayrılmaz bir unsuru olarak gördükleri (Raeshide, 1993) saptanmıştır. Bu çalışmalar, elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Öğretmenlerin, genel olarak kendilerini mesleki anlamda yeterli buldukları ve mizaha yönelik görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir. Bu sonuç, öğretmenlerin eğitimde çocuklara yönelik empatik bir yaklaşımla ve eğitimde mizaha yer vermeye olumlu baktıklarını düşündürülebilir.

Çalışmada, öğretmenlerin empatik öz yeterliklerini etkileyen en önemli faktörün branşları olduğu, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin empatik öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, okul öncesi öğretmenlerin küçük yaş gruplarıyla, özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklara çalışmalarından ve üstün akademik başarı yerine eğitimsel konulara daha fazla önem vermelerinden kaynaklanıyor olabilir. Sınıf ve branş öğretmenlerinin ise belirli bir müfredata uygun olarak ders işlediklerinden daha çok öğrencilerin akademik başarılarına odaklanmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Sosyal öz

yeterliklerinin ise kişisel değişkenlere göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin empatik ve sosyal öz yeterlikleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde korelasyon bulunduğu, birlikte arttığı ve azaldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyeti yaşı, eğitimi, kıdemi, çalıştığı kurum, tutumları ve mesleğe bakışlarının ise empatik öz yeterliklerini etkileyen değişkenler arasında olmadığı görülmüştür. Aytaç (2018) kıdem yılı 16 ve üzeri olan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu ve temel eğitim alanı öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğunu, Berkant (2017) da öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliği algılarının yüksek olduğunu ve cinsiyet, yaş, özel ya da devlet kurumunda çalışmıyorsa kişisel değişkenlere göre farklılaşmadığını saptamıştır. Çelik ve Çağdaş (2010) ise empatik eğilimin öğretmenlerin mesleki kıdem, eğitim düzeyleri, çalıştıkları kurum değişkenlerine göre farklılaşmadığını, mesleği isteyerek seçen ve mesleğini sevenlerin empatik eğilimlerinin daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Bu durum kişisel değişkenlerin öğretmenlerin empatik becerileri üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu, daha çok öğretmenlerin mesleklerine duyduğu ilgi ve tutumların belirleyici olduğunu göstermektedir. Gu (2012), öğretmen yeterliklerinin branş dışındaki kişisel değişkenler ve yaşa göre farklılıklar gösterdiğini saptamıştır. Empati, aynı zamanda sosyal beceriler arasında ele alınan bir unsurdur. Eğitim sürecinin etkili olmasında öğretmen-öğrenci arasındaki empatik ve sosyal ilişkiler oldukça önemlidir. Empatik düşünce ve davranışlar, öğretmenlerin insancıl ve içten kişiler olarak görülmesini sağlamaktadır (Aydın, 2009). Bu durum ise öğrencilerin öğretmenlerine olumlu bakış açısı geliştirmelerine katkı sağlayarak etkileşimlerini artırabilir, dolayısıyla öğretimi etkili olmasını sağlayabilir.

Bu çalışmada okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin empatik öz yeterliklerinin daha yüksek olması, çalıştıkları grupların özelliğiyle ilgili olabilir. Okul öncesi 3-6 yaş grubu çocukları, özel eğitim ise çeşitli engel gruplarını kapsadığı için öğretmenler çocuklara karşı daha empatik davranış sergileyebilirler. Branş öğretmenleri, ilkököl dördüncü sınıftan itibaren daha büyük yaş grubu ve normal gelişim gösteren öğrencilerin derslerine girmektedirler. Öğrencilere özgü özelliklerin, öğretmenlerin empatik yeterliğinde etkili olduğu söylenebilir. Aslan ve Kalkan (2018) öğretmen öz yeterliklerinin cinsiyet ve branşa göre farklılaşmadığını, fakat kıdem yılı, okul türü ve mezun olunan okula göre farklılaştığını; Kaçar ve Beycioğlu (2017) ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının cinsiyet, branş ve öğrenci sayısına göre farklılaşmadığını, fakat mezun oldukları

fakülteye göre anlamlı düzeyde farklılaştığını, Betoret ve Artiga (2010), Sarıçam ve Sakız (2014) ise çalışmalarında, cinsiyet ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkide erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığını saptamışlardır. Çalışma bulgularından farklı bulgulara sahip bu araştırmaların sonuçları, öğretmen yeterliklerinin bireysel ve çevresel çeşitli değişkenlerden etkilenebileceğini düşündürmektedir.

Çalışmada, öğretmenlerin mizahı eğitimde ve dil öğretiminde gerekli görmelerini etkileyen en önemli faktörün öğretmenlik mesleğine bakışları olduğu, mesleğini severek yapan öğretmenlerin tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mizahın sınıf düzenini sağlamaya etkisine yönelik görüşlerini etkileyen en önemli faktörün ise cinsiyetleri olduğu, kadın öğretmenlerin tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, eğitim düzeyi, kıdemi, çalıştığı kurum, mesleğe yönelik tutumları ve branşlarının mizahın eğitimde kullanımına yönelik görüşlerini etkileyen değişkenler arasında olmadığı görülmüştür. Alanyazında yapılan çalışmalarda öğretmenlerin mizahı eğitimde gerekli gördükleri (Gültekin ve Ulutaş, 2021), kendi mizah tarzlarının mesleği seçme ve cinsiyet gibi çeşitli değişkenlere göre farklılaştığı (Liman ve Paksoy, 2024), mizaha yönelik tutumlarının olumlu olduğu, fakat mizahı eğitimde görme durumlarının branşa göre farklılaştığı (Balta, 2016), eğitimde kullanılan ders materyali ve mizah kullanımının pozitif yönde ilişki olduğu (Bieg ve Dresel, 2018), kadın öğretmenlerin mizah konusunda kendilerini daha çok geliştirdikleri (Cann ve Matson, 2014) ortaya konmuştur. Eğitimde ve dil öğretiminde gerekli görmekle birlikte, ortaokul öğretmenlerinin mizahı davranış yönetimi, ilgi uyandırma, verilen talimatın uygulanması ve öğretmen-öğrenci ilişkisini kurup güçlendirmek amacıyla kullandıkları da görülmüştür (Rareshide, 1993). Mizah, sınıf öğretiminin etkili bir unsuru olabilir, sınıf ortamında gerginliği azaltmaya, motivasyonu artırmaya, öğretime yardımcı olmaya ve öğretmen/öğrenci ilişkilerini güçlendirmeye hizmet edebilir. Mesleğini severek yapan öğretmenler, mizahı eğitimde etkili bir faktör olarak kullanmayı başarabilirler.

Öğretmenlerin algıladıkları empatik ve sosyal öz yeterlikleri arttıkça mizahı eğitimde gerekli görme, mizahın dil ve öğretime olumlu etkisi olduğunu düşünme düzeylerinin arttığı, fakat sınıf düzenini sağlamada mizahın etkisine yönelik olumlu görüşlerinin azaldığı belirlenmiştir. Mizahı eğitimde gerekli, dil ve öğretimde etkili olduğunu düşünen öğretmenlerin mizahın sınıf düzenini sağlamada etkili olmadığı görüşünde oldukları da belirlenmiştir. Buna göre mesleki yeterliğe sahip öğretmenler mizahı eğitimde gerekli görse de sınıf düzenini bozduğu görüşünde oldukları söylenebilir. Mizah, eğlence ve gülmece içermektedir. Sınıf ortamında yer verilen mizah unsuruna tüm sınıfın gülmesinin ardından yeniden ders ciddiyetine dönmesini sağlamak öğretmen için güç olabilir. Bu durum, günümüz koşullarında sınıflardaki öğrenci sayılarıyla ilişkili olabilir. Öğretmenler, öğrenci sayısı oldukça fazla olan kalabalık gruplarda mizahla ortaya çıkan gülme eylemi sonrasında yeniden sınıf düzenini sağlamada güçlük çekme endişesi taşıyabilirler. Genel olarak öğretmen-öğrenci eşitsizliğinin olduğu eğitim ortamlarında, öğretmenin gülmesi veya güldürmesinin sınıfın atmosferini bozabileceği, öğretmenin otoritesini kaybedeceği inancı hâkimdir (Saylık ve Saylık, 2021). Oral (2004) çalışmasında öğretmenlerin sınıf otoritesini sağlayamama veya derse karşı olumsuz algı gelişmesi gibi riskler nedeniyle sınıfta mizah

kullanılmasından kaygı duyduklarını belirlemiştir. Oysa öğretmenin düzeni yeniden sağlamasında mesleki deneyimlerini kullanması etkili olabilir (Aydın ve Şahin, 2020). Öğretmen, mizahı mesleki özyeterliliğini de etkileyecek olana empatik ve sosyal özyeterliliği sayesinde, bozulan sınıf düzenini yeniden sağlamada kullanabilir.

Mizah ve bilişsel gelişim arasında ilişki bulunmaktadır. Bireylerin mizahi bakış açısını saçma ve uyumsuz düşünce, olay ve durumlarının zihin tarafından keşfedilmesi sürecini kapsamaktadır (Koçer vd., 2012). Bu açıdan bakıldığında, mizah basit bir gülmece unsuru olarak görülmeyip gelişimsel süreçle ilişkili bir unsur olarak görülebilir. Mizah, öğretmenler tarafından eğlence odaklı olması, gelişimsel katkıları, öğrenmeyi sağlamaya olumlu etkileri, iletişimi artırma ve sınıf atmosferine olumlu yansımaları nedeniyle gerekli görülmektedir (Gültekin ve Ulutaş, 2021). Çocuklar eğlence odaklı olduklarından dil, bilişsel, sosyal ve duygusal unsurları içeren mizah öğeleri kalıcı ve etkili öğrenme aracı olarak kullanılabilir (Özkara, 2013). Sınıfta mizah kullanımı öğrenci ilgisini çekmede ve öğrenmeyi kolaylaştırmada etkilidir. Öğretmenin, öğretim tarzına uyarlanabilecek mizah, sınıfa entegre edilerek olumlu öğrenme atmosferi oluşturulabilir (Occon, 2021). Nitekim bazı çalışmalar, mizah kullanımının eğitsel etkilerini ortaya koymaktadır. Savaş (2014) tarafından 7. sınıflarla yapılan çalışmada, Türkçe dersinde mizah kullanımının öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında olumlu etki oluşturduğu belirlenmiştir. Wanzer vd. (2010), öğretmen tarafından uygulanan yapıcı mizah tarzlarının öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Robinson vd. (2024), öğretmenlerin sınıfta mizah kullanımının sınıf yönetimini iyileştirdiği ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklediği, özellikle olumlu mizah türlerinin öğrencilerin derse katılımını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Rareshide (1993) ise öğretmenlerin mizahın eğlenceli bir doğası olmadığı müddetçe asla kullanılmaması gerektiği konusunda hemfikir olduklarını ve ayrıca mizahın kullanımının öğrencilerin gelişmişlik, zekâ ve hazır bulunuşluk düzeylerine göre değiştiğini belirtmiştir. Martin vd., (2003) yıkıcı veya olumsuz mizah türlerinin sınıf ortamına zarar verme potansiyeli bulunduğunu, öğrenciler arasında olumsuz duyguların artmasına, sınıf atmosferinin bozulmasına ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin zedelenmesine neden olabileceğini belirtmişlerdir. Özellikle bireyin kendini küçümsemesi ve olumsuz duygularını gizlemesi amacıyla kullandığı kendini yıkıcı mizah, sınıf içindeki etkileşimleri olumsuz etkileyebilir. Dolayısıyla, öğretmenler mizahı sınıf ortamında kullanırken olumlu ve yapıcı amaçlı kullanılmalı, yıkıcı mizah tarzlarından uzak durmalıdırlar.

Mizahla ilgili olarak McGhee “Mizah anlayışınız, günlük ruh hâlinizin ve duygusal durumunuzun, sağlığınıza desteklediğinden emin olmak için sahip olduğunuz en güçlü araçlardan biridir.” diyerek mizah ve sağlıklı olmanın ilişkili olduğunu vurgulamaktadır (Keser, 2024). Olumlu yönleri düşünüldüğünde, öğretmenlerin okul öncesinden itibaren çocukların mizahi yönlerini geliştirme konusunda da çaba göstermeleri gerektiği söylenebilir. Bu da öğretmenin sınıf ortamında mizahı kullanarak model olmasıyla, öğrencileri mizaha yönlendirmesiyle mümkün olabilir. Özellikle sınıf yönetimini sağlayamama endişesiyle mizahı kullanmaktan kaçınmak yerine mizahı sınıf ortamında daha etkili nasıl kullanılabileceğine ilişkin yollar bulmakta fayda vardır.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlik yeterliği, eğitim ve öğretim faaliyetleriyle ilgili bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Empatik ve sosyal öz yeterlik bu beceriler arasındadır. Mizah unsurundan eğitimde yararlanmak da öğrencilerle empati kurma ve sosyal ilişkileri geliştirmede etkili bir faktör olarak kullanılabilir. Mizahın eğitimciler ve öğrenciler açısından olumlu etkileri dikkate alındığında eğitimde, sınıf düzenini sağlamada ve öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak sınıf atmosferinin olumlu şekilde olmasını sağlaması açısından eğitimde kullanılması gereken bir unsur olduğu söylenebilir. Bu amaca hizmet eden mizah, eğlenerek öğrenmeyi sağlamak amacıyla sınıf ortamında kullanılabilir. Fakat bunun için öğretmenlerin, mizahı eğitimde gerekli görmesi ve sınıfta mizahtan yararlanabilmeleri gerekmektedir.

Öğretmenlerin eğitimde mizah kullanımına yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ve ders içi kullanım yöntemleri konusunda cesaretlendirilmeye ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Bu da konuyla ilgili mesleki eğitim ve uygulamaların gerçekleştirilmesiyle sağlanabilir. Sınıf yönetimi ve mizahın sınıf ortamında kullanılması, eğitimde mizahın kullanımını desteklemeye yönelik eğitimsel çalışmaların neler olabileceğine yönelik örnek uygulamaların yapıldığı çalışmalar yürütülebilir. Gerçekleştirilecek eğitsel çalışmalarda öğretmenlerin mizahın sınıf yönetimini zorlaştırmak yerine kolaylaştırıcı olarak kullanabilecekleri, akademik başarıda ince bir zekâ gerektiren mizah faktörünün önemli olduğu, mizahın uygun şekilde kullanıldığında her yaştan öğrencide olumlu gelişimsel katkıları olduğuna ilişkin bakış açısı geliştirilmesi sağlanabilir.

Bu çalışma, yalnızca öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin eğitimde mizah kullanımına yönelik görüşlerinin karşılaştırıldığı, nicel veriler yanında gözlem ve görüşmeye dayalı çalışmalar yapılarak öğretmenlerin mizahın sınıf düzenini bozmaya yönelik kaygılarının gerçekçi olup olmadığı ortaya konabilir. Bunun yanında mizahın kullanımı ve sınıf atmosferine olumlu yansımalarına, öğretmen-öğrenci etkileşimine etkilerine, empatik ve sosyal gelişime etkilerini ortaya koyacak deneysel çalışmalar yapılması önerilebilir.

Yazar Katkı Oranı

Birinci yazar çalışmanın planlanmasını gerçekleştirmiştir. Tüm yazarlar alanyazın taraması sürecini gerçekleştirmiş ve veri toplama sürecine katkı sağlamıştır. Birinci yazar istatistiksel analizleri gerçekleştirmiştir. Tüm yazarlar makalenin yazımına katkı sağlamış ve çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulunda (Protokol No.2023/08) 24.11.2023 tarihli 2023/08 toplantı no ve madde 37 toplantısında alınan onay kararı ile yürütülmüştür.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Kaynakça

Akın, A., & Başören, M. (2015). Algılanan empatik öz-yeterlik ve sosyal öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun

- geçerlik ve güvenirliği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 603-610.
- Aktepe, R. (2019). Lise öğrencilerinin bilişsel esnekliklerinin cinsiyetlerine ve mizah tarzlarına göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2631-2640.
- Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mizah tarzları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Asan, H., & Dilmaç, B. (2020). Öğretmen adaylarının mizah tarzları, kişilik ve iyimserlik düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, 3(5), 66-77.
- Aslan, H., & Çeçen, A.R. (2007). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre mizah tarzlarının incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 1-14.
- Aslan, M., & Kalkan, H. (2018). Öğretmenlerin özyeterlik algılarının analizi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 477-494. <https://doi.org/10.29029/busbed.434926>
- Aydın, A.R. (2009). Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde empati ve öğretmenlerin rol modeli üzerine. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9(4), 76-84.
- Aydın, Ş., & Şahin, A.E. (2020). Meslekte yeni olan ilköğretim öğretmenlerinin sınıfta düzeni yeniden sağlamaya ilişkin uygulamaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 363-381. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.6846-46>
- Aykaç, N. (2018). Eğitim sürecinde mizah ve ortaokul Türkçe ders kitaplarında mizahi unsurlar. *The Journal of Social Sciences*, 27(27), 433-447.
- Aytaç, A. (2018). Öğretmenlerin özyeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(1), 29-41.
- Bakar, F., & Kumar, V. (2019). The use of humour in teaching and learning in higher education classrooms: Lecturers' perspectives. *Journal of English for Academic Purposes*, 40, 15-25.
- Balta, E. E. (2016). Eğitimde mizahın kullanımına ilişkin öğretmen tutumları. *İlköğretim Online*, 15(4), 1268-1279. <http://doi.org/10.17051/ilo.2016.64984>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Banas, J. A., Dunbar, N., Rodriguez, D., & Liu, S. J. (2011). A review of humor in educational settings: Four decades of research. *Communication Education*, 60(1), 115-144.
- Bayrakdar, U., Vural Batık, M., & Barut, Y. (2016). Özel eğitim öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 133-149.
- Berkant, G. H. (2017). Investigation of prospective teachers' perceived teacher self-efficacies. *Journal of Educational Reflections*, 1(2), 1-17.
- Betoret, F. D., & Artiga, A. G. (2010). Barrier perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 637-654.
- Bieg, S., & Dresel, M. (2018). Relevance of perceived teacher humor types for instruction and student learning. *Social Psychology Education*, 21, 805-825. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9428-z>

- Bishara, S. (2022). Humor, motivation and achievements in mathematics in students with learning disabilities. *Cogent Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2162694>
- Bolkan, S., Griffin, D. J., & Goodboy, A. K. (2018). Humor in the classroom: The effects of integrated humor on student learning. *Communication Education*, 67(2), 144-164.
- Brandon, D.P. (2000). Self-efficacy: gender differences of prospective primary teachers in Botswana. *Research in Education*, 64.
- Büyükoztürk, Ş. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (24. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cann, A., & Matson, C. (2014). Sense of humor and social desirability: Understanding how humor styles are perceived. *Personality and Individual Differences*, 66, 176-180. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.03.029>
- Canpolat, S., Güler, O., Ökcü, M., & Konik, A. K. (2023). Özel yetenekli çocukların problem çözme becerilerinin yordayıcıları: Aile ilişkileri ve mizah. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1490-1507.
- Çelik, E., & Çağdaş, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23.
- Çelik, Ö., Yorulmaz, A., & Çokçalışkan, H. (2019). Öğretmen genel yeterlikleri açısından sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 203-215.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(186), 72-84.
- Demirhan, M., Şahin, Y., & Şahin, U. (2023). Öğretmenlerde empatik beceriler üzerine bir araştırma. *Harran Maarif Dergisi*, 8(1), 1-13. <https://doi.org/10.22596/hej.1241731>
- Doğan, N., & Özdamar, K. (2003). CHAİD analizi ve aile planlaması ile ilgili bir uygulama. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 23(5), 392-397.
- Eker, G. Ö. (2017). Mizah, tanrı'dan bir armağan mı yoksa şeytanın getirdiği bir ceza yöntemi mi? Sosyal normların cezalandırma yaptırımı boyutunda 'sosyal ceza olarak gülme. *Folklor/Edebiyat*, 23(92), 49-62.
- Ersoy, E., & Köşger, F. (2016). Empati: Tanımı ve önemi/empathy: Definition and its importance. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(2), 9-17.
- Flores, M. P. A., Faubel, J. M. E., Faubel, R. P. E., & Teruel, J. D. A. (2020). High academic self-efficacy and dispositional empathy in future teachers. *Sustainability*, 12(17), 6728.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (7th Ed.). *New York: McGraw-Hill*.
- Goroshit, M., & Hen, M. (2014). Does emotional self-efficacy predict teachers' self-efficacy and empathy? *Journal of Education and Training Studies*, 2(3), 26-32.
- Gök, E. B. Ç., Taşkıran, B., & Azeken, N. (2021). Özel yetenekli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerinin mizah tarzlarının karşılaştırılması. *Asya Studies*, 5(18), 63-72.
- Gökkyer, N. (2019). Lise öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri: Elazığ ili örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 121-132. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.538659>
- Gu, S. (2012). 특수교사의 공감능력에 따른 교사-학생 갈등 관리 방식과 교사 효능감 [Özel eğitim öğretmenlerinin empati düzeylerine göre öğretmen-öğrenci çatışma yönetimi ve öğretmen yeterliği]. *The Journal of Special Children Education*, 14(3), 501 – 522.
- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B., & Topmkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27, 961-968. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.008>
- Gültekin, D., & Ulutaş, İ. (2021). Öğretmenlerin okul öncesi eğitimde mizaha ilişkin görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 54-71. <https://doi.org/10.37754/879101.2021.614>
- Kaçar, T., & Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 16(4), 1753-1767. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342988>
- Karababa, S., & Alamdar, S. G. (2017). Çocuk edebiyatı kitaplarında mizah: Saitirik örneği. *International Journal of Language Academy*, 5(21), 331-347. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3813>
- Kaya, B. (2021). Bergson'un gülme teorisi: Bir cezalandırma mekanizması olarak gülme. *Felsefe Dünyası*, 2(74), 278-299.
- Keser, H. (2024). McGhee (Ed.: A. Özyürek) *Kuramcılar Çerçevesinden Gelişim Kuramlarına Bakış*. (s. 389-398). Ankara: Nobel.
- Keskin, F. (2020). Gelişim özelliklerine bağlı olarak çocukta sözlü mizah anlayışı. *Social Mentality and Research Erthinkers Journal*, 6(32), 869-866.
- King, W. R., & He, J. (2005). Understanding the role and methods of meta-analysis in IS research. *Communications of the Association for Information Systems*, 16(1). <http://doi.org/10.17705/1CAIS.01632>
- Koçer, H., Eskidemir, S., & Özbek, T. (2012). 6 yaş çocuklarının mizahi tepkilerinin Paul E. McGhee'nin mizah gelişim evrelerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (4), 82.
- Köksal Akyol, A., & Koçer Çiftçi, H. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 13-23.
- Liman, B., & Oral Paksoy, A. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin mizah tarzları ile psikolojik iyi oluş ve çocuklar için kullandıkları mutluluk stratejilerinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 14(2), 200-224. <https://doi.org/10.23863/kalem.2023.271>
- Lomax, R. G., & Moosavi, S. A. (2002). Using humor to teach statistics: Must they be or thogonal? *Understanding Statistics: Statistical Issues in Psychology, Education and the Social Sciences*, 1(2), 113-130.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37(1), 48-75.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Ocon, R. (2021). Using humor to create a positive learning environment. *American Society for Engineering Education*, 10(29). <https://rb.gv/ml3lut>

- Oral, G. (2004). Ergenlikte mizah ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 29 (133), 20-27.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Kaya, Z., & Recepoğlu, E. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzları ile kullandıkları mizah tarzları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 405-428.
- Özkan, B. (2014). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin empati düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 30, 509-514. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2623>
- Özkara, Y. (2013). Utilization from humour elements in primary school Turkish teaching period. *Milli Folklor*, 25(100), 182-188.
- Rareshide, S. W. (1993). Implications for teachers' use of humor in the classroom. *Curry School of Education, University of Virginia*.
- Robinson, H. L., Rose, S. E., Elliott, J. M., & Vivaldi, R.A. (2024). Teachers' humour use in the classroom: A scoping review. *Educational Psychology Review*, 36 (73). <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09913-x>.
- Sarıçam, H., & Sakız, H. (2014). Burn out and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey. *Educational Studies*, 40(4), 423-437.
- Sarıkaya, B. B., & Özdemir, S. (2017). Otizmlili çocuklarla çalışan öğretmenlerin işe adanmışlık, çocuk sevmeye ve empati eğilimleri arasındaki ilişki. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 27-48.
- Savaş, S. (2014). İlköğretim 7. sınıf Türkçe derslerinde mizah kullanımının derse yönelik öğrenci tutumuna etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 73-88.
- Saygılı, G., Kırıktas, H., & Gülsoy, H.T. (2015). Bazı değişkenlere göre öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 73-82. <https://doi.org/10.14686/BUEFAD.2015111016>
- Saylık, A., & Saylık, N. (2021). Sınıf yönetiminde mizah ölçeğinin geliştirilmesi, güvenilirliği ve geçerliği. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18). <https://doi.org/10.26466/opus.879699>
- Sıvacı, S. Y., & Gülbahar, B. (2018). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarıyla mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 83-109.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burn out: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Teacher stress and teacher self-efficacy: Relations and consequences. *Educatorstress: An Occupational Health Perspective*, 101-125.
- Şahin, Z., Kalkan, Ö. F., & Aktaş, O. (2022). Gülmenin fizyolojisi: Beyin lezyonlarından gülme ile ilişkili yapıları anlama. *Sağlık ve Yaşam Bilimleri Dergisi*, 4(2), 242-251.
- Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin iletişim becerisi ve empatik eğilim davranışlarının çocuk sevmeye düzeyleri üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 51-61.
- Ünlü, İ., Kaşkaya, A., & Kızılkaya, M. F. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 651-668.
- Vatansever Bayraktar, H. & Çelik, O. (2021). Öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 3(6) 98-127. <https://doi.org/10.46423/izujed.841318>
- Vieluf, S., Kunter, M., & Van de Vijver, F. J. (2013). Teacher self-efficacy in cross-national perspective. *Teaching and Teacher Education*, 35, 92-103.
- Wanzer, M. B., Frymier, A. B., & Irwin, J. (2010). An explanation of the relationship between instructor humor and student learning: Instructional humor processing theory. *Communication*
- Yalçın, H., Obalı, İ., & Öztüren, A. (2021). Özel yetenekli çocukların mizah duyguları ve arkadaşlık ilişkileri. *KTO Karatay Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(3), 119-134.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, P., & Doymuş, K. (2023). Öğretmen adaylarının STEM farkındalık ve öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 96, 199-219.
- Yıldız, M. Ş., & Emir, S. (2023). Özel yetenekli öğrencilerin mizah anlayışı ve empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(2), 626-648.
- Zillmann, D., McGhee, P. E., & Jeffrey, H. G. (1983). Disparagement humor, handbook of humor research: Volume 1, *Springer New York*. New York, NY, 85-107.

Extented Summary

Introduction

Teachers are individuals who enhance the quality of the educational process through their knowledge, skills, and attitudes. To effectively and qualitatively apply their professional skills, they must possess competencies that encompass knowledge, skills, and attitudes. Teacher self-efficacy is defined as a teacher's "judgment regarding their ability to achieve desired outcomes in student engagement and learning." A teacher's self-efficacy can also be influenced by indirect experiences, such as observing how a colleague manages their classroom. The concept of empathy involves the ability to understand and feel the emotions of another person by placing oneself in their position and approaching situations and events through their perspective. For healthy communication within society, it is essential to cultivate empathy among all individuals; this begins with teachers developing empathetic skills. In addition to empathy, humor is fundamentally characterized by similar social behaviors and social development. The understanding of humor is significantly influenced by cognitive skills, and emotional intelligence plays an important role in this process. This skill becomes increasingly meaningful in conjunction with emotional and cognitive development over time.

Humor can contribute to positive communication and interaction between individuals, foster collaborative work, and help resolve conflicts. It can be utilized to enhance students' learning experiences within the classroom. As an educational method, humor serves to engage students' interest and support concept development in educational settings. When employed effectively in the classroom, humor can play a supportive role in enhancing teachers' competencies. When used appropriately, humor can positively influence the classroom climate and students' attitudes toward learning, thereby facilitating the achievement of teaching objectives and enhancing teachers' effectiveness.

The literature highlights that teachers' empathetic and social self-efficacy, as well as their sense of humor, have been explored both separately and in conjunction with various situations in some studies. However, it appears that the relationship between teachers' empathetic and social self-efficacy skills and the use of humor in education has not been thoroughly examined. In contrast to previous research, this study aims to determine the relationship between teachers' empathetic and social self-efficacy skills and the use of humor in education, along with the factors that influence this relationship. Teachers' professional competencies can enhance the use of humor in education, while the integration of humor into educational practices can further strengthen their professional competencies. Humor has the potential to create a more conducive learning environment for students, facilitating the learning process. Teachers who possess empathetic and social self-efficacy and have confidence in their professional competencies can utilize humor to strengthen their relationships with students and transform the classroom atmosphere into a more moderate learning environment. For these reasons, this study investigates the factors that influence teachers' empathetic and social self-efficacy and their attitudes toward the use of humor in education. Additionally, it explores whether a significant relationship exists between teachers' empathetic and social

self-efficacy and their attitudes toward humor in educational settings.

Method

This study is designed using a descriptive and relational model. The study group consists of 191 teachers who voluntarily participated and were selected through convenient sampling methods. For data collection, in addition to the Personal Information Form that inquired about demographic information such as age and educational background, the Perceived Empathetic and Social Self-Efficacy Scale and the Attitude Scale Toward the Use of Humor in Education were utilized. Data were collected online, and in the analysis, frequencies and percentages of personal variables, as well as descriptive statistics of scale scores, were provided. CHAID analysis, a classification analysis method, was employed to identify factors affecting teachers' empathetic and social self-efficacy and their attitudes toward the use of humor in education. The relationship between scale scores was examined using the Spearman-Brown correlation coefficient.

Findings

The descriptive analysis results of the scale mean scores related to the perceived empathetic and social self-efficacy of the study group and their attitudes toward the use of humor in education were examined. The findings revealed that the teachers' perceived empathetic and social self-efficacy levels were above average, with their social self-efficacy reported to be higher than their empathetic self-efficacy. Additionally, the study found that teachers perceived humor as necessary in education, recognizing its positive effects on language teaching and its impact on maintaining classroom order, with these views also being above average. These results suggest a strong recognition among teachers of the importance of both self-efficacy and humor in fostering an effective educational environment.

The investigation of factors influencing teachers' perceived empathetic and social self-efficacy revealed that the most significant factor affecting their perceived empathetic self-efficacy was their subject area. Preschool and special education teachers reported higher levels of perceived empathetic self-efficacy compared to teachers from other subject areas. Conversely, it was found that teachers' perceived social self-efficacy was not influenced by personal variables.

Furthermore, the study identified that the most critical factor influencing teachers' perceptions of the necessity of humor in education and their views on humor's effects on language teaching was their perspective on the teaching profession. Teachers who expressed that they enjoyed and were enthusiastic about their work had higher rates of perceiving humor as necessary in education and believing in its effectiveness in teaching. Gender emerged as a significant factor affecting teachers' views on humor's role in maintaining classroom order, with female teachers reporting a higher belief in humor's effectiveness for this purpose compared to their male counterparts.

Additionally, the findings indicated that as teachers' perceived empathetic and social self-efficacy increased, so did their belief in the necessity of humor in education and its positive effects on language teaching. However, their positive views regarding humor's impact on maintaining classroom order diminished. The study also revealed that teachers' empathetic and social self-efficacy tended to increase or

decrease together, and those who believed humor was necessary in education also viewed it as less effective in maintaining classroom order.

Discussion

This study aims to determine the relationship between the empathic and social self-efficacy of preschool, primary school, middle school, and special education teachers and their attitudes toward the use of humor in education. The findings indicate that teachers perceive their empathic and social self-efficacy as high and their attitudes toward the use of humor in education as positive. Similar studies have shown that teachers generally regard themselves as professionally competent and hold favorable views on humor.

It has been determined that the subject area of teachers significantly affects their self-efficacy. The literature contains studies indicating that variables such as subject area, place of duty, years of experience, and the voluntary choice of profession influence teacher self-efficacy. Particularly, subject teachers work with older age groups and typically developing students starting from the fourth grade of primary school. It can be suggested that characteristics specific to students also play a role in teachers' empathic competence.

The study found that teachers who are passionate about their profession and female teachers have more positive attitudes toward the use of humor in education. The literature includes studies that support this finding. Humor can be an effective element in classroom instruction, serving to reduce tension, enhance motivation, assist in teaching, and strengthen teacher-student relationships. Teachers who are enthusiastic about their profession are likely to succeed in utilizing humor as an effective factor in education.

It was found that as teachers' perceived empathic and social self-efficacy increased, so did their belief in the necessity of humor in education and its positive effects on language and teaching. However, their positive views regarding the effectiveness of humor in maintaining classroom order decreased. Additionally, teachers who believe that humor is necessary in education and effective in language and teaching also expressed the view that humor is not effective in establishing classroom order. Teachers can utilize humor, supported by their empathic and social self-efficacy, to restore disrupted classroom order.

Conclusions and Recommendations

Teaching competence encompasses the knowledge and skills related to educational activities, with empathic and social self-efficacy being integral components. The use of humor in education can be an effective factor in fostering empathy with students and enhancing social relationships. Considering the positive effects of humor on educators and students, it can be argued that humor should be incorporated into education to maintain classroom order and create a positive classroom atmosphere, taking into account the individual characteristics of students. Facilitating easy learning and ensuring the retention of knowledge are among the primary goals of teaching. Humor serves this purpose by promoting enjoyable learning experiences in the classroom. However, for this to be effective, teachers must recognize the necessity of humor in education and be able to utilize it in the classroom. At this stage, it is essential for teachers to develop positive attitudes toward the use of humor in education and to be encouraged in the methods of incorporating humor into their lessons. This

study was carried out with teachers. By comparing the opinions of teachers and students on the use of humor in education, studies based on observation and interviews as well as quantitative data can be revealed whether teachers' concerns about humor disrupting the classroom order are realistic.

Author Contributions

The first author was responsible for planning the study. All authors conducted the literature review and contributed to the data collection process. The first author performed the statistical analyses. All authors contributed to the writing of the manuscript and have read and approved the final version of the work.

Ethical Declaration

This study was conducted with the approval decision taken at the meeting no. 2023/08 and article 37 of the Human Research Ethics Committee in Social Sciences at Karabük University, dated 24.11.2023.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.