

**T.C.  
MERSİN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE  
EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ MİZAH  
YAŞANTILARI VE EĞİTİMLE İLGİLİ  
GÖRÜŞLERİ:  
MERSİN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ  
ÖRNEĞİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Emin KILINÇ**

**Mersin, 2016**

**T.C.  
MERSİN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE  
EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ MİZAH  
YAŞANTILARI VE EĞİTİMLE İLGİLİ  
GÖRÜŞLERİ:  
MERSİN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ  
ÖRNEĞİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Emin KILINÇ**

**Danışman**

**Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ERGEN**

**Mersin, 2016**

## KABUL VE ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Bu alışma j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalının Eğitim Y¼netimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan .....

Doç. Dr. Sıddıka GİZİR

¼ye .....

Yrd. Doç. Dr. H¼seyin ERGEN

(Danışman)

¼ye .....

Doç. Dr. Berrin BURGAZ

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylıyorum.





## TEŞEKKÜR

Öğretmen Adaylarının Mizah Yaşantıları ve Eğitimle İlgili Görüşleri (Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği) adlı tez çalışmam süresince bana her zaman kıymetli desteğini sunan, akademik çalışmamda hatalarımın farkına varmamı sağlayarak düzeltmemde sabırla beni dinleyen ve yardımcı olan çok değerli hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ERGEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisansüstü eğitimim tez çalışmam süresince manevi desteğini her zaman sunan ve lisansüstü eğitimimde de hocam olan Doç. Dr. Sıddıka GİZİR'e teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin yazım süreci boyunca büyük özveri göstererek desteğini esirgemeyen değerli dostum Gündüz GÜNGÖR'e teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak ise lisansüstü eğitimim ve tez yazım sürecim boyunca kıymetli desteğini her zaman sunan anneme ve babama, kuzenim Mehmet Emin ULAŐ'a ve Cüneyt Ali CİLALI'ya, can dostum Gülseren DİKEN'e, Ayőe Aydan SARIAKÇALI'ya ve Esra DEMİRTAŐ'a teşekkürlerimi sunarım.



**ÖZET**  
**ÖĞRETMEN ADAYLARININ MİZAH YAŞANTILARI VE EĞİTİMLE**  
**İLGİLİ GÖRÜŞLERİ: MERSİN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ**  
**ÖRNEĞİ**

**Emin KILINÇ**  
Yüksek Lisans Tezi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ERGEN (Danışman)  
Ağustos 2016  
80 sayfa

Bu çalışmanın amacı; eğitim fakültesinde eğitim alan öğretmen adaylarının mizah yaşantılarını ve eğitim görüşlerini (liberal/muhafazakâr) farklı değişkenlere ve kültürel sermayelerine göre incelemektir. Araştırmanın evrenini Mersin Üniversitesi eğitim fakültesi öğrencileri oluşturmakta ve örneklemini ise 1. sınıf ve 4. sınıfta eğitim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. 2015-2016 eğitim öğretim yılının bahar döneminde 1. sınıflarda 538 öğrenci ve 4. sınıflarda 585 öğrenci olmak üzere 1123 toplam öğrenci eğitim görmektedir. 1123 öğrencinin 634 tanesine ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu, Yerlikaya (2003) tarafından Türkçe' ye uyarlanan mizah yaşantıları ölçeği ve Aksu ve diğerleri (2008) tarafından oluşturulan “Öğretmen Adaylarının Eğitim Görüşü Anketi” kullanılmıştır. Mizah yaşantıları ölçeği 7'li Likert tipi olup 32 maddeden oluşmaktadır ve katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yerici olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının mizah yaşantıları çeşitli değişkenlere göre incelenirken t-testi ve tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Öte yandan; öğretmen adaylarının eğitim görüşü anketi ise 5'li Likert tipi olup 33 maddeden oluşmaktadır ve liberal ve muhafazakâr olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Eğitim görüşü anketinin her bir maddesi t-testi ve tek yönlü ANOVA testine tabi tutulmuş ve anlamlı sonuç çıkanlar değerlendirmeye alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre; öğretmen adaylarının mizah yaşantılarında kararsızdırlar ve mizah yaşantılarının alt boyutları (katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah) cinsiyet, bölümlere ve sınıf düzeylerine göre değişmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ve alt boyutları kültürel sermayelerine (ebeveyn eğitim durumu, aile yıllık geliri ve yerleşim birimi, algılanan sosyal gelir düzeyi gibi) göre de anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öte yandan; öğretmen adaylarının eğitim görüşleri (liberal/muhafazakâr) cinsiyete, bölümlere ve sınıf düzeylerine göre anlamlı bir

farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının eğitim görüşleri, kültürel sermayelerine göre de anlamlı bir farklılık göstermektedir. Katılımcı ve kendini geliştirici mizah yaşantılarını kullanan öğretmen adayları liberal eğitim görüşünü benimserken, saldırgan ve kendini yerici mizah yaşantılarını kullanan öğretmen adayları ise muhafazakâr eğitim görüşünü benimsemektedirler.

**Anahtar Kelimeler:** Mizah yaşantıları ve alt boyutları, kültürel sermaye, liberal eğitim görüşü, muhafazakâr eğitim görüşü



**ABSTRACT**  
**THE HUMOUR STYLES AND EDUCATIONAL NOTIONS OF**  
**PROSPECTIVE TEACHERS: AN ENSAMPLE OF MERSİN**  
**UNIVERSITY FACULTY OF EDUCATION**

Emin KILINÇ  
Master Thesis  
The Institute of Education Sciences  
Asist. Prof. Dr. Hüseyin ERGEN (Advisor)  
August 2016  
80 pages

The objective of the present study is to explore the humour styles and educational notions (both liberal and conservative) of prospective teachers in reference to diversified variables and their cultural capital. The target population of the study comprises of the students of Faculty of Education in Mersin University and the type specimens are the first grade and the senior prospective teachers. In the spring term of the 2015-2016 academic year, there exists 538 students in the first grade and 585 students in the senior grade, and totally 1123 students study in the programme. Of these 1123 students 634 are reached. As data collection tools a personal information form created by the researcher, a humour styles scale adapted into Turkish by Yerlikaya(2003) and “A Questionnaire on Educational Notions of Prospective Teachers” by Aksu and the others (2008) have been used. The Humour Styles Scale is a 7 optioned Likert Scale with 32 articles and consists of 4 sub-dimensions as participant, self-improving, aggressive and self-satirizing. While investigating the humour styles of prospective teachers according to diversified variables, a t-test and one way ANOVA tests have been applied. In other respects, the questionnaire on the educational notions of prospective teachers is a five optioned Likert Scale and consists of 33 articles along with liberal and conservative two sub-dimensions. Each article of the educational questionnaire have been subject to both a t-test and one way ANOVA test and significant outcomes have been assessed. With regard to the obtained findings, the prospective teachers are indecisive in their humour styles and the sub-dimensions of their humour styles (such as participant, self-improving, aggressive and self-satirizing) vary according to their gender, departments and grades. Furthermore, the humour styles and their sub-dimensions differ significantly with regard to their cultural capital as well. (the educational background of the parents, yearly income of the family and their accommodation unit and the perceived social level of income). On the other hand, the educational

notions of the prospective teachers (both liberal and conservative) vary significantly according to their gender, departments and grades. It also varies with regard to their cultural capital. While the prospective teachers who use participant and self-improving humour styles adopt liberal educational notions, the ones who use aggressive and self-satirizing humour styles adopt conservative educational notions.

**Key words:** Humour styles and its sub-dimensions, cultural capital, liberal educational notions, conservative educational notions

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY .....	i
TEŞEKKÜR .....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	v
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ .....	xi
BÖLÜM 1 .....	1
GİRİŞ .....	1
1.1. Araştırma Problemi .....	3
1.2. Amaç .....	3
1.3. Alt Problemler .....	3
1.4. Araştırmanın Önemi .....	4
1.5. Sayıtlar .....	5
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	6
1.7. Tanımlar .....	6
BÖLÜM 2 .....	7
YÖNTEM .....	7
2.1. Araştırmanın Modeli .....	7
2.2. Evren ve Örneklem .....	7
2.3. Verilerin Toplanması .....	8
2.3.1. Mizah Tarzları Ölçeği .....	9
2.3.2. Eğitim Görüşü Anketi: .....	9
2.3.3. Verilerin Analizi .....	10
BÖLÜM 3 .....	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....	11
3.1. Mizahın Tanımı .....	11
3.2. Mizah Teorileri .....	11
3.2.1. Üstünlük Teorisi .....	12
3.2.2. Psikoanalitik Teori .....	12
3.2.3. Uyuşmazlık Teorisi .....	12
3.3. Mizah türleri .....	13
3.3.1. Katılımcı Mizah .....	13
3.3.2. Kendini Geliştirici Mizah .....	14
3.3.3. Saldırgan Mizah .....	14
3.3.4. Kendini Yeric Mizah .....	14
3.4. Mizah Yaşantıları ile İlgili Daha Önceki Çalışmalar .....	15

3.5. Kültürel Sermaye .....	17
3.5.1. Giriş .....	17
3.5.2. Kültürel Sermayenin Tanımı .....	17
3.5.3. Kültürel Sermayenin Üç Boyutu .....	18
3.5.4. Habitus .....	18
3.5.5. Kültürel Sermayenin Aktarımı .....	19
3.5.6. Kültürel Sermayenin Eğitim ve Akademik Başarı ile İlişkisi .....	20
3.5.7. Liberal Eğitim Görüşü .....	21
3.5.8. Muhafazakâr Eğitim Görüşü .....	24
<b>BÖLÜM 4</b> .....	<b>28</b>
<b>BULGULAR</b> .....	<b>28</b>
4.1. Öğretmen Adaylarının Mizah Yaşantıları Düzeyleri .....	28
4.2. Mizah Yaşantılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi .....	37
4.3. Öğretmen Adaylarının Eğitimle İlgili Görüşleri .....	45
4.4. Eğitim Görüşlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi .....	47
4.5. Mizah Yaşantıları Açısından Eğitim Görüşlerinin İncelenmesi .....	53
<b>BÖLÜM 5</b> .....	<b>60</b>
<b>TARTIŞMA VE YORUM</b> .....	<b>60</b>
5.1. Sonuçlar .....	60
5.2. Öneriler .....	65
<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>66</b>
<b>EKLER</b> .....	<b>76</b>

## TABLolar VE ŐEKİLLER DİZİNİ

Tablo 1. Bölümlere ve sınıf düzeylerine göre öğrenci sayıları .....	7
Tablo 2. Mizah yaşantıları ölçeğinin alt boyutları .....	9
Tablo 3. Eğitim görüşü anketinin alt boyutlarına ilişkin maddeler .....	9
Tablo 4. Tablo yorumuna ait değerler.....	10
Tablo 5. Mizah yaşantıları ölçeğinden alınan puanlar .....	28
Tablo 6. Mizah yaşantılarının alt boyutlarına ilişkin puanlar .....	30
Tablo 7. Cinsiyet, sınıf düzeyi, ana-baba istihdamına göre mizah yaşantıları .....	30
Tablo 8. Öğrenim görülen bölümlere göre mizah yaşantıları .....	32
Tablo 9. Anne eğitim durumuna göre mizah yaşantıları .....	33
Tablo 10. Baba eğitim durumuna göre mizah yaşantıları .....	34
Tablo 11. Aile yıllık geliri ve ikamet yerine göre mizah yaşantıları.....	35
Tablo 12. Algılanan sosyo-ekonomik düzeye ve lise mezuniyetine göre mizah yaşantıları .....	36
Tablo 13. Mizah yaşantıları ve cinsiyet değişkeni açısından test sonuçları.....	37
Tablo 14. Mizah yaşantıları ile sınıf değişkeni açısından test sonuçları .....	38
Tablo 15. 1. Mizah yaşantıları ve anne istihdam durumu değişkeni açısından test sonuçları .....	38
Tablo 15.2. Mizah yaşantıları ve baba istihdam durumu değişkeni açısından test sonuçları .....	39
Tablo 16. Mizah yaşantıları ve bölümler değişkeni açısından test sonuçları .....	39
Tablo-17. Mizah yaşantıları ve anne eğitimi değişkeni açısından test sonuçları ..	40
Tablo 18. Mizah yaşantıları ve baba eğitimi değişkeni açısından test sonuçları ..	41
Tablo 19. Mizah yaşantıları ve aile yıllık geliri değişkeni açısından test sonuçları .....	42
Tablo 20. Mizah yaşantıları ve aile ikamet yeri değişkeni açısından test sonuçları .....	43
Tablo 21. Mizah yaşantıları ve algılanan sosyo-ekonomik düzey açısından test sonuçları .....	42
Tablo 22 Mizah yaşantıları ve lise mezuniyeti değişkeni açısından test sonuçları .....	44
Tablo 23 Eğitim görüşü anketinden alınan puanlar .....	45
Tablo 24 Eğitim görüşü anketinin alt boyutlarına ilişkin puanlar .....	47
Tablo 25.1 Eğitim görüşü ve cinsiyet açısından test sonuçları .....	47
Tablo 25.2 Eğitim görüşü ve cinsiyet açısından test sonuçları .....	47
Tablo 26 Eğitim görüşü ve sınıf düzeyi açısından test sonuçları.....	48
Tablo 27 Eğitim görüşü ve bölümler açısından test sonuçları .....	49
Tablo 28. Eğitim görüşü ile anne eğitim durumu arasındaki ilişki .....	49

Tablo 29. Eğitim görüşü ve aile yıllık geliri açısından test sonuçları .....	50
Tablo 30. Eğitim görüşü ve aile ikamet yeri açısından test sonuçları .....	52
Tablo 31 Eğitim görüşü ve lise mezuniyeti açısından test sonuçları .....	53
Tablo 32. 1. Mizah yaşantıları ve eğitim görüşü açısından test sonuçları.....	54
Tablo 32. 2. Mizah yaşantıları ve eğitim görüşü açısından test sonuçları.....	57

## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>ÖA</b>	: Öğretmen Adayı
<b>FEN</b>	: Fen bilgisi öğretmenliği
<b>MAT</b>	: İlköğretim matematik öğretmenliği
<b>SIN</b>	: Sınıf öğretmenliği
<b>OKÖ</b>	: Okul öncesi eğitimi öğretmenliği
<b>PDR</b>	: Rehberlik ve psikolojik danışma
<b>İNG</b>	: İngilizce öğretmenliği
<b>TRK</b>	: Türkçe öğretmenliği.
<b>İLM</b>	: İl merkezi
<b>İLÇ</b>	: İlçe merkezi
<b>KÖY</b>	: Köy ve belde
<b>YÜK</b>	: Yükseköğretim mezunu
<b>LİS</b>	: Ortaöğretim mezunu
<b>ORT</b>	: Ortaokul mezunu
<b>İLK</b>	: İlkokul mezunu
<b>Diğ</b>	: Diğer (ilkokul terk, okuma yazma bilen veya okula gitmemiş)
<b>TDK</b>	: Türk Dil Kurumu





## BÖLÜM 1 GİRİŞ

Mizah insanlık tarihinin en eski iletişim araçlarından birisi olagelmıştır. Her dönemde kullanılan mizah yaşantıları farklı olsa da bireylerin gerginlikten kurtulması ve zihinsel, ruhsal ve psikolojik olarak rahatlaması için önemli bir araçtır. Mizahın kullanımının sonucunun her zaman olumlu olması beklenemez. Kimi zaman olumsuz yönde mizah kullanımı da bulunmaktadır. Mizah kullanımından sonra bireylerin genellikle gülmesi beklenir. Mizah kelimesi Arapça kökenli olup ‘şaka ve şaka yapma’ anlamında kullanılmaktadır (Özdemir, Sezgin, Kaya ve Receptoğlu, 2011). TDK (2016) ise ‘mizah’ sözcüğünü ‘gülmece’ olarak tanımlamaktadır. Gülmece kelimesi ise TDK (2016) tarafından ‘eğlendirme, güldürme ve bir kimsenin davranışına incitmeden takılma amacını güden ince alay’ biçiminde tanımlanmaktadır. Araştırmacılar mizahi tanımlamaya çalışmış ve bu nedenle mizah ile ilgili farklı tanımlamalar mevcuttur. Tarih boyunca gerek yazınsal alanda (edebiyat, felsefe, şiir, komedi tiyatroları) gerekse de toplumsal ilişkilerin içinde kullanılsa da mizaha ait ilk bilimsel çalışmalar Sigmund Freud tarafından yapılmış ve ‘Espriler ve Bilinçaltı ile İlişkileri’ başlıklı çalışması yayınlanmıştır. İlerleyen dönemlerde mizah ile ilgili alanyazında bilimsel çalışmaların hızla arttığı görülmektedir.

Mizah sosyal ilişkilerin yoğun olduğu yerlerde daha sık kullanılmaktadır (Caldwell, Cervone ve Rubin, 2008). Özellikle üniversite eğitimi alan öğrenciler arasında kurulan iletişim biçimlerinde mizahi yaklaşımın önemi göz ardı edilemez. Mizahın kullanımı öğrencilerin psikolojik durumuyla yakından ilişkili olup, öğretmen adaylarının bu bağlamda psikolojik iyi oluşları, diğer bireyleri ve kendilerini algılama biçimleri önemli hale gelmektedir. Yurt içi ve yurt dışı bilimsel çalışmalarda, üniversite öğrencilerinin ve öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ve mizah yaşantılarının alt boyutları olan katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve yıkıcı mizah yaşantıları araştırılmıştır. Katılımcı ve kendini geliştirici mizah yaşantısını kullananların öznel iyi oluşlarının ve özgüvenlerinin yüksek olduğu bulgulanmıştır. Saldırgan ve kendini yerici mizah yaşantılarını kullananların ise özgüvenlerinin ve öznel iyi oluş durumlarının düşük olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının mizah yaşantıları çeşitli değişkenlere göre araştırılarak mizah yaşantıları belirlenmeye çalışılacaktır. Öğretmen adaylarının ilerleyen yıllarda ülkenin farklı bölgelerinde eğitim vereceği düşünülecek olursa, gerek sınıf içi ilişkilerde gerekse de okulun diğer paydaşlarıyla (okul yönetimi, meslektaşlar ve veliler) iletişiminde mizahın önemli bir yeri bulunmaktadır. Çünkü mizahın etkin ve olumlu yönde kullanımı belirtilen ilişkileri daha nitelikli hale getirecektir. Öğretmen adaylarının yaşama bakış

açıları, insanları algılama biçimleri ve psikolojik durumları içerisinde mizah yaşantısı olduğu gibi eğitim felsefesine ilişkin görüşleri de bulunmaktadır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sınıf içi pratikleri, dersleri işleme biçimleri ve öğrencilere yeni kazanımları kazandırma süreçleri bu öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri tarafından etkilenir. Ayrıca öğretmenlerin/öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri yeni kuşakları yetiştirme ve biçimlendirme süreçlerinde önemli bir araç haline gelmektedir. Çünkü değişen ve dönüşen yenedünya düzeninde bireylerden istenen nitelikler hızlı bir biçimde değişmekte ve değişime açık, özelleştireci yapma becerisi olan, bilgiye erişimi bilen gibi birçok nitelik istenmektedir. Belirtilen bu nedenlerden dolayı öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri önemli bir hale gelmektedir.

### 1.1. Problem Durumu

Bireylerin erken çocukluk döneminden itibaren kimlikleri ve kişilikleri özellikle sahip oldukları ailenin ahlaki değerlerinden, ebeveynlerinin eğitim ve gelir durumu gibi öğelerinden önemli bir biçimde etkilenecek oluşmaktadır. Öte yandan; ülkenin siyasal koşulları, içinde yaşanılan yerleşim birimleri, kitle iletişim araçları (gazete, dergi, internet, televizyon gibi), toplumsal değer yargıları bireylerin kimliklerini ve kişiliklerini ilerleyen yıllarda aileleri ile birlikte etkilemeye devam etmektedir. Bu etkileneceği sürecinde kimlik ve kişilik oluşumunun yanı sıra bireylerin mizah yaşantıları ve felsefi bakış açıları da biçimlendirmektedir. Bireylerin erken çocukluk döneminden başlayan mizah becerileri çok karmaşık olmasa da büyüme sürecinde zihinsel gelişime, toplumsallaşmaya ve sosyalleşmeye bağlı olarak daha da karmaşıklaşırken; felsefi bakış açıları da daha belirgin hale gelmektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ile eğitim görüşleri üniversite eğitimi boyunca ön plana çıkmaktadır. Belirtilen bu durumun öğretmen adaylarının eğitim hayatları boyunca ve mezun olduktan sonra çalışacağı okullardaki pratiklerine yön verdiği ifade edilebilir. Öğretmen adaylarının öğretmen olduktan sonra çalışma hayatlarında sınıf içindeki öğrencilerle etkileşimleri ile çalışmakta oldukları okulların diğer paydaşlarıyla iletişimde (okul yönetimi, meslektaş, veli gibi) hangi mizah tarzını kullanabileceğine ilişkin yordama yapmak merak uyandırmış ve ayrıca benzer bir durum eğitim görüşlerine ilişkin de merak uyandırmıştır. Çünkü sınıf içi ders işleme biçimleri, öğrencilere bilgiyi aktarma biçimleri gibi durumlar eğitim görüşleri tarafından etkilenmektedir. Belirtilen bu ifadelerin ışığında öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ile eğitim görüşlerinin hangi unsurlardan etkilendiğini ve mizah yaşantılarına göre eğitim felsefelerini belirlemek hedeflenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, öğretmen adaylarının kullandıkları mizah yaşantısı tarzlarının (katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yerici mizah yaşantıları) ve eğitim görüşlerinin (liberal/muhafazakâr) hangi öğelerden etkilendiğini ortaya çıkarmaktır. Ayrıca

kullandıkları mizah tarzına göre hangi eğitim görüşünü benimsediklerini ortaya çıkarmak bu araştırmanın diğer bir amacıdır.

## 1.2. Araştırma Problemi

Öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ve eğitimle ilgili görüşleri ve demografik değişkenler açısından farklılık göstermekte midir?

## 1.3. Amaç

Öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ile eğitime ilişkin görüşleri içinde doğup büyüdüğü aileden başlamak üzere içinde bulunduğu toplum tarafından biçimlendirilir. Bu biçimlendirme sürecinde ebeveynlerin eğitim durumu, yıllık gelirleri, ailenin ikamet ettiği yer gibi birçok faktör bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ile eğitime ilişkin görüşlerinin hangi öğelerden etkilendiğini belirlemek bu araştırmanın sınırlarını aşmaktadır. Fakat öğretmen adaylarının ilerleyen yıllarda ülkenin farklı okullarında öğretmen olacakları var sayılırsa, diğer bireylerle (öğrenciler, meslektaşlar, veliler gibi) iletişimlerinde mizah yaşantılarını espri yapma, güldürme gibi pratiklerin içerisinde görmek mümkündür. Mizahın kullanılma biçiminin de kurulan sosyal etkileşimleri olumlu ya da olumsuz yönde etkilediği göz ardı edilemez. Öğretmen adaylarının ilerleyen yıllarda; çalışmakta oldukları okullardaki eğitime yönelik davranışları (sınıf içi pratikleri gibi), sahip oldukları eğitim görüşüne paralel biçimde seyredecektir. Belirtilen bu bilgiler ışığında bu araştırmanın genel amacı, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde eğitim gören öğretmen adaylarının kullandıkları mizah yaşantıları düzeyi ile eğitim görüşlerini farklı değişkenler açısından incelemektir. İfade edilen her iki amaç doğrultusunda "1.1. Alt Problemler" başlığı altında çeşitli sorular sorulmuş ve elde edilen bulgular alanyazında var olan benzer bilimsel çalışmalarla yorumlanmaya çalışılmıştır.

### 1.1. Alt Problemler

1. Öğretmen adaylarının mizah yaşantıları düzeyi nedir?
2. Öğretmen adaylarının mizah yaşantıları düzeyi ile cinsiyet, ebeveynlerinin istihdam durumu, sınıf düzeyi, ebeveynlerinin eğitim durumu, bölüm, ailenin yıllık geliri, ailenin ikamet ettiği yer ve öğretmen adaylarının lise mezuniyeti türü değişkenleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının eğitimle ilgili (liberal/muhafazakâr) görüş düzeyleri nedir?
4. Öğretmen adaylarının eğitimle ilgili görüşleri ile cinsiyet, ebeveynlerinin istihdam durumu, sınıf düzeyi, ebeveynlerinin eğitim durumu, bölüm, ailenin yıllık geliri, ailenin ikamet ettiği yer ve öğretmen adaylarının lise mezuniyeti türü değişkenleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

5. Öğretmen adaylarının mizah yaşantıları düzeyi ile eğitimle ilgili görüşleri arasında anlamlı farklılık göstermekte midir?

### 1.5. Araştırmanın Önemi

Alanyazında mizah yaşantılarıyla ilgili olarak, ilkököl ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kullandığı mizah tarzı, öğretmenlerin stresle başa çıkma yöntemleri ile mizah yaşantıları arasındaki ilişki, üniversite öğrencilerinin kullandıkları mizah tarzı ile eğitim gördükleri bölümler arasındaki ilişki incelenmiştir (Altınkurt ve Yılmaz, 2011; Özdemir, Sezgin, Kaya ve Receptoğlu, 2011). Diğer taraftan; mizahın sanatta öğretim stratejisi üzerindeki etkisi, üniversite öğrencilerinin mizah yaşantıları ile sınıf ve cinsiyet rolleri gibi değişkenler arasındaki ilişkiler araştırılmıştır (Kaya, 2011; Avşar, 2008; Özkan, 2008). Öte yandan; öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim görüşüne ilişkin yapılan bilimsel çalışmalar yurt içi alanyazında sınırlı olsa da cinsiyet, sınıf, bölüm, mezun olunan lise türü gibi değişkenlerle eğitim görüşü arasındaki ilişki incelenmiştir (Yapıcı, 2013; Şumuer, Yakın ve Yıldırım, 2010; Kiraz ve diğerleri, 2010; Aksu ve diğerleri, 2008). Belirtilen bilgiler ışığında, alanyazında öğretmen adaylarının kullandıkları mizah tarzları ile eğitim görüşleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Mizah yaşantıları üzerine yapılan araştırmalara göre yüksek ve olumlu mizah yaşantısına sahip bireylerin psikolojik sağlıklarının iyi ve benlik algılarının pozitif yönde olduğu; bu bireylerin özgüvenlerinin yüksek, kendilerini kabul ettiği ve özerk oldukları belirtilmiştir (Yerlikaya, 2003). Kendini geliştirici mizah yaşantısı olumlu bir psikolojik yaşantı olarak değerlendirilirken; saldırgan ve kendini yerici mizah yaşantıları olumsuz psikolojik yaşantılar olarak değerlendirilmektedir (Yılmaz, 2011). Öte yandan; bireylerin mizah yaşantıları, cinsiyet, kültürel sermaye düzeyleri (ebeveyn eğitim ve istihdam durumu, aile ikamet yeri, aile yıllık geliri, mezun olunan lise türü, eğitim görülen bölümler gibi) tarafından etkilenmektedir. Öğretmen adaylarının zaman içinde şekillenen ve onlar tarafından kullanılan mizah yaşantıları ve mizah tarzları, ilerleyen yıllarda eğitim verecekleri sınıflardaki öğrencilere bilinçli ya da bilinçsiz biçimde aktarılacağı öngörülmektedir. Aktarım sürecinde katılımcı ve kendini geliştirici mizah yaşantısına sahip olan öğretmenler, olumlu bir sınıf atmosferi yaratarak öğrenciler arası iletişimi olumlu yönde etkileyecek, öğrencilerin derse katılımını sağlayarak öğrencilerin akademik başarısını arttıracak, öğrencilerin arkadaşlarını ve okulunu sevmesini sağlayacaktır.

McGee (aktaran Yerlikaya, 2003) mizahın sosyal ilişkilerde işlevsel olduğunu ve bireylerin diğer bireylerle, mizah aracılığıyla kolay bir biçimde iletişim kurabildiğini belirtmiştir. Bu bağlamda; 2011 yılında Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] tarafından yayınlanan öğretmen yetiştirme strateji belgesinde kurumsal iletişim becerisi nitelikli öğretmen yetiştirmek amaçlanmıştır (www.kesan.meb.gov.tr). Fakat öğretmenlerin kurumsal iletişim becerisinin nasıl

güçlendirileceği ve hangi kişilerle (veli, öğretmen, öğrenci gibi) iletişim kuracağı net olarak tanımlanmamıştır. Olumlu mizah yaşantısı olarak ifade edilen katılımcı ve kendini geliştirici mizah yaşantı becerisi yüksek öğretmenler (benlik algısı ve özgüveni yüksek kişiliğe sahip olurlar) kurum içi paydaşlarıyla, öğrenci velileriyle ve öğrencilerle mizahı kullanarak olumlu yönde ve nitelikli iletişim kurarak kurumsal iletişim becerilerini güçlendireceklerdir.

20. yy ve 21. yy'da küreselleşmeyle birlikte artan teknolojik gelişmeler, kitle iletişim araçlarına erişimin kolaylaşması, üretim biçimi ve bireylerin yaşam biçimi değişerek yenedünya düzenini oluşturmaya başlamıştır. Bu değişim sonucunda ise dünya üzerinde bulunan hemen her ülkenin eğitim müfredatı değişime uğramış ve bireylerden istenilen geleneksel niteliklerde de değişim meydana gelmiştir. Yenedünya düzeninde yetişen bireylerden istenilen nitelikler özgür düşünebilme becerisi, eleştirel bakış açısı, değişime açıklığı ve değişimi okuma becerisi gibi niteliklerdir. Öğretmen yetiştiren üniversite programları ise yenedünya düzeniyle bütünleşmiş ve bu düzende bireylerden istenilen özellikleri kazandırmada önemli kurumlardan birisidir. Öte yandan; MEB kendisine bağlı bütün eğitim kurumlarında görev alan öğretmenlerin, 21. yy'a uygun bireyler olarak yetiştirilmesini amaçlamaktadır. Bu doğrultuda 2011 yılında yayınlanan öğretmen yetiştirme strateji belgesinde, öğretmenlerin geleneksel öğretmenlik rolünü terk etmeleri gerektiğini, değişimi okuyabilmelerini, sürekli gelişmelerini, empati kurma becerilerini geliştirmeleri gerektiğini, etkili iletişim kurabilme ve problem çözme becerilerinin olması gerektiğini ifade etmiştir ([www.kesan.meb.gov.tr](http://www.kesan.meb.gov.tr)). Belirtilen bu bilgiler ışığında; öğretmen adaylarının eğitim görüşlerinin (liberal/muhafazakâr) cinsiyet, sınıf düzeyi, kültürel sermaye düzeyleri (ebeveyn eğitim ve istihdam durumu, aile ikamet yeri, aile yıllık geliri, mezun olunan lise türü, eğitim görülen bölümler) değişkenler açısından incelenmesi önemlidir. Elde edilecek bulgularla, öğretmen adaylarının 21. yy'a ait insan profiline ne ölçüde uygun olduğu belirlenerek, üniversitelerde bulunan öğretmen eğitimi programlarının ve MEB'in öğretmen yetiştirme stratejisiyle uyumlu olup olmadığı incelenmiştir.

Öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ve alt boyutları olan katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendi yerici mizah yaşantıları ile eğitim görüşleri (liberal/muhafazakâr) arasındaki ilişki incelenerek, hangi mizah tarzını kullanan öğretmen adayların hangi eğitim görüşüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Ortaya çıkan bütün bilgiler doğrultusunda; eğitim fakültelerinin programlarında mizahın önemini anlatan ders ya da ilgili bir dersin içerisinde konu olarak koyulması ve saldırgan ve kendini yerici mizah yaşantısını kullanan öğretmen adaylarının belirlenerek bu adaylara psikolojik destek sağlanması da önerilecektir. Ayrıca öğretmen adaylarının liberal eğitim görüşüne daha fazla eğilimli olması için gerek eğitim fakültelerinin programları gerekse de MEB'in müfredatının yeniden revize edilmesi önerilerek değişen ve dönüşen dünyaya daha uyumlu bireyler yetişmesi sağlanacaktır.

### 1.6. Sayıtlar

1. Öğretmen adayları ölçme araçlarına doğru cevaplar vermiştir.
2. Mizah tarzları ölçüğü öğretmen adaylarının mizah yaşantılarını ölçmektedir.
3. Eğitime ilişkin görüşleri ölçen anket (liberal/muhafazakâr) öğretmen adaylarının eğitime ilişkin görüşlerini ölçmektedir.

### 1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmanın örneklemini Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır ve 2015-2016 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde, birinci ve ikinci öğretimde 1. sınıf ve 4. sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarını kapsamaktadır.
2. Toplanan veriler öğretmen adaylarının kişisel beyanlarına dayanacaktır.

### 1.8. Tanımlar

**Mizah:** Yüksek karmaşıklık düzeyindeki bir uyarının, fizyolojik tepkiler düzeyinde büyük ve kesinlikle belirlenen bir tepki yarattığı tek yaratıcı eylem alanı.

**Mizah Yaşantısı:** Bireylerin iletişim sürecinde çeşitli espriler yaparak diğer bireyleri güldürmesi.

**Katılımcı Mizah:** Bireyin iletişim sürecinde mizahı kendisine ve karşısında bulunan kişilere yönelik olarak saygılı ve ilişkileri geliştirici yönde kullanılması.

**Kendini Geliştirici Mizah:** Kişinin stresle ve diğer kişisel sorunlarıyla baş etmede, olumsuz duygularını azaltmada kullandığı mizah türü.

**Saldırgan Mizah:** Bireylerin kızgınlık duygularını mizah aracılığı ile ifade etmesi.

**Kendini Yeric Mizah:** Bireylerin kendilerini küçük düşürme ve alay etme yoluyla başkalarını eğlendirmeyi amaçlaması.

**Kültürel Sermaye:** Farklı sosyal sınıflara ve farklı kültürel geçmişe sahip olan öğrenciler arasındaki eşitsizlikten kaynaklı akademik başarıların sosyal adaletsizlik olarak üretilmesi.

**Habitus:** Toplumsal yapılar ile toplumsal pratik arasındaki bağı oluşturan, bir dizi edinilmiş düşünce, davranış ve beğeni kalıplarını içerir.

**Liberal Eğitim Görüşü:** Öğrenci merkezli, yenilikçi pedagojik yöntemlerin toplumsal konularla ilgili olan; bireylerin öğrenmesine ve bu öğrenme sürecinde bireylerin bilgileri kendi kendilerine tamamlamaları süreci.

**Muhafazakâr Eğitim Görüşü:** Kurumların ve sosyal kuralların içinde bulunan topluma özgü olması ve toplumun ortak değerleri olan geleneklere, milliyetçiliğe ve otoriteye dayanarak eğitim sürecinin bu değerlere göre gerçekleşmesi.

## BÖLÜM 2 YÖNTEM

### 2. 1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, eğitim fakültesinde eğitim alan öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ve eğitimle ilgili görüşleri (liberal/muhafazakâr) arasında anlamlı bir farklılığın olup-olmadığını incelemek için yapılan betimsel bir çalışma olup; aynı zamanda öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ve eğitim görüşleri çeşitli demografik değişkenlere göre inceleyen bir çalışmadır.

### 2. 2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemine ise eğitim fakültesinde birinci ve ikinci öğretimde eğitim gören 1. sınıf ve 4. sınıf öğrencileri arasından seçilen öğretmen adayları oluşturmaktadır. Belirtilen her iki sınıf düzeyinden toplam 1123 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmada 24 öğrencinin, ölçme araçlarında yer alan maddelerin çoğunluğunu boş bıraktığı gözlemlenmiş ve bu 24 öğrenci değerlendirme kapsamına alınmamıştır. Bu nedenle ulaşılan 634 öğrenciden 610 öğrencinin verileri analiz edilmiştir. Araştırmanın örnekleme ait ve bölümlere ve sınıf düzeyine göre öğrenci sayıları aşağıdaki tabloda mevcuttur.

Tablo 1. Bölümlere ve sınıf düzeylerine göre öğrenci sayıları

Bölüm	Evren		Örneklem		Uygulanan anket sayısı		Dönen anket sayısı		Geçerli anket sayısı		
	1-4	Sınıf	1	4	1	4	1	4	1	4	
FEN	227	55	65	22	23	43	36	43	36	43	32
MAT	243	59	62	26	25	44	-	44	-	44	-
SIN	319	88	64	36	25	31	32	31	32	31	25
OKÖ	517	124	143	51	57	83	86	83	86	78	86
PDR	259	62	60	27	25	41	42	41	42	41	42
İNG	340	82	127	34	51	30	73	30	73	30	69
TRK	272	68	64	28	26	53	40	53	40	49	40
Toplam	2177	538	585	224	232	325	309	325	309	316	294

Araştırmanın örneklemini belirlemek için Cochran tarafından geliştirilen 1 numaralı örneklem hesaplama formülü kullanılmıştır (Özdamar, 2003);

$$n = \frac{N t^2 p q}{d^2(N-1) + t^2 p q} \quad (1)$$

Tablo 1 incelendiğinde Sınıf Öğretmenliği ve İngilizce öğretmenliği bölümü 1. sınıflarda olması gereken örneklem büyüklüğü (sırasıyla N=36, N=34) ulaşılan örneklemden büyüklüğünden fazladır (sırasıyla N=31, N=30). Fakat Büyüköztürk (2016) örneklemelerin alt örneklemelere bölündüğünde, alt örneklem sayılarının en az 30 olması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda bu araştırmada ulaşılan alt örneklem sayıları 30 ve üzerinde olduğu için örneklem yeter sayısına ulaşılmıştır. Ayrıca bütün evren (N=2177) üzerinde Formül 1'e göre yapılan örneklem hesaplamasında örneklem büyüklüğü 327 çıkmış ve Tablo 1'e göre ulaşılan örneklem sayısı 610'dur. Görülmekte olduğu gibi örneklem yeter sayısından daha fazla örneklem sayısına ulaşılmıştır.

### 2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın bağımlı değişkenlerini mizah yaşantıları ve öğretmen adaylarının eğitime ilişkin görüşleri oluşturmaktadır. Bağımsız değişkenler ise cinsiyet, ebeveynlerinin istihdam türü, sınıf düzeyi, ailelerinin yıllık kazancı, öğrencilerin ailelerinin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeyi, öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyleri, öğrencilerin mezun oldukları lise türü, öğretmen adaylarının ailelerinin ikamet ettikleri yerleşim birimleri ve öğrencilerin buldukları bölümlerdir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, mizah yaşantıları ölçeği ve eğitim görüşleri anketi kullanılarak veriler toplanmıştır.

#### 2.3. 1. Mizah Tarzları Ölçeği

Mizah yaşantıları ölçeği, Martin ve Puhlik-Doris tarafından dört farklı mizah tarzını ölçmek amacıyla 60 madde olarak geliştirilmiş, daha sonra Martin ve arkadaşları tarafından 32 maddeye indirilmiştir. Mizah Tarzları Ölçeği, Türkçe'ye Yerlikaya (2003) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek, orijinalinde olduğu gibi 32 maddeden oluşmaktadır ve katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah ve kendini yerici mizah olmak üzere dört farklı mizah tarzını ölçmektedir. Bu alt ölçekler; ikisi uyumlu ve ikisi uyumsuz mizah olmak üzere kendini geliştirici mizah, katılımcı mizah, kendini yıkıcı mizah ve saldırgan mizahtır. Ölçek 7'li Likert tipinde ve 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 7 (tamamıyla katılıyorum) arasında puanlanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık (Cronbach alfa) katsayısı sırasıyla; kendini geliştirici mizah için 0.78, katılımcı mizah için 0.74, kendini yıkıcı mizah için 0.67 ve saldırgan mizah için ise 0.69 olarak bulunmuştur. Diğer taraftan, ölçeğin test-tekrar test korelasyon katsayıları ise



sırasıyla, kendini geliştirici mizah için 0.82, katılımcı mizah için 0.88, kendini yıkıcı mizah için 0.85 ve saldırgan mizah için 0.85 olarak bulunmuştur. Ölçekteki her bir alt ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar 8 ile 56 arasında değişmektedir. Alt ölçeklerden alınan puanların yüksekliği ilgili mizah tarzının kullanım sıklığına işaret etmektedir (Rieger ve McGrail, 2014; Özbay, Palancı, Kandırmış ve Çakır, 2012; Cann, Norman, Welbourne ve Calhoun, 2008; Kazarian ve Martin, 2004).

Bu çalışmada, mizah yaşantıları ölçeğinin tamamından elde edilen iç tutarlılık (Cronbach Alfa) katsayısı 0,748'dir. Mizah yaşantısının alt boyutlarından elde edilen iç tutarlılık katsayısı örneklerim sayısının az olmasından dolayı 0,388 çıkmıştır.

Ölçeğin alt boyutlarına ait maddeler aşağıdaki gibidir (Şenol, 2013);

Tablo 2. Mizah yaşantıları ölçeğinin alt boyutları

Mizah yaşantılarının alt boyutları	Maddeler
Katılımcı mizah	1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29
Kendini geliştirici mizah	2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30
Saldırgan mizah	3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31
Kendini yıkıcı mizah	4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32
Ters yönlü puanlanan maddeler	1, 7, 9, 15, 16, 17, 22, 23, 25, 29, 31

### 2.3.2. Eğitim Görüşü Anketi

Aksu, Daloğlu, Yıldırım, Kiraz ve Demir (2007) tarafından öğretmen adaylarının liberal-muhafazakâr eğitim görüşleri anketi oluşturulmuştur. Tüm anketin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) 0,808 ve alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayısı 0,359 çıkmıştır. Diğer taraftan anket maddelerinin toplam puanları alınmış fakat toplam puanlar üzerinden anlamlı bir sonuç çıkmadığı için her bir madde çeşitli değişkenlere göre analiz edilmiştir. Anket 33 maddelik olup 5'li Likert tipidir ve 1 (hiç katılmıyorum) ile 5 (tamamen katılıyorum) arasında puanlanmaktadır. Bu ölçekten elde edilen verilerin betimsel analizi yapılarak, sonuçlar ortalamalar ve standart sapmalar olarak tablo halinde gösterilmiştir.

Öğretmen adaylarının eğitim görüşünü ölçen anket liberal ve muhafazakâr olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları ve bu alt boyutlara ait maddeler aşağıdaki gibidir;

Tablo 3. Eğitim görüşü anketinin alt boyutlarına ilişkin maddeler

Alt boyutlar	Maddeler
Liberal	1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 14, 18, 19, 20, 22, 24, 28, 29, 31, 32
Muhafazakâr	3, 8, 12, 13, 15, 16, 17, 21, 25, 26, 27, 30, 33

### 2.3.3. Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının kullandıkları mizah tarzlarını ve eğitim görüşü anketinin alt boyutuna ait (liberal/muhafazakâr) her bir maddeyi belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır.

Mizah yaşantıları ölçeği 7'li Likert tipi olarak tasarlanmıştır. Her bir maddeye verilen cevapların kodları 1 ile 7 arasında değişmektedir. Mizah yaşantıları ölçeğini cevaplayan öğretmen adayları ifadelerini “1: kesinlikle katılmıyorum”, “2: katılmıyorum”, “3: biraz katılmıyorum”, “4: kararsızım”, “5: biraz katılıyorum”, “6: katılıyorum”, “7: tamamıyla katılıyorum” kategorilerinden birini işaretleyerek belirtmişlerdir.

Mizah yaşantıları puanlarının ortalamaları 7'li Likert tipi ölçeğine göre hesaplanmıştır. 1-3,49 arası “katılmıyorum”, 3,5-4,49 arası “kararsızım” ve 4,5-7 arası “katılıyorum şeklinde yorumlanmıştır. Eğitim görüşü anketi ise 5'li Likert tipi anket olarak düzenlenmiştir. Her bir maddenin kodları 1 ile 5 arasında değişmektedir. Eğitim görüşünü cevaplayan öğretmen adayları görüşlerini “1: hiç katılmıyorum”, “2: az katılıyorum”, “3: orta düzeyde katılıyorum”, “4: çoğunlukla katılıyorum”, “5: tamamen katılıyorum” kategorilerinden birini işaretleyerek belirtmişlerdir. Eğitim görüşü anketinin ortalamaları 5'li Likert tipi ölçeğe göre hesaplanmıştır. 1-2,49 arası “katılmıyorum” ve 2,5-5 arası “katılıyorum” biçiminde yorumlanmıştır (tablo 4).

Tablo 5. Tablo yorumuna ait değerler

	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum
Mizah yaşantıları	1-3,49	3,5-4,49	4,5-7
Eğitim görüşü	1-2,49	-	2,5-5

Öğrencilerin mizah yaşantılarının alt boyutları ve eğitim görüşü anketinin (liberal/muhafazakâr) her bir maddesiyle; cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba istihdam durumu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için t-tesisi uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin mizah yaşantılarının alt boyutları ve eğitim görüşü anketinin (liberal/muhafazakâr) her bir maddesiyle; öğrencilerin eğitim gördükleri bölümler, ailelerinin yıllık geliri ve ikamet ettiği yerleşim birimi, anne ve babanın eğitim ve istihdam durumu, öğrencilerin ailelerini algıladıkları sosyo-ekonomik düzey ve öğrencilerin mezun oldukları lise türü değişkenleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi uygulanmıştır. Anlamlı farklılık çıkan maddeler değerlendirmeye alınmıştır.

Son olarak ise; öğrencilerin mizah yaşantılarının alt boyutları ile eğitim görüşü anketinin her bir maddesinin arasından anlamlı farklılığı bulmak için de ANOVA testi uygulanmıştır. Anlamlı farklılık çıkan maddeler değerlendirmeye alınmıştır.

## BÖLÜM 3 KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde ilgili alanyazın taranarak mizahın tanımı yapılmış ve kısmen mizah teorilerinden bahsedilmiştir. Ardından ise mizah tarzları açıklanmaya çalışılmıştır. Daha sonra kültürel sermaye tanımı yapılarak kültürel sermaye içinde yer alan öğelerden bahsedilmiştir. Son olarak ise eğitim bilimleri alanyazınında ağırlıklı olarak kabul edilmiş olan liberal ve muhafazakâr eğitim görüşünden bahsedilmiştir.

### 3.1. Mizahın Tanımı

Mizah nedir, sorusuna herkesçe kabul edilir net bir yanıt henüz bulunamamıştır (Fındıklı, 2013). Ruch'a göre (aktaran Fındıklı, 2013) mizah kavramının gelişimi yüzlerce yıl almıştır. Örneğin On yedinci yüzyıl Avrupa'sında mizah, sosyal normlardan sapmayı, tuhaf davranışları ve karakterleri betimleyen bir kavram olarak tanımlanmaktaydı.

Mizah evrimsel bir sır olmakla birlikte, kültürlerin içinde gülümseme, gülme ve neşeli olarak tanımlanmakta ve belirtilen biçimde üretilmektedir (Greengross ve Miller, 2011).

Mizahın soyut bir kavram olmasından dolayı toplumlara, kültürlere veya zamanlara göre tanımlanmasında farklılaşmalar olabilir (Fındıklı, 2013). Mizah Arapça kökenli bir kelime olup zaman içerisinde dilimize yerleşmiştir (Avşar, 2008). Mizahın genel bir tanımını yapmak güçtür fakat bazı araştırmacılar tanımlama yoluna gitmiştir. Koestler mizahı (aktaran Avşar, 2008); “Yüksek karmaşıklık düzeyindeki bir uyarının, fizyolojik tepkiler düzeyinde büyük ve kesinlikle belirlenen bir tepki yarattığı tek yaratıcı eylem alanı.” biçiminde tanımlamıştır.

Mizah, olayların gülünç, alışılmadık ve çelişkili yönlerini yansıtarak insanı düşündürme, eğlendirme ya da güldürme sanatına verilen ad olarak tanımlanmaktadır. Bu anlamıyla mizah, uyumsuzluklardan beslenir (Kaya, 2011).

### 3.2. Mizah Teorileri

Alan yazında mizahla ilgili yüzün üzerinde teori olmasına karşın genel olarak kabul edilen üç teori vardır. Bunlar; üstünlük teorisi, psikoanalitik teori ve uyumsuzluk teorisidir (Kara, 2014; Çimen, 2011; Yardımcı, 2010).

### 3.2.1. Üstünlük Teorisi

Üstünlük teorisine göre; bir başkasının yaşadığı olumsuz bir durumun komik olarak algılanmasının, başına olumsuz bir şey gelmiş olan şahıstan kendimizi üstün görmemize dayanmış olduğunu ifade eder (Çimen, 2011). Kişinin kendisini mükemmel görerek diğer insanların üzerinde üstünlük kurabileceği algısı oluşturmaktadır (Avşar, 2008). Hobbes'in (aktaran Avşar, 2008) üstünlük kuramı ile ilgili yaptığı tanım klasik bir tanım olarak kabul edildi ve tanımına göre üstünlük kuramı, başka bir kişide yanlış bir şey görülmesi sonucu gören kişinin o kişiden kendisini daha üstün gördüğü biçiminde tanımlanmaktadır.

Üstünlük teorisi bireylerin farkında olmadan kendi insan ilişkilerinde çok yaygın kullanılan bir teoridir ve kendini çok beğenme, mutluluğunu artırma veya sağlama amaçlarında kullanılmaktadır. Üstünlük teorisi Platon ve Aristoteles dönemine kadar dayanmaktadır. Bu teori mizaha kişinin çevresindeki statüsüyle ilişkili olarak değerlendirilir (Yardımcı, 2010).

### 3.2.2. Psikoanalitik Teori

Psikoloji biliminin kurucusu olarak kabul edilen ve Sigmund Freud tarafından 20. yy.'ın ilk yarısında ortaya atılan espriler ve bilinçaltı ilişkiler adlı çalışmasında mizahtan bahsedilmiştir. Bu çalışmaya göre; yapılan bir şaka ya da espri, bizde bastırılmış cinsel ya da saldırgan bir ruh halinden doğan gerginliği ortadan kaldırdığı zaman bu rahatlamaya yol açan şaka ya da nükteli ifadelerin gülmeye yol açtığını ifade eder. Mizah, her bireyin içinde bulunan biyolojik temelli güdüler için toplumsal olarak kabul edilebilir güvenli çıkış noktası sunmaktadır. Pek çok şakaların saldırgan ya da cinsel içerikli olmasının sebebi budur (Çimen, 2011).

Freud, mizahın bastırılmış; seksüel ve saldırgan uyarıların, ifadelerinin sosyal olarak ortaya çıkmasına izin verdiğini savunmaktadır. Diğer bir anlatımla anlamda mizah sansürün dışı vurulmuş halidir. Freud'a göre; insanlar psikolojik enerjilerini (seksüel ve saldırgan duygularını) bastırmak için kullanmaktadırlar; fakat insanlar mizahı kullanarak bu duygularını bastırmak yerine açığa vururlar (Yardımcı, 2010).

### 3.2.3. Uyuşmazlık Teorisi

Uyuşmazlık teorisine göre mizah; alışıldık olaylarda beklenmedik durumların ortaya çıkmasıyla oluşur ve kişiler bu durum karşısında güler tepki verirler (Yardımcı, 2010). Yaşar (2010) ise uyumsuzluk kuramında gülme eyleminin gerçekleşebilmesinin birbirine uymayan iki durum ya da nesne

olmasına ve beklenmeyen bir durumun yaşanması ya da beklenmeyen bir nesnenin ortaya çıkmasına bağlı olduğunu belirtmiştir.

### 3.3. Mizah Türleri

20. yy'ın ilk yarısından itibaren mizah üzerine bilimsel çalışmaların hızla arttığı görülmektedir. Mizah tarzları üzerine yapılan bilimsel çalışmalar kronolojik sırayla izlendiğinde, 1970'li yıllarda mizah üzerine yapılan bilimsel çalışmalarda bireylerin kullandıkları mizah yaşantıları farklı sınıflamalar yapılarak tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda; bireylerin mizah tarzlarını tanımlayabilmek için çeşitli mizah ölçekleri geliştirilmiştir. Martin ve Lefcourt tarafından geliştirilen durumluk mizah yaşantıları ölçeği, bireylerin mizah duygusunun kararlı bir kişilik varsayımını özelliği göz önünde bulundurularak bu bireylerin günlük hayatında ne derece yer aldığını ölçmektedir (Yerlikaya, 2003; Durmuş ve Tezer, 2001; Aydın, 1993). Diğer mizah ölçeği ise; 'Mizah Yoluyla Başa Çıkma' ölçeğidir. Bu ölçek yedi maddeden oluşmaktadır ve katılımcılardan 'Genellikle içlerinde eğlenceli bir şeyler bulmaya çalıştığımda sorunlarımın iyice azaldığını fark ederim" şeklinde ve benzeri cümlelere yanıt vermeleri istenmektedir (Yerlikaya, 2003; Yerlikaya, 2009). Belirtilen bu ölçek birçok akademik çalışmada kullanılmıştır (Cemaloğlu, Reçepoğlu, Şahin, Daşcı ve Köktürk, 2012). Diğer taraftan; Svebak tarafından geliştirilen üç boyutlu 'Mizah Duygusu Ölçeği' (Sense of Humor Scale) ise mizahi söylemlere duyarlılık ve mizahi insanlara ve durumlara karşı tutum boyutlarını ölçmüştür (Cemaloğlu ve diğerleri, 2012; Durmuş ve Tezer, 2001). Başka bir mizah ölçeği olan 'Çok Boyutlu Mizah Duygusu Ölçeği' bireylerin mizah duygusunun, kendini esprili biri olarak tanıma, diğerlerinin mizahını anlama, mizahı sevip sevmeme, gülme, mizahi perspektife sahip olma ve mizah yoluyla başa çıkma gibi çok farklı unsurları ölçmüştür (Yerlikaya, 2003). 'Mizah Davranış Ölçeği' ise Craib, Laampert ve Nelson tarafından 1996 yılında geliştirilmiş ve Cemaloğlu ve diğerleri (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu ölçek, günlük mizahi davranış biçimlerini betimleyen 100 ifadeyi içeren kartlardan oluşur ve bu ifadelerle hem kendini hem de başkalarını değerlendirmek için kullanılabilir (Yerlikaya, 2003). Öte yandan; Türkçe'ye uyarlanan mizah tarzları ölçeğinde ise katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yerici mizah olmak üzere dört tür mizah tarzı bulunmaktadır (Kara, 2014; Schermer, Martin, Lynskey ve Vernon, 2013; Cann, Norman, Yerlikaya, 2009; Welbourne, ve Calhoun, 2008; Yerlikaya 2003).

#### 3.3.1. Katılımcı Mizah

Olumlu mizah tarzları arasında kabul edilen katılımcı mizah, bireyin iletişim sürecinde mizahı kendisine ve karşısında bulunan kişilere yönelik olarak saygılı ve ilişkileri geliştirici yönde kullanmasıdır. Katılımcı mizah anlayışına

sahip bireyler olumlu bir iletişim ortamı yaratmak için, iletişim sürecindeki kaygı, korku ve gerilimleri azaltma, ortamda bulunan kişileri eğlendirmek için şakalar yapma, hatta kendisi hakkında bile komik şeyler söyleme özelliklerini gösterirler (Altinkurt ve Yılmaz, 2011; Yılmaz, 2011). Vernon, Martin, Schermer ve Mackie'e göre (2008) katılımcı mizah özelliğine sahip olan kişiler; şaka yapmaya, anekdotlar anlatmaya ve diğer insanlara anlamlı gelen espri yapmaya eğilimlidir. Ayrıca katılımcı mizaha sahip bireyler dışa dönük ve açıktırlar (Schermer, Martin, Lynskey ve Vernon, 2013).

### **3.3.2. Kendini Geliştirici Mizah**

Kişinin stresle ve diğer kişisel sorunlarıyla baş etmede, olumsuz duygularını azaltmada kullandığı mizah türüdür ve bu mizah türü yaşama mizah duygusuyla bakabilmeyi, olumsuzluklar karşısında bile bu tavrı korumayı içerir. Katılımcı mizah gibi olumlu bir mizah tarzıdır. Katılımcı mizah tarzı ile kıyaslandığında, kendini geliştirici mizah kişiler arası ilişkilere odaklanmadan daha çok kişinin kendisine yöneliktir (Altinkurt ve Yılmaz, 2011; Vernon, Martin, Schermer ve Mackie, 2008). Ayrıca kişinin kendi psikolojik süreci ile birebir ilişkilidir (Yılmaz, 2011).

### **3.3.3. Saldırgan Mizah**

Saldırgan mizah, olumsuz bir mizah tarzıdır. Saldırgan mizah tarzında bireyler kızgınlık duygularını mizah aracılığı ile ifade etmektedir. Bunu yaparken de diğer bireyleri iğnelemeye, incitmeye yönelik bir dil kullanmaktadır. Bu mizah tarzı bireyler arası iletişimi olumsuz yönde etkilemektedir (Huo, Lam ve Chen, 2012; Altinkurt ve Yılmaz, 2011; Vernon, Martin, Schermer ve Mackie, 2008). Ayrıca örgüt içerisinde saldırgan mizah kullanıldığında liderin ve çalışanların yanlış karar vermesi, kişiler arası ilişkilerde çatışmaya neden olma gibi yıkıcı sonuçları olmaktadır (Huo, Lam ve Chen, 2012).

### **3.3.4. Kendini Yeric Mizah**

Saldırgan mizah gibi kendini yeric mizah da olumsuz bir mizah tarzıdır. Bu mizah tarzına sahip olan bireyler, kendilerini küçük düşürme ve alay etme yoluyla başkalarını eğlendirmeyi amaçlarlar. Grup tarafından onaylanmak ya da sevilmenin bir yolu olarak kendilerini yererek mizahı kullanırlar (Altinkurt ve Yılmaz, 2011). Diğer taraftan kendini yeric mizah, diğer insanları güldürmek için kendiyile ilgili komik şeyler söyler ve yapar. Aynı zamanda diğer insanlarla birlikte kendine güler (Vernon, Martin, Schermer ve Mackie, 2008).

Katılımcı ve kendini geliştirici mizahla; dışa dönüklük, duygusal iyi olma, sosyal destek ve ilişkilerde doyum arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu iki mizah türüne sahip olan bireyler problem çözmede beceriklidirler. Saldırgan ve kendini

yerici mizah ile de depresyon, anksiyete, kızgınlık arasında ilişki vardır. Agresif mizah türü, düşük empati yeteneğini ve daha zayıf kişilerarası zayıf ilişkileri içerir (Vernon, Martin, Schermer ve Mackie 2008).

Genel olarak, kendini geliştirici mizah ve katılımcı mizah olumlu psikolojik durum ile ilgili iken, kendini yıkıcı mizah olumsuz psikolojik durum ile ilgili görülmektedir (Yılmaz, 2011).

### 3.4. Mizah Yaşantıları ile İlgili Daha Önceki Çalışmalar

Üniversite öğrencilerinin mizah yaşantılarına yönelik yapılan yurt içi çalışmalar incelendiğinde; Şar ve Sayar (2012) üniversite öğrencilerinin mizah yaşantılarını incelemiş ve mizah tarzları puanları açısından öğrencilerin okudukları bölümler arasında anlamlı bir fark bulmuşlardır. Fen bilgisi öğretmenliği ve bilgisayar öğretmenliği bölümü öğrencilerin mizah puan ortalamaları daha yüksekken, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzlarında sayısal bölüm ağırlıklı olan bölümlerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu bulgulamışlardır.

Avşar (2008) üniversite öğrencilerinin mizah yaşantılarının cinsiyete, eğitim gördükleri bölümlere ve ebeveynlerinin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık olduğunu bulgulamıştır.

Özbay, Palancı, Kandemir ve Çakır'ın (2012) "Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal düzenleme, mizah, sosyal öz yeterlik ve başa çıkma davranışları ile yordanması" adlı çalışmasında, üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerinin bir bütün olarak mizah tarzları, duygusal düzenleme becerileri, sosyal öz yeterlik düzeyi ve başa çıkma tutumlarına ilişkin puanlarca yordandığı ifade etmişlerdir. Benzer bir bulgu da Dyck ve Holtzman (2013) tarafından elde edilmiştir. Bu bulguya göre; üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşları ve sosyal destek almaları ile katılımcı ve kendini geliştirici mizah yaşantıları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki vardır.

Öğretmenlere yönelik yapılan çalışmalarda ise; Altinkurt ve Yılmaz (2011) ilköğretim okulu öğretmenlerinin mizah tarzlarını araştırmışlardır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin katılımcı mizah tarzına daha yakın olduğunu bulgulamışlardır Yapılan çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin mizah yaşantıları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Saldırgan mizah yaşantısı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenler ( $\bar{X}=3,16$ ) kadın öğretmenlere ( $\bar{X}=2,98$ ) göre saldırgan mizahı daha fazla kullanmaktadırlar. Öte yandan; katılımcı mizah yaşantısını ise sınıf öğretmenleri ( $\bar{X}=4,56$ ) branş öğretmenlerinden ( $\bar{X}=4,54$ ) daha fazla kullanmaktadır.

Çimen'in (2011) 'Devlet ve özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde mizah kullanma yeterlilikleri konusundaki algılarının incelenmesi isimli çalışmasında', öğretmenlerin çoğunluğunun kendini geliştirici mizah tarzına sahip olduğunu bulgulamış; öğretmenlerin mizah

kullanım puanları mesleki deneyim yılına göre farklılaşırken, öğretmenin sahip olduğu mizah tarzına göre mizah kullanımı farklılaşmamaktadır.

Özdemir, Kaya ve Receptoğlu'nun (2011) yaptıkları çalışmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin stresle başa çıkma yöntemleri ile kullandıkları mizah tarzları arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde ettikleri bulguya göre; tüm mizah tarzlarının stresle başa çıkmada kendine güvenli yaklaşımın anlamlı yordayıcıları olduğunu göstermiştir. Kendine güvenli yaklaşım üzerinde kendini geliştirici ve katılımcı mizah stilleri pozitif yordayıcılar olarak bulunurken, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah stilleri ise negatif yordayıcılar olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin mizah tarzları ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, katılımcı mizah tarzı ile çaresiz yaklaşım arasında negatif bir ilişki bulunurken, sosyal destek arama yaklaşımı ile pozitif yönde ilişkiler olduğu bulgulanmıştır.

Şenol (2013) okul müdürlerinin yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, branş ve sosyo-ekonomik koşullara göre mizah anlayışını değerlendirmesinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Okul müdürlerine yönelik yapılan bir başka çalışmada ise; okul müdürlerinin katılımcı mizah tarzı kıdeme göre değişirken, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzları kıdeme göre değişmemektedir. Okul müdürlerinin kendini geliştirici mizah tarzları yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşırken; katılımcı mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzlarında anlamlı farklılık yoktur. Kendini geliştirici mizah tarzı ile ilgili olarak yaşı "41 ve üstünde" olan okul yöneticilerinin mizah tarzının, yaşı "31-40" yaşlarında olan okul yöneticilerinin mizah tarzına göre daha olumlu olduğu bulgulanmıştır (Yılmaz, 2011).

Greengross ve Miller (2011) üniversite öğrencilerinin mizah değişkenine göre eş seçimini araştırmış ve mizah kullanan öğrencilerin daha zeki olduğunun algılandığını bulgulanmıştır. Ayrıca mizah kullanan öğrencilerin ikili ilişkiler içinde daha çekici olduğunu belirtmiştir.

Galloway (2010) üniversite öğrencilerinin mizah yaşantıları araştırmasında, katılımcı ve kendini geliştirici mizah yaşantısına sahip olan öğrencilerin düşük anksiyeteye ve arkadaşlarıyla pozitif yönlü ilişkilerinin olduğunu bulgulanmış; belirtilen bu iki mizah yaşantısına sahip olan öğrencilerin yüksek sosyo-ekonomik yapıdan geldiğini belirtmiştir. Ayrıca saldırgan ve kendini yerici mizah yaşantısına sahip öğrencilerin, yeni deneyimlere açık olmadıklarını, belirtilen her iki mizah yaşantısını kendi imgelerine saldırı olarak algıladıkları durumlarda kullandıklarını ifade etmiştir.

Gignac, Karatamoglou, Wee ve Palacios (2014) üniversite öğrencilerinin duygusal zekâları ile kullandıkları mizah tarzları arasındaki anlamlı ilişkiyi incelemişler ve duygusal zekâları farklı olan öğrencilerin farklı mizah yaşantıları kullandıklarını ifade etmişlerdir.



### 3.5. Kültürel Sermaye

Kültürel sermaye ile ilgili alanyazın taramaları sonucunda, kültürel sermayenin aile ve okul başta olmak üzere, kamu kurumları ve sosyal örgütler tarafından bireylere aktarım süreci olarak görüldüğü belirlenmiştir. Bu çalışmada ise; öğretmen adaylarının eğitim görüşlerinin oluşum sürecinde kültürel sermayenin ve bu sermaye türünün düzeylerinin etkisi araştırılmıştır. Araştırma bulgularından önce kültürel sermaye ile ilgili alanyazın taramaları yapılmış ve bu bölümde, ilk olarak, kültürel sermayenin çeşitli tanımları yapılmıştır. Ardından ise; kültürel sermayenin boyutlarından, habitus kavramından, aktarım sürecinden ve son olarak ise; eğitim alanındaki varlığından ve akademik başarı ile ilgili ilişkilerinden bahsedilmiştir.

#### 3.5.1. Kültürel Sermayenin Tanımı

Karl Marx sermayeyi; işçinin toplam maliyeti ve üretimi, ham madde ve değişim yapılan değerler olarak tanımlarken Bourdieu ise sermayenin farklı formları ile gücün birleşimi olarak tanımlamıştır. Diğer bir ifadeyle; her türлüsünden olan sermaye özünde siyaset ve ekonomiyi içerir. Bourdieu, kültürel sermaye araştırmalarında kültürel sermayeyi; farklı sosyal sınıflara ve farklı kültürel geçmişe sahip olan öğrenciler arasındaki eşitsizlikten kaynaklı akademik başarıların sosyal adaletsizlik olarak üretilmesi biçiminde açıklamaktadır (Chaix ve Gelles, 2014). Diğer taraftan; Bourdieu kültürel sermaye kavramını geliştirerek kültürel sermayeyi; kapitalist ekonomi ile üretilen sosyal yapıları, kolay transfer edilebilen farklı ekonomik sermaye ile açıklamaktadır (Daskon ve Mcgregor, 2012).

Kültürel sermaye genel olarak soyut, kullanıldıktan sonra yenilenebilir ve diğer insanlarla paylaşılabilir bir kavramdır. Throsby kültürel sermayeyi somut (yaşanılan yerler, atıfaktlar gibi) ve soyut (inanışlar ve gelenekler gibi) varlıkların yönetilmesi olarak tanımlamaktadır. Soyut kavramlar olan kutlamalar, hatıralar, kültürel hafızalar ve toplumsal hafızalar kültürel sermayeye ve kültürel değerlere katkı yaparlar. Kültürel sermaye öğrenilir ve kültürel değerlere katkı sunar (Clarke ve Eastgate, 2011).

Kültürel sermaye bireysel boyuta indirgenerek tanımlandığında; kişilerin sahip olduğu davranış, değer yargıları, dil becerisi, sosyal, politik, dini bilgileri, eğitim ve iş tecrübesi, giyinme, akademik başarıları olarak tanımlanmaktadır (Alba ve Sidhu, 2015; Payne, 2015; Sook ve Lee, 2013).

Bir başka tanıma göre; kültürel sermaye, her bir kişinin çocukluğundan başlayarak edindiği dil ve bedeni kullanma becerisiyle başlayan başlayan, sanat, bilim vb. ürünlerden yararlanarak biriktirmiş olduğu bilgi ve becerilerden oluşan donanımdır (Yücel, Boyacı, Demirhan ve Karataş, 2013). Ekşioğlu (2012) kültürel sermayeyi, bireylerin bilgi, eğitim ve becerilerini biriktirdikleri sermaye türü olarak belirtmiş ve belirli bir grubun paylaştığı kültürel eğilim, tutum, inanç, gelenek, değer, iş yapma biçimi ve edindiği beceriler olarak tanımlamıştır.

Alanyazında kültürel sermaye ile ilgili farklı tanımlamalar olsa da; tanımlardan anlaşılacağı üzere, ortak toplumsal yaşantının sonucu elde edilen bilgi birikimi ve bu birikimin bireylere nesiller boyu aktarılması söz konusudur.

### 3.5.2. Kültürel Sermayenin Üç Boyutu

Bourdieu kültürel sermayenin vücutlaşmış (embodied), nesneleşmiş (objectified) ve kurumsallaşmış (institutionalized) olmak üzere üç boyutunu açıklamaktadır. Kültürel sermayenin vücutlaşmış halini akıl ve vücudun uzun ömürlü yatınlıkları (dispositions) şeklinde betimleyen Bourdieu, vücutlaşmış kültürel sermaye için gereken zamana bizzat sermayedarın yatırım yapması gerektiğini vurgulamakta ve bu birikim için gerekli olan kültürel kapital sermayedar tarafından içine alınabilir ve bu kapital sermayedarın vücudunda somutlaşabilir. Diğer taraftan; Bourdieu sermayedarın vücudunda somutlaşmış kültürel kapitalin tamamen taşıyanın biyolojik olarak var olmasına bağlı olduğunu, taşıyanla birlikte yaşadığını ve onunla yok olduğunu ifade eder. İkinci bir kültürel kapital formu olarak Bourdieu maddi nesnelere, yazı, resim, fotoğraf, heykel gibi şekillerde nesneleşmiş kültürel sermayeden bahsetmektedir. Bourdieu, kültürel sermayenin bireylere aktarımı için resmi ya da özel kurumlar ve özellikle eğitim kurumları tarafından aktarılması sürecini kurumsallaşmış (institutionalised) biçimi olarak ifade etmektedir (Lodrik, 2013; Kip, 2010).

### 3.5.3. Habitus

Bourdieu, kültürel sermaye ile ilgili çalışmaları sırasında ‘habitus’ kavramını geliştirmiştir. Habitus kavramının kökeni Aristoteles’e ve orta çağda yaşayan Saint Thomas Aquinas’e kadar dayanmaktadır. Sözlük anlamıyla, toplumsal yapılar ile toplumsal pratik arasındaki bağı oluşturan, bir dizi edinilmiş düşünce, davranış ve beğeni kalıplarını içerir (Alba ve Sidhu, 2015; Uluğ, 2013).

Wolf ve Wallace, ‘Habitus’u, nesnel şartlar tarafından oluşturulan, ama bu şartların değişmesinden sonra bile devam etme eğiliminde olan, kazanılmış devamlı bir algılama, düşünce ve eylem şemaları sistemi şeklinde tanımlamaktadır (aktaran Uluğ, 2013). Diğer taraftan; Habitus, sosyal dünyaya uyum sağlayan insanların bilinçlerinde öğrenilmiş tercihlerden oluşan, uzun süreli olan, transfer edilebilen, algıların bilişsel şeması, anlayış ve davranış gibi sistemleri kapsayan bir kavramdır ve bu kavram aile tarafından öğretilerek kişi tarafından sosyal yapı içerisinde bütünleştirilir (Edgerton ve Roberts, 2014).

Engstroöm ve Carlhed (2014) ‘Habitus’u geçmişin ve şu anki zamanın ürünü olarak tanımlamaktadır. Bu kavrama göre; sosyal dünyayı anlamaya yarayan zihinsel yapılar içselleştirilmiş sosyal dünyanın ürünüdür. Bourdieu’ya göre habitus özü itibarı ile anlam veren bakış açılarının üretildiği eğilimin özümsemesidir. Habitus’un içinde yer alan bireyler bakış açılarından doğru dünyayı doğal olarak algılar ve kabul eder. Habitus transfer edilebilen bir sistem olduğu için yetişkinlere anlamlı davranışlar ve pratikler sağlayarak yeni

eylemlerinde sistematik bir şekilde rehberlik eder. Habitus sosyal durumlarda bireylerin stratejilerini şekillendirir. Belirtilen strateji ise bir yetişkinin Habitus'u ile sosyal dünya arasındaki ilişkisi şeklinde tanımlanabilir.

Payne (2015) ise 'habitus' kavramının kültürel sermaye üzerinden şekillendiğini ifade etmektedir. Habitus bireylerin içine doğduğu toplumdaki başlamak üzere o toplumun içinde öğrenmeye başlar ve kişiliği bu toplumun içinde başka bireylerin aktarımı sayesinde gelişir. Ayrıca "habitus" bireylere yaşam boyunca rehberlik ederek onların kararlarını, davranışlarını ve alışkanlıklarını belirler.

Habitus kavramı düşünme ve algılardan çok duygulardan, davranışlardan ve eğilimlerden oluşmaktadır. Habitus ile ilgili tartışmalar baskın yapıların üretilmesi şeklinde iken; Bourdieu bireysel ajan olarak görmektedir. Seçim habitus kavramının kalbini oluşturmaktadır. Seçimler, her bir bireyin çevresini yararlar ve kısıtlamalarla çizmektedir (Alba ve Sidhu, 2015).

Habitus'un bireyin önceki deneyimlerini içeren ve aynı zamanda bütün deneyimlerinden doğru zihnini şekillendiren, becerilerin ve pratiklerin toplamı olduğu söylenebilir. Habitus, bireylerin bedenleri ve duyguları hakkındaki alışkanlıklarını ve eğilimlerini algılayarak, nasıl davrandıkları, düşündükleri ve çevrelerini nasıl anladıklarını belirlemeleri sürecidir (Engstro'm, 2008).

#### **3.5.4. Kültürel Sermayenin Aktarımı**

Kültürel sermaye, toplumsal yapı içerisinde bulunan bireylere gerek aileleri tarafından (informal) gerekse de (eğitim kurumları gibi) farklı kurumlar (formal) tarafından aktarılmaktadır. Bu bağlamda; Bourdieu, kültürel sermayenin zaman, toplum ve sosyal sınıfa bağlı olmak suretiyle, bilinçli bir telkin olmazsa dahi, kültürel sermayeye farkında olunmadan edinilebileceğinin altını çizmektedir. Bu durum da kültürel sermaye konusunda sermayedarın çevresinin ve ailesinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Buna paralel olarak, Bourdieu ilk kültürel edinim durumlarının az ya da çok görünür olarak kültürel sermaye üzerinde işaretler bıraktığını ve ailenin kültürel kapitalin aktarım mantığında önemli bir yer aldığını ifade eder (Lodrik, 2013).

Kültürel sermaye kendisini bilginin, dilin ve iletişim biçiminin, alışkanlıkların, değerlerin, inançların bir araya gelmesiyle insanlarda ilk yapı olarak toplanır ve bu birikim insanlara, toplum ve eğitim kurumları aracılığıyla aktarılır (Chaix and Gelles, 2014). Belirtilen bu ifadeler ek olarak; Hinton (2015) kültürel sermayeyi, bilgi ve deneyimin zaman içinde aileden, arkadaşlardan, öğretmenlerden aktarılan bir süreç olarak ifade etmiş ve kültürel sermaye eğitim müfredatlarında, ailede gizli bir biçimde durduğunu ve bireylerin bunu fark etmediğini belirtmiştir.

Glass (2014) ve Torres (2009) eleştirel bir bakış açısıyla; kültürel sermayenin aktarımında okullar önemli bir araçtır. Bu bağlamda; eğitim sisteminin orta sınıfın değerlerini, tavırlarını ve davranışlarını yansıttığını ve

öğrencilerden bunlara uymasını istediğini belirtmişlerdir. Kültürel sermayenin toplumsal sınıfların ayırt edici semboller ve pratiklerle karakterize edildiğini ifade etmişlerdir. Bireylerin iletişim kurma yolları, dinledikleri müzik türleri, sanatsal algıları kendi toplumsal sınıflarıyla benzerlik gösterirken diğer toplumsal sınıflardan farklılık göstermektedir.

### 3.5.5. Kültürel Sermayenin Eğitim ve Akademik Başarı ile İlişkisi

Kültürel sermaye üzerine yapılan araştırmaların büyük bir kısmı, kültürel sermayenin ölçülebilir boyutlarına (öğrencilerin katıldığı sanat, müzik ya da dans dersleri gibi) yoğunlaşmıştır (Kisida, Greene, ve Bowen, 2014). Fakat diğer taraftan; akademik başarı ile kültürel sermaye arasındaki bağı ölçmeye çalışan bilimsel çalışmaların sayısı artmaya başlamıştır. Kültürel sermaye ve akademik başarı arasında farklı tartışmalar bulunsa da birçok araştırmaya göre belirtilen her iki değişken arasında anlamlı bir ilişki vardır ve ebeveynle ilgili veriler (ekonomik gelir, eğitim düzeyi gibi) öğrencilerin okula katılımını etkilemektedir. Yüksek gelirli ailelerden gelen öğrencilerde okullaşma oranı daha düşük gelirli ailelerden gelen öğrencilere göre daha fazladır (Özcan ve Baker, 2009). Ayrıca; Andersen ve Jæger (2015) kültürel sermaye ile eğitim başarısı arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Kültürel sermaye ile akademik başarı arasında yapılan bilimsel çalışmaların yanı sıra bireylerin eğitime dair olan görüşleri ile kültürel sermaye düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bilimsel çalışmalar da mevcuttur. Aksu ve diğerleri (2010) ile Kiraz ve diğerleri (2010) Türkiye geneli eğitim fakültesi öğrencilerinin kültürel sermaye düzeyleri ile eğitim görüşleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Elde ettikleri bulgulara göre kültürel sermaye kavramı içerisinde yer alan anne-baba eğitim durumu, aile yıllık geliri ve aile yerleşim birimine göre öğrencilerin eğitim görüşleri değişmektedir. Öte yandan; Şumuer, Yakın, ve Yıldırım'ın (2010) bilişim teknoloji öğretmenlerinin eğitim görüşleri üzerindeki çalışmalarında; öğrencilerin çoğunluğunun okulun amacı ve okul programlarına ilişkin muhafazakâr görüşlere katıldıklarını bulgulamıştır. Bu anlamıyla, bireylerin eğitim görüşlerinin biçimlenmesinde okulların, önemli bir kavram olduğunu ve kültürel sermayenin aktarım sürecinde etkin bir rol üstlendiğini göstermektedir.

Sonuç olarak; Bourdieu, Bowles ve Gintis, Willis ve Macleod (aktaran Kiraz ve diğerleri, 2010) bireylerin eğitim görüşlerinin şekillenmesinde kültürel sermayenin içinde yer alan aile tipi, anne-baba eğitim ve yıllık kazanç düzeyi, yaşanılan çevre, arkadaş ve akran grupları, mesleki gruplar ve başta okullar olmak üzere diğer kurumların önemli bir faktör olduğunu belirtmektedirler.

### 3.5.6. Liberal Eğitim Görüşü

Liberal kavramı 1800'lü yıllarda Jean-Jacques Rousseau, Pestalozzi ve Friedrich Froebel tarafından ortaya atılmıştır. Daha sonra 1900'lü yıllarda John Dewey, Mario Montessori ve eğitim psikoloğu Jean Piaget tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen liberal eğitim kavramı, çocukların bilişsel gelişiminin kendi kendine deneyimi ve deneyime dayalı öğrenime bağlı olarak ilerlediğini öne sürmektedir (Fanklin, 2012; Vavrus ve Bartlett, 2012; Hash, 2011). Diğer taraftan; Reese (2001) bazı araştırmacıların "liberalizm" kavramını "yeni" kavramıyla açıklamaya çalışarak liberal eğitim tanımına yeni bir anlam kazandırmaya çalışmakta olduğunu ifade etmektedir ve 20. yy'ın başlangıcında John Dewey yeni ve eski eğitim biçimine liberal eğitim felsefesi perspektifinden yeni bir bakış açısı kazandırdığını belirtmiştir.

Liberal eğitime ilişkin gelişmeler sonucunda; 1800'lü yılların sonu ve 1900'lü yıllar itibarı ile öğrenci merkezli eğitim yaygınlaşmaya başlamış ve daha önceki geleneksel eğitimin algılarının değiştirilmesi zaman almıştır. Liberal eğitimin söylemleri öğrenci merkezli eğitime önem vermiş ve zaman içinde kurumsallaşarak öğrencilerin öğrenmelerine, ilgilerine ve kişiliklerine odaklanmıştır (Kumar, 2010).

Liberal eğitim felsefesine tarihsel perspektiften bakılmaya devam edildiğinde; 1890 yılı ile 1920 yılları arasında Amerika'da liberal eğitim felsefesi önemli bir ilerleme kaydetmiştir. Bu yıllar arasında, Amerika'da endüstrileşme, şehirleşme ve göç alma önemli ölçüde artmıştır. Bu gelişmeler toplumsal sorunları da beraberinde getirerek reforma ihtiyaç duyulmuş ve liberal eğitim felsefesiyle bu sorunlara çözüm aranmıştır. Diğer taraftan entellektüel ve ideolojik bir reform süreci de başlamıştır. Amerikan eğitim sistemi belirtilen reformlar çerçevesinde, sağlık, aile, mesleki ve toplumsal konuları da içine alan okulun fonksiyonunu genişletmeye çalışmıştır. Ayrıca bilimsel çalışmalara dayalı öğretme modelleri ve okulların öğrencilere uygun hale getirilmesi belirtilen bu reformların içinde yer almaktadır ( Woods, 2015; Hall, 2005; McWilliams, 2003).

Liberal eğitim felsefesinin önemli aşamalar kaydettiği 1920'li yılların başlangıcında ve Amerika'nın değişen toplumsal koşulları arasında liberal eğitim felsefesi temelli Amerika'da 'Ulusal Eğitim Derneği' (National Education Association) kurulmuştur. Belirtilen bu derneğin eğitiminin amacı öğrencilere hayata hazırlamaktır. Öğrencinin eğitiminde, öğrencinin ihtiyaçlarını belirlemek, öğrencilere rasyonel düşünme becerisi kazandırmak, bilim, sağlık, aile, etik gibi kavramları anlayabilmesini sağlamak belirtilen bu derneğin diğer bir amacıdır (Beatty, Leiph ve Dean, 2009). Öte yandan; Lindsay ve Harris (1977) 1920'lerde liberal eğitimin özgürlükleri doğal bir biçimde geliştirdiğini ve öğrenci gelişiminin çalışmalara dayandığını ifade edilmektedir. İlk ve ortaokul düzeyinde olan liberal eğitim; öğrenci merkezli, yenilikçi pedagojik yöntemlerin toplumsal konularla ilgili olması gerekmekte olduğunu ve liberal eğitim felsefesinde bireylerin öğrenmesine ve bu öğrenme sürecinde bireylerin bilgileri kendi kendilerine tamamlamalarına vurgu yapıldığını belirtmiştir.

1929 yılında Amerika ve dünya genelinde yaşanan ekonomik buhrandan dolayı liberal eğitim ve algısı başta Amerika olmak üzere büyük bir umut olmuştur. Belirtilen bu gelişmeler ışığında; okulların toplumu yeniden yapılandırarak bireylerin daha az kapitalist olacağı ve daha çok toplumsallaşacağı öngörülmüştür. Liberal eğitimle ilgili öğrenci merkezli, doğaçlama gelişen aktiviteler, toplumu yeniden yapılandırma ve derslerde bilimsel etkiler gibi standartlar oluşturulmuştur. Bu standartlara göre iki önemli durum göze çarpmaktadır. Bunlardan ilki; liberal eğitim Amerika’da bir fenomen olarak görülmüş ve böylece gelişen bu kavram sonrasında Amerikan endüstrisinden bağımsız bir eğitim modeli gelişmemiştir. İkinci bir durum ise; Amerika’nın endüstriyel-teknoratik yönlerini yumuşatmak için çaba olarak görülmüştür. Sonuç olarak, liberal eğitim modeli mekanik olmayıp insani olan ve insanları biyolojik olarak yaşayan varlıklar biçiminde görmektedir (Fallace, 2015; Doll, 1983).

1960’lı yıllara gelindiğinde ise; liberal eğitim düşünürleri, muhafazakâr otoriteyi baskıcı güç olarak değerlendirmiş ve bu baskıcı gücü reddetmişlerdir. Liberal eğitim görüşü zamanla okullarda, öğrencilerde ve öğretmen yetiştirme programlarında muhafazakâr alışkanlıkları değiştirerek daha özgür ve daha rahat bir okul iklimi yaratmıştır. Liberal eğitimciler, muhafazakâr eğitimin öğrencilerin entellektüel ve ahlaki değerlerinin gelişimini engellediği ve toplumun içinde bulunan farklı öğrencilere (sosyo-ekonomik durumları gibi) ayrımcılık yaptığı için eleştirerek muhafazakâr eğitimi reddetmektedirler (İşeri, 2011; Pace ve Hemmings, 2007). Diğer ifadeyle; Brehony (2001) 1960’lı yıllarda liberal eğitim görüşü eğitim bilimleri alanına girdiğini ve bu alanda değişime uğrayarak liberal eğitim görüşü eğitim alanında ideolojiye dönüştüğünü belirtmiştir.

John Dewey’in eğitim felsefesi olan liberal eğitim felsefesi 20. yy’ı etkilediği gibi günümüzde önemini hala kaybetmemiştir. Dewey’in eğitim felsefesi öğrencilerin ve toplumun sosyal ihtiyaçlarına dayanmaktadır. Bu bağlamda; sosyal ihtiyaçların formüle edilmiş belirgin problemlerin sosyal hayatın zorluğuna rağmen doğru bir mantıkla ve ahlaki değerler içinde tanımlanmaya çalışılmıştır. Diğer taraftan Dewey; muhafazakâr eğitim sisteminde bulunan öğrencilere bilgi aktarma sürecini “içine dökme” ve öğrencilerin öğrenme sürecini ise “pasif soğurma” olarak eleştirmiştir. Dewey’in liberal eğitim teorisine göre; öğrencilerin öğrenmesini zihinlerinde kurdukları anlam olarak tanımlamaktadır. Dewey, okulların öğrencileri derse katılımını sağlaması gerektiğini belirtmekte ve böylece öğrencilerin kendi kapasitelerinin farkına varabileceklerini öne sürmektedir (Monk, 2013).

Liberal eğitim felsefesi bilgiyi problem çözmede pratik bir araç olarak görmektedir. Bireyleri kendi deneyimleriyle tatmin olan özel kişiler olarak değerlendirmektedir. Bu yaklaşıma göre; bireylerin etkili, eleştirel ve disiplinler arası düşünme beceri düzeyleri artmakta, kendi kişisel problemlerini etkili olarak çözebilmekte ve proje alma ve yürütme sorumluluklarını becerilerini içermektedir (Hill, 2012; Kiraz ve Özdemir, 2006; Ozmon, 1967). İşeri (2011) ise ek olarak; liberal eğitim felsefesinde; öğrencilerin sadece belirli problemleri çözmeye değil,

aynı zamanda yaşam içinde karşılaştıkları problemlerde de grup merkezli demokratik süreçleri kullanmaya teşvik edileceğini belirtmiştir. Ayrıca Robertson ve Hill (2014) liberal eğitim felsefesinin, karşılıklı saygıya ve çok kültürlülüğe önem vererek empati geliştirmeye ve diğer insanlara değer vermeyi amaçladığını ifade etmiş; ırk ve cinsiyet ayrımcılığına bağlı eşitsizliği azaltmaya çalıştığını belirtmiştir. Böylesi bir yaklaşım kişilerarası düzeyde bulunmakla beraber bireylerin ve onların çocuklarının eğitim sistemini dönüştürmektedir. Liberal eğitim felsefesinin temelinde insani ve demokratik değerler bulunmaktadır (Mickelson, Nkomo ve Wimberly, 2012).

Ignuez, Ignacio ve Dios (2014), Yıldız (2014), Vavrus ve Bartlett (2012), Rideout ve Koot (2009) ve Nickel (2004) ise; liberal eğitimin müfredatı öğretim sürecinde yeni bir yaklaşım ortaya koyduğunu ifade etmiştir. Bu yaklaşıma göre; öğretmen merkezli bir eğitim yerine, öğrencinin ilgisini, ihtiyacını, becerisini, motivasyonunu göz önünde bulunduran, öğrenme sürecini kolaylaştıran, öğrenme sürecinde çocuğun toplumsal bağlarla ilişkisini koparmayan; öğretmen otoritesinin en alt düzeyde olduğu öğrenci merkezli bir eğitim modeli benimsenmektedir. Liberal eğitim sistemi, öğrencinin öğrenmesini daha önceki öğrenmelerle ilişkilendirmesini ve öğrenme sürecinde öğrencinin kendi zihnini kontrol etme becerisini kazanması gerektiğini vurgulamaktadır. Simmons ve Page (2010) benzer bir ifadeyle; liberal eğitim felsefesi demokratik sınıflara daha çok dâhil olmuş öğrencileri desteklediğini söylemiştir.

Liberal eğitimin temel hedefleri arasında yer alan öğrenci merkezli eğitimde, öğretmen olmak için eğitim alan öğrencilerin profesyonel gelişimini bu öğrencilerin eğitime dair inançları önemli bir yer tutmaktadır. Ayrıca bu öğrencilerin ilkökul, ortaokul ve lise eğitimleri boyunca eğitime yönelik elde ettikleri ön yargıları ve inançları liberal eğitime dayalı üniversite eğitimleri boyunca değişebilmektedir (Pierce ve Kalkman, 2003). Bu bağlamda; başta üniversite eğitimi olmak üzere diğer okul türleri ve düzeylerinin temel amacı liberal vatandaş yetiştirmek ve bu süreçte bireylere liberal değerler, davranışlar yüklemektir (İşeri, 2011).

Hammond'a göre (2014) eğitimle ilgili bilimsel çalışmalarda, öğretmenlerin eğitime dair felsefelerinin belirlenmesi için davranışlarına yönelmiştir. Çünkü eğitimle ilgili olan felsefi inanç konuşulması güç bir konudur ve öğretmenler kimi kez kendi felsefi görüşlerinin farkında bile değildir. Öğretmenlerin pedagojik inançlarını ölçmek için sınıf içi pratiklerine bakılmaktadır (Miheala ve Oana, 2015). Öğretmenlerin sınıf içi pratikleri arasında karar verme, sınıfın atmosferine göre davranma, öğretilmesi amaçlanan konuyla ilgili farklı etkinlikler planlama, öğrencilerin öğrenmesini hedef olarak amaçlama gibi davranışları içermektedir (Charalambous, 2015; Miheala ve Oana, 2015; Owens, 2015; Barbara ve Li, 2011; Hallett, 2010; Northcote, 2009). Liberal eğitim felsefesini savunan öğretmenler, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundururlar ve öğrencilere toplumsal taleplerin nasıl karşılanacağını öğretirler. Liberal eğitim felsefesine göre; öğretmenler yenilikçi yaklaşımlara

açıkta, öğrenci merkezli eğitim ön plandadır, sınıf içi süreçler öğretmeni yönlendirir, öğrenme çevresinde yer alan sosyal ve kültürel aktivitelere vurgu yapılır.

### 3.5.7. Muhafazakâr Eğitim Felsefesi

Muhafazakârlık, Fransız Devrimi'nin, sanayi devrimiyle birlikte sanayileşmenin, kapitalizmin ve modernitenin çıktılarında kaçmak için ortaya atılan bir teoridir. Çünkü belirtilen bu gelişmelerin sonucunda toplumun yaşam tarzı hızla değişirken toplumun ahlaki ve geleneksel değerleri aynı hızda değişmemektedir. Bu bağlamda; toplumun yaşam tarzı hızlı bir biçimde değişim yaşarken, muhafazakârlık toplumun değerlerinin ve süper egosunun değişmemesi gerektiğini ve muhafaza edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Özellikle Fransız Devrimi ile başlayan liberal görüş 'eski'den yani 'siyasi, düşünsel ve toplumsal kopuşu' savunurken muhafazakâr görüş 'eski'den kopuşa karşı çıkmıştır. Öte yandan; muhafazakârlar, kurumsal yapıların değişimini doğal yapıya aykırı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Muhafazakâr felsefede önemli olan bir kavram 'otorite' ve onun kullanımudur. Toplumsal düzen sadece devletin otoritesiyle sağlanır. Önemli olan diğer bir kavram ise 'din'dir. Din toplumsal dayanışmayı, toplumu bütünleştirir ve gelenek-göreneklerin oluşumunda yönlendirici bir etkidir. Diğer bir önemli bir kavram ise 'toplum'dur. Toplum bireylerden daha önemlidir ve bireylerin üstünde durmakta ve toplumu oluşturan ailelerin önemli bir yeri vardır. Aile birimi sağlıklıysa toplum da sağlıklıdır. Diğer taraftan; muhafazakârlık bir düşünce ve yaşam biçimi olmakla birlikte yere, zamana ve koşullara göre başka ideolojilere eklenilebilen ideolojik bir kavramdır. Muhafazakârlığın perspektifinde, tarih boyunca toplum tarafından inşa edilen kültürel ve toplumsal değerlerin korunması bulunmaktadır (Genç ve Coşkun, 2015; Alca, 2012; Gürel, 2007).

Muhafazakârlık kavramı için evrensel bir model bulunmamasıyla birlikte her toplumda farklı algılanmaktadır. Muhafazakârlığa göre; insanın varoluşu tarihsel deneyimlere ait geleneklerin kurallarına bağlıdır. Muhafazakârlar, kurumların ve sosyal kuralların içinde bulunan topluma özgü olacağını ve toplumun ortak değerleri olan geleneklere, milliyetçiliğe ve otoriteye dayandığını belirtmektedir. (Williams ve Robinson, 2004; Avis, 2003; King, 2001; Merson, 2000; Cheung ve Kwok, 1998). Suveren (2014) muhafazakârlığın din, gelenek ve ahlaki değerlere göre tanımlandığını ve toplumsal pratiklerde (habituslarda) ise somut karşılığını bulduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda gelenekler üretilemez fakat tarihsel mirastan çıkartılabilir ve toplum devam ettiği sürece gelenek de devam eder.

Muhafazakârlık, siyasi kurumlar yönüyle koruyucu, ahlaki ve sosyal değerlere saygılı, tarihi oluşum sürecinde deneyimle kurulan kurumlara ve uygulamalara bağlıdır. Muhafazakâr felsefe siyasi otorite ve onun diğer uzantılarının zayıflatılmamasından yana tavır takınmaktadır. Burk'e göre (aktaran



Feridunoğlu, 2013) toplumsal yaşantının içinde duygusal bağlılıklar, alışkanlıklar, sözleşmeler ve gelenekler gibi unsurlar daha baskındır. Antik Yunan felsefesine kadar uzanan muhafazakârlıkta meşruiyet fikrinin asla savunulamayacağı ileri sürülmektedir. Buradaki mutlak g toplumun bütününün üzerinde olmalı ve toplumun güvenliği ile düzenini sağlamalıdır (Feridunoğlu, 2013).

Toplumun zerindeki mutlak güç olarak değerlendirilen devlet kavramı ise iyi bir biçimde düzenlenmesi durumunda sıradan insanın sadakat, yurtseverlik, dindarlık gibi ilke ve erdemleri gösterebileceğini savunur. nk muhafazakârlık felsefe, insanın doğasının kötü olduğu varsayımından yola çıkararak bu kötülüğün üzerine yoğunlaşmaktadır (Williams ve Robinson, 2004). Öte yandan; muhafazakârlık söylemleri incelendiğinde ‘tarihsellik’ vurgusu ve tarihsel devinin içerisinde toplumsal deneyimlerin değer on plana çıkmaktadır (şahin, 2010). Tarihsellik, deneyim ve tüm geçmişi kuşatarak bireyin bu deneyimleri aşacak gücü olmadığını ve bunun sonucu olarak; bireyin tarihsel birikimle var olagelen düşünce ve geleneklere ayak uydurması gerektiğini on plana çıkarır ve toplumsal ve bireysel düzeyde toplumsal değerışimin mümkün olmadığı fakat geleneklerin zaman içinde değerışerek bireylerin fikirlerini ve eylemlerini değerıştirebileceğini vurgular (İşeri, 2011).

Welsh (2003) ise; muhafazakârlığın emretmek, şüphecilik ve geleneksellik olmak üzere tane ekseni bulunduğunu ifade etmekte ve bireyin özgürlüğü on şart olmadığını fakat bireyin toplumsal düzeni kabul etmesi sonucu birey zgrleşebileceğini söylemiştir. Plazek (2012) Welsh’ten farklı olarak; muhafazakârlığın statüko, toplumsal geleneği destekleme, insan doğasına dair karamsarlık ve olasılıklar, milliyetçilik, yasa ve otorite, motivasyon aracı olarak cezalandırma olmak üzere altı karakteristik özelliği olduğunu ifade etmiştir. Kurul (2012) ise ek olarak; muhafazakârlık felsefenin insanları, bencil ve bireysel dürtülerle donatılmış günahkârlık varlıklar olduğunu belirterek, bu insanların toplumsal gelenek ve sosyal kurumlar aracılığıyla kötü dürtülerini kontrol altına alınabileceğini ifade etmiştir. Öntaş (2015) da benzer bir söylemle, muhafazakârlığın insan doğasına ve denenmiş bululaşlara güvensizlik ile tarihsel sürekli liğinin yarattığı geleneksel çevreye duyulan güven üzerine kurulduğunu ifade etmiştir.

Sonuç olarak; muhafazakârlık felsefe, toplumun gelenek ve göreneklerinin toplumsal değerışime karşı muhafaza edilmesi gerektiğini, toplumu ve devleti bireylerin üstünde gördüğü, toplumun ahlaki değerlerinin korunarak bu ahlaki değerlerin aile, okul, sosyal kurumlar aracılığıyla bir sonraki nesle aktarılması gerektiğini savunmaktadır. Suveren (2013) muhafazakârlık felsefede; toplumsal değerlerin, tarih ve kültür gibi olguların aile aracılığıyla aktarılmasının öneminden bahsetmiştir.

Hammond (2009) alanyazında muhafazakârlık eğitim felsefesine dair birçok tanım bulunduğunu belirtmiştir ve ona göre, hemen hemen her tanım muhafazakârlık felsefeye paralellik göstermektedir. Furlong (2005) ise; muhafazakârlık eğitim görüşünün eğitimde geleneksel değerlere dönme konusunda

ısrarcı olduğunu, okulun amacının öğrencilere kültürel mirasın aktarım sürecinin geleneksel yöntemlerle olması gerektiğini vurguladığını ifade etmiştir. Bu bağlamda; aile, okul ve diğer kurumsal yapıların muhafazakâr felsefe ve bu felsefeye bağlı eğitim görüşünün kültürel sermaye kavramı içerisinde aktarılması önemli bir yer tutmaktadır.

Muhafazakâr eğitim felsefesine göre okullar, bireyin aşırılığa kaçan her türlü eylemini engellemelidir. Okullar, toplumun geleneksel yapısının korunmasında en önemli araç olmakla birlikte; bir ulusun geçmişini ve bu geçmişteki deneyimlerin önemine vurgu yapmaktadır. Muhafazakâr eğitime göre; ulusal kimlik ve devlet olmazsa toplumsal düzeyde kargaşa ve şiddet çıkacaktır (Mevawalla, 2013; Kurul,2012; Smith, 2004; Slatter, 2001).

Muhafazakâr eğitim sisteminde, kronolojik bir hiyerarşisi olan müfredat düzeni bulunmakta, öğretmenlerin ödül ve ceza sistemi aracılığıyla değerlendirilmesi ve öğretmen merkezli eğitim modeli ön plana çıkmaktadır (Jones ve Hatcher, 1994; O'brien, 1939). Muhafazakâr eğitim felsefesinde; öğretmen otoriter bir figürdür ve öğretmen merkezli eğitim olduğu için, öğrencilere ne öğretileceğine, ne zaman ve nasıl öğretileceğine öğretmenler karar vererek, öğrencilerin öğrenme süreçleri edilgen bir biçimde gerçekleşmektedir (Cooke, Iranside ve Ogrinc, 2011; Hammond, 2009). Öte yandan; Hill (2012) muhafazakâr eğitim görüşünün milli bakış açısını, öğrencilerin bilişsel becerilerini ve öğretmen merkezli eğitim algılarının içerdiğini belirtmiştir. Kiraz ve Özdemir (2006) farklı bir bakış açısıyla; muhafazakâr eğitim ideolojisini, toplumun yarattığı geleneklerin ve kurumların şu anki durumuna tarihsel bir geçmiş perspektifiyle vurgu yaptığını ifade etmiştir.

Muhafazakâr eğitim felsefesine göre, okullar toplumun tarihsel geçmişinin aktarımında önemli bir rol oynamaktadır (Kiraz ve diğerleri, 2010). Fakat bu felsefede, öğrencilerin fırsat eşitliğine fazla vurgu yapılmamaktadır. Akademik başarıda ise her öğrencinin sorumluluğunun aynı olduğu ifade edilmektedir. Muhafazakârlar, akademik başarı ile ilgili aksi bir durum (başarısız olmanın nedenleri gibi) ortaya çıktığında odak noktalarını değiştirmektedirler ve küçük başarıların gelecekteki ekonomi için yetersiz olduğunu tartışarak daha çok akademik başarıya ihtiyaç olduğunu belirtmektedirler. Akademik başarı için öğrencinin zihinsel disiplini önemlidir ve bu zihinsel disiplin geleneksel aktiviteler olan dil, matematik ve fizik gibi aktivitelerle güçlendirmek gereklidir. Diğer taraftan; öğrencilere daha zor olan konularla eğitim verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu yaklaşıma göre müfredat hiyerarşik bir düzene ve üniversite eğitimine odaklanmalıdır. Fakat öğrencilerin sosyal ve psikolojik ihtiyaçları göz ardı edilmektedir (Beatty, Leigh, ve Dean, 2009; Rideout ve Koot, 2009; Rossides, 2004).

Muhafazakâr eğitim felsefesini benimsemiş öğretmen inancına göre; öğretmen derslerde uzman ve öğrencilerin öğrenme sürecinde otoriter bir figürdür. Öğrencilere bilgi aktarımı söz konusu olmakla birlikte öğretmenin

öğrencilere örnek olma gibi sorumlulukları da bulunmaktadır (Hammond, 2014; Ogilvie ve Dunn, 2010).

## BÖLÜM 4 BULGULAR

Bu bölümde, öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ve alt boyutlarına ait ortalama puanlar ve standart sapma değerlerinin betimsel tablosu verilmiştir. Daha sonra ise mizah yaşantılarının cinsiyet, sınıf düzeyi, eğitim görülen bölüm, ebeveyn eğitim durumu, aile yıllık geliri ve aile ikamet yeri, algılanan sosyal gelir düzeyi ve mezun olunan lise türüne ait betimsel tablolar verilmiştir. Betimsel tablolardan sonra ise bu tabloların sıralamasına uygun biçimde t-testi ve ANOVA sonuçlarının tabloları oluşturulmuştur.

Öğretmen adaylarının eğitim görüşleri anketinden aldıkları ortalama puanlar ve standart sapma değerleri de mizah yaşantılarına ait değişkenlerin sıralamasına benzer biçimde betimsel tablo oluşturulmuştur. Yine benzer bir yolla; eğitim görüşü anketinin cinsiyet, sınıf düzeyi, eğitim görülen bölüm, ebeveyn eğitim durumu, aile yıllık geliri ve aile ikamet yeri ve mezun olunan lise türüne ait t-testi ve ANOVA sonuçları tablolaştırılarak yorumlanmaya çalışılmıştır.

Son olarak ise öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ile eğitim görüşleri arasındaki ilişkiyi inceleyen ANOVA sonuçlarının tablosu verilmiştir.

### 4.1. Öğretmen Adaylarının Mizah Yaşantıları Düzeyleri

Bu bölümde öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ölçeğinden aldıkları puanlar ele alınmaktadır. Tablo 5'te ölçeğin maddelerine göre elde edilen puan ortalamaları ve standart sapmaları gösterilmiştir.

Tablo 5. Mizah yaşantıları ölçeğinden alınan puanlar

Maddeler	$\bar{X}$	ss
1. Genellikle çok fazla gülmem ya da başkalarıyla şakalaşmam.	5,55	1,70
2. Moralim bozuk olduğunda genellikle kendimi mizahla neşelendirebilirim.	4,36	1,88
3. Birisi hata yaptığında çoğunlukla onunla bu konuda dalga geçerim.	2,16	1,60
4. İnsanların benimle dalga geçmelerine ya da bana gülmelerine gereğinden fazla izin veriyorum.	3,12	1,85
5. İnsanları güldürmek için çok fazla uğraşmam gerekmez - doğuştan esprili bir insan gibiyimdir.	4,42	1,78
6. Tek başıma bile olsam çoğunlukla yaşamın gariplikleriyle eğlenirim.	4,69	1,71
7. İnsanlar asla benim mizah anlayışım yüzünden gücenmez ya da incinmezler.	3,24	1,58

(devam ediyor)

Tablo 5. (devam ediyor)

Maddeler	$\bar{X}$	ss
8. Kendimi yermem ailemi ya da arkadaşlarımı güldürüyorsa eğer, çoğunlukla bu işi kendimden geçerek yaparım.	3,73	1,90
9. Başımдан geçen komik şeyleri anlatarak insanları pek güldürmem.	5,17	1,74
10. Üzgün ya da mutsuzsam, kendimi daha iyi hissetmek için genellikle o durumla ilgili gülünç bir şeyler düşünmeye çalışırım.	4,28	1,91
11. Espri yaparken ya da komik bir şey söylerken genellikle karşımdakilerin bunu nasıl kaldıracağını pek önemsemem.	2,66	1,72
12. Çoğunlukla kendi güçsüzlüklerim, gaflarım ya da hatalarımla ilgili gülünç şeylerden söz ederek, insanların beni daha çok sevmesini ya da kabul etmesini sağlamaya çalışırım.	3,05	1,78
13. Yakın arkadaşlarımla çok sık şakalaşır ve gülerim.	5,78	1,51
14. Yaşama karşı takındığım mizahi bakış açısı, benim olaylar karşısında aşırı derecede üzülmemi ya da kederlenmemi önler.	4,71	1,71
15. İnsanların, mizahı başkalarını eleştirmek ya da aşağılamak için kullanmalarından hoşlanmam.	2,55	1,93
16. Çoğunlukla kendi kendimi kötüleyen ya da alaya alan espriler yapmam.	3,53	1,88
17. Genellikle fıkra anlatmaktan ve insanları eğlendirmekten hoşlanmam.	4,86	1,77
18. Tek başınıysam ve mutsuzsam, kendimi neşelendirecek gülünç şeyler düşünmeye çalışırım.	4,48	1,82
19. Bazen öyle komik şeyler gelir ki aklıma bunlar insanları incitebilecek, yakışık almaz şeyler olsa bile, kendimi tutamam söylerim.	3,05	1,90
20. Espiriler yaparken ya da komik olmaya çalışırken çoğunlukla kendimi gereğinden fazla eleştiririm.	3,38	1,72
21. İnsanları güldürmekten hoşlanırım.	5,59	1,49
22. Kederli ya da üzgünsem genellikle mizahi bakış açımı kaybederim.	3,61	1,84
23. Bütün arkadaşlarım bunu yapıyor olsa bile, bir başkasıyla alay edip ona gülerlerken asla onlara eşlik etmem	3,26	2,01
24. Arkadaşlarımla ya da ailemle birlikteyken çoğunlukla hakkında espri yapılan ya da dalga geçilen kişi ben olurum.	3,40	1,90
25. Arkadaşlarımla çok sık şakalaşmam.	5,31	1,77
26. Tecrübelerime göre bir durumun eğlendirici yanlarını düşünmek, sorunlarla başa çıkmada çoğunlukla etkili bir yoldur.	5,08	1,59
27. Birinden hoşlanmazsam çoğunlukla onu küçük düşürmek için hakkında espri yapar ya da alay ederim.	2,38	1,79
28. Sorunlarım varsa ya da üzgünsem, çoğunlukla gerçek duygularımı, en yakın arkadaşlarım bile anlamasın diye, espriler yaparak gizlerim.	3,89	1,85
29. Başkalarıyla birlikteyken genellikle aklıma söyleyecek esprili şeyler gelmez.	4,96	1,64
30. Neşelenmek için başkalarıyla birlikte olmam gerekmez, genellikle tek başımayken bile gülecek şeyler bulabilirim.	4,58	1,76
31. Bir şey bana gerçekten gülünç gelse bile, birini gücendirecekse eğer, buna gülmem ya da bununla ilgili espri yapmam.	3,23	1,98
32. Başkalarının bana gülmesine izin vermek; benim, ailemi ve arkadaşlarımı neşelendirme tarzımdır.	3,82	1,93

N=610

Mizah yaşantıları ölçeğinde yer alan maddelerin ortalama ve standart sapma değeri incelendiğinde ortalamalar 2,16 ile 5,77; standart sapmalar ise 1,49 ile 2,01 arasında değişmektedir. En düşük puanı alan madde 3. madde ( $\bar{X}=2,16$ ) ve en yüksek puanı alan madde ise 13. maddedir ( $\bar{X}=5,78$ ). Öğretmen adaylarının, mizah yaşantıları ölçeğinin alt boyutunda yer alan saldırgan mizah yaşantısının maddesi olan 3. maddeye katılmadıkları söylenebilir. Diğer taraftan; öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ölçeğinin alt boyutu olan katılımcı mizah yaşantısının 13. maddesine katıldıkları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ölçeğinin ortalama puanları ile alt boyutlarına ait ortalama puanları ve standart sapma değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6. Mizah yaşantılarının alt boyutlarına ilişkin puanlar

Boyutlar	$\bar{X}$	ss
Mizah Yaşantıları Ölçeğinin ortalaması	4,00	0,60
Katılımcı Mizah alt boyutu	5,02	1,03
Kendini Geliştirici Mizah alt boyutu	4,47	1,07
Saldırgan Mizah alt boyutu	2,82	0,91
Yıkıcı Mizah alt boyutu	3,49	1,04

N=610

Öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ölçeğinden aldıkları ortalama puan 4 ve standart sapma değeri 0,60'dır. Ortalama puana bakıldığında öğretmen adaylarının mizah yaşantılarında kararsız oldukları söylenebilir. Tablo incelendiğinde, mizah yaşantıları ölçeğinin alt boyutları puanları 2,82 ile 5,02; standart sapmalar ise 0,91 ile 1,07 arasında değişmektedir. Saldırgan mizah yaşantısından alınan ortalama puana bakıldığında öğretmen adaylarının saldırgan mizah yaşantısına katılmadığı ve katılımcı mizah yaşantısı ortalamalarına da bakıldığında öğretmen adaylarının katılımcı mizah yaşantısını sergiledikleri söylenebilir.

#### 4.1.1. Öğretmen Adaylarının Cinsiyete, Sınıf Düzeyine, Anne ve Baba İstihdam Durumuna Göre Mizah Yaşantıları Düzeyi

Bu bölümde öğretmen adaylarının mizah yaşantılarının cinsiyete, sınıf düzeyine, anne ve baba istihdam durumuna göre betimsel tablosu verilmiştir. Elde edilen bulgular yorumlanmıştır (Tablo 7).

Tablo 7 incelendiğinde; öğretmen adaylarının %72,45'inin kadın, %27,54'ünün erkek olduğu görülmektedir. Erkeklerin mizah yaşantıları ortalama puanları ( $\bar{X}=4,06$ ) kadın öğretmen adaylarının ortalama puanlarından ( $\bar{X}=3,97$ )

Tablo 7. Cinsiyet, sınıf düzeyi, ana-baba istihdamına göre mizah yaşantıları

	Toplam puanlar			Katılımcı mizah			Kendini geliştirici mizah			Saldırgan mizah			Yıkıcı mizah		
	N	$\bar{X}$	ss	N	$\bar{X}$	ss	N	$\bar{X}$	ss	N	$\bar{X}$	ss	N	$\bar{X}$	ss
Cinsiyet															
K	442	3,97	0,6	442	5,29	1,06	442	4,45	1	442	2,68	0,88	442	3,45	1,05
E	168	4,06	0,59	168	4,97	1,07	168	4,52	1,03	168	3,15	0,89	168	3,59	1,01
Sınıf															
1	316	3,97	0,62	316	5,19	1,03	316	4,4	1,07	316	2,76	0,95	316	3,55	1,09
4	294	4,01	0,58	294	5,21	1,01	294	4,56	1,05	294	2,87	0,87	294	3,42	0,97
Anne istihdam durumu															
E	85	3,98	0,54	85	5,32	0,94	85	4,5	1,04	85	2,67	0,85	85	3,45	0,97
H	525	3,90	0,61	525	5,18	1,03	525	4,46	1,07	525	2,83	0,92	525	3,49	1,04
Baba istihdam durumu															
E	273	4,02	0,59	273	5,26	1,04	273	4,48	1,03	273	2,83	0,92	273	3,51	1,03
H	336	3,97	0,6	336	5,14	1,01	336	4,45	1,08	336	2,8	0,9	336	3,47	1,04

N=610. Not: K: Kadın; E: Erkek; 1: Birinci sınıf; 4: Dördüncü sınıf; E: Çalışıyor; H: Çalışmıyor.

kısmen büyük olsa da her iki grubun mizah yaşantılarında kararsız olduğu söylenebilir. Ayrıca; kadın öğretmen adaylarının katılımcı mizah yaşantıları ortalaması ( $\bar{X}=5,29$ ) erkeklerden ( $\bar{X}=4,97$ ) fazla olup her iki cinsiyetin de katıldıkları söylenebilir. Ayrıca erkeklerin saldırgan ve yıkıcı mizah yaşantıları ortalamaları (sırasıyla  $\bar{X}=3,15$  ve  $\bar{X}=3,59$ ) ele alındığında, saldırgan mizaha katılmamlarken, yıkıcı mizah yaşantısında kararsız oldukları söylenebilir. Kadın öğretmen adaylarının saldırgan ve yıkıcı mizah yaşantıları incelendiğinde ise ( $\bar{X}=2,68$ ;  $\bar{X}=3,45$ ) her iki mizah yaşantısına katılmamaktadırlar.

Öğretmen adaylarının %51,8'i birinci sınıf, %48,2'si dördüncü sınıftan oluşmaktadır. Mizah yaşantıları ortalamaları ve mizah yaşantılarının alt boyutlarının ortalama değerleri birbirine yakındır. Her iki sınıf grubunda mizah yaşantıları ortalamalarına bakıldığında (1. sınıf,  $\bar{X}=3,97$ ; 4. sınıf,  $\bar{X}=4,01$ ) kararsız oldukları söylenebilir. Öte yandan; katılımcı mizah yaşantısına 1. Sınıf ( $\bar{X}=5,29$ ) ve 4. Sınıf ( $\bar{X}=5,21$ ) öğretmen adayları katılmaktayken; saldırgan mizah yaşantılarına ( $\bar{X}=2,76$ ;  $\bar{X}=2,87$ ) katılmamaktadırlar. Fakat yıkıcı mizah yaşantılarında 1. sınıf öğrencileri kararsızken ( $\bar{X}=3,55$ ), 4. sınıf öğrencileri katılmamaktadırlar ( $\bar{X}=3,42$ ).

Öğretmen adaylarının anne istihdam durumuna bakıldığında, %86,06' sı çalışmazken %13,94'ü çalışmaktadır. Anne istihdam durumuna göre mizah yaşantıları ve alt boyutlarına ait ortalama puanlar birbirine yakın olmaklar birlikte; öğretmen adayları katılımcı mizah yaşantısına katılmaktadır (çalışan,  $\bar{X}$

=5,32; çalışmayan,  $\bar{X}=5,18$ ). Kendini geliştirici mizah yaşantısında annesi çalışan öğretmen adayları ( $\bar{X}=4,4$ ) kararsızken; annesi çalışmayan öğretmen adayları ( $\bar{X}=4,56$ ) bu mizah yaşantılarına katılmaktadır. Öğretmen adaylarının anne istihdam durumuna göre saldırgan mizah yaşantısına bakıldığında ise bu mizah yaşantısına katılmamaktadırlar (çalışan,  $\bar{X}=2,67$ ; çalışmayan,  $\bar{X}=2,83$ ).

Babası istihdam durumuna göre mizah yaşantıları incelendiğinde; öğretmen adaylarının mizah yaşantılarında kararsız olduğu (çalışan,  $\bar{X}=4,02$ ; çalışmayan,  $\bar{X}=3,97$ ) söylenebilir. Mizah yaşantılarının alt boyutlarına bakıldığında ise; katılımcı mizah yaşantısına biraz katılırlarken (çalışan,  $\bar{X}=5,26$ ; çalışmayan,  $\bar{X}=5,14$ ), saldırgan mizah yaşantısına katılmamaktadırlar (çalışan,  $\bar{X}=2,83$ ; çalışmayan,  $\bar{X}=2,8$ ).

#### 4.1.2. Öğretmen Adaylarının Eğitim Gördükleri Bölümlere Göre Mizah Yaşantıları Düzeyi

Bu bölümde öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların eğitim gördükleri bölümlere göre değerleri verilmiştir. Tablo 8’de öğrenim görülen bölümlere göre mizah yaşantıları ortalama puanları bulunmaktadır.

Tablo 8. Öğrenim görülen bölümlere göre mizah yaşantıları

	Toplam puanlar			Katılımcı mizah			Kendini geliştirici mizah			Saldırgan mizah			Yıkıcı mizah		
	N	$\bar{X}$	ss	N	$\bar{X}$	ss	N	$\bar{X}$	ss	N	$\bar{X}$	ss	N	$\bar{X}$	ss
FEN	75	4	0,53	75	5,14	0,91	75	4,52	1,01	75	2,94	0,75	75	3,41	1
MAT	44	4	0,7	42	5,21	0,93	42	4,42	1,27	42	2,76	0,89	42	3,59	1,14
SIN	56	4	0,62	56	5,11	1,02	56	4,38	1,04	56	2,81	0,87	56	3,64	1,05
OKÖ	164	4	0,57	166	5,2	1,03	166	4,43	0,98	166	2,8	0,94	166	3,53	1,03
PDR	83	3,88	0,58	83	5,31	1	83	4,32	0,99	83	2,63	0,83	83	3,26	1
İNG	99	3,99	0,63	99	5,31	1,13	99	4,52	1,19	99	2,7	0,94	99	3,44	1
TRK	89	4,08	0,62	89	5,07	1,06	89	4,66	1,08	89	3,03	1	89	3,58	1,08

Öğretmen adaylarının eğitim gördükleri bölümlerde en fazla öğrenci sayısı okul öncesi öğretmenliği bölümünde bulunmaktadır (N=166; %27,21). En az öğrenci sayısı ise matematik öğretmenliği bölümünde bulunmaktadır (N=42; %6,88). Bölümlere göre mizah yaşantıları ortalamaları 3,88 ile 4 arasında değişmektedir ve mizah yaşantılarında kararsız oldukları söylenebilir. Öğretmen adaylarının katılımcı mizah yaşantıları ortalama puanlarına bakıldığında 5,07 ile 5,31 arasında değişmektedir ve katılımcı mizah yaşantısına katıldıkları ifade edilebilir. Kendini geliştirici mizah yaşantılarına bakıldığında ise Fen Bilgisi ( $\bar{X}$



=4,52), İngilizce ( $\bar{X}=4,52$ ) ve Türkçe ( $\bar{X}=4,66$ ) öğretmenliği bölümleri bu mizah yaşantılarına katılmaktayken diğer bölümlerin öğrencileri katılmamaktadırlar. Saldırgan mizah yaşantısına bütün bölümlerin öğrencileri katılmamaktadırlar ( $\bar{X}=2,63$  ile  $\bar{X}=2,94$  arası puanlar). Yıkıcı mizah yaşantısında ise PDR ( $\bar{X}=3,26$ ), İngilizce ( $\bar{X}=3,44$ ) ve Fen Bilgisi ( $\bar{X}=3,41$ ) bölümü öğrencileri katılmamaktadır fakat bu mizah yaşantısında diğer bölümlerin öğrencileri kararsızdır ( $\bar{X}=3,53$  ile  $\bar{X}=3,64$  arası).

#### 4.1.3. Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumuna Göre Mizah Yaşantıları Düzeyi

Bu bölümde öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların anne eğitim durumuna göre değerleri verilmiştir. Tablo 9’da öğrenim görülen bölümlere göre mizah yaşantıları ortalama puanları bulunmaktadır.

Tablo 9. Anne eğitim durumuna göre mizah yaşantıları

	Toplam puanlar			Katılımcı mizah			Kendini geliştirici mizah			Saldırgan mizah			Yıkıcı mizah		
	N	$\bar{X}$	ss	N	$\bar{X}$	ss	N	$\bar{X}$	ss	N	$\bar{X}$	ss	N	$\bar{X}$	ss
YÜK	46	4,04	0,5	46	5,37	1,01	46	4,65	1,03	46	2,63	0,86	46	3,5	0,89
LİSE	94	4,01	0,62	94	5,33	0,94	94	4,42	1,04	94	2,84	0,93	94	3,47	1,04
ORT	89	3,94	0,64	89	5,07	1,06	89	4,44	1,09	89	2,77	0,89	89	3,47	1,01
İLK	272	3,97	0,59	272	5,23	1,02	272	4,41	1,05	272	2,76	0,92	272	3,48	1,08
Diğ	109	4,04	0,6	109	5,03	1,07	109	4,6	1,1	109	3,01	0,89	109	3,51	1

Öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyi en fazla ilköğretim mezunu olup (%44,59; N=272) en az yükseköğretim mezunu bulunmaktadır (%7,54; N=46). Annesi okuryazar olmayan öğretmen adaylarının oranı da azımsanmayacak büyüklüktedir (%17,87; N=109). Öğretmen adaylarının anne eğitim durumuna göre mizah yaşantılarının ortalama puanlarına bakıldığında kararsız oldukları söylenebilir ( $\bar{X}=3,94$  ile  $\bar{X}=4,04$  arası). Mizah yaşantılarının alt boyutlarına bakıldığında; katılımcı mizah yaşantısına bütün öğretmen adayları katılmaktadırlar ( $\bar{X}=5,03$  ile  $\bar{X}=5,37$  arası puanlar). Öte yandan; kendini geliştirici mizah yaşantılarına, annesi yükseköğretim mezunu ( $\bar{X}=4,65$ ) ve okuryazar olmayan ( $\bar{X}=4,6$ ) öğretmen adaylarının katıldıkları ifade edilebilir. Diğer mezuniyet türlerinde ise kendini geliştirici mizah yaşantıları konusunda kararsızdırlar ( $\bar{X}=4,41$  ile  $\bar{X}=4,44$  arası). Öğretmen adaylarının anne eğitim durumuna göre saldırgan mizah yaşantıları incelendiğinde bu mizah yaşantısına

katılmamaktadırlar ( $\bar{X}=2,63$  ile  $\bar{X}=3,01$  arası). Yıkıcı mizah yaşantılarına annesi yükseköğretim ( $\bar{X}=3,5$ ) mezunu ve okur-yazar olmayan ( $\bar{X}=3,51$ ) öğretmen adayları katılmaktayken diğer mezuniyet türleri katılmamaktadır ( $\bar{X}=3,47$  ile  $\bar{X}=3,48$  arası).

#### 4.1.5. Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumuna Göre Mizah Yaşantıları Düzeyi

Bu bölümde öğretmen adaylarının baba eğitim durumuna göre mizah yaşantılarının alt boyutlarına ait ortalama puanlar ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 10. Baba eğitim durumuna göre mizah yaşantıları

	Toplam puanlar			Katılımcı mizah			Kendini geliştirici mizah			Saldırgan mizah			Yıkıcı mizah		
	N	$\bar{X}$	ss	N	$\bar{X}$	ss	N	$\bar{X}$	ss	N	$\bar{X}$	ss	N	$\bar{X}$	ss
YÜK	117	4,06	0,63	117	5,36	0,96	117	4,55	1,08	117	2,82	0,92	117	3,5	1,07
LİS	116	3,96	0,66	116	5,28	1,02	116	4,46	1,11	116	2,63	0,93	116	3,48	1,11
ORT	144	4,03	0,59	144	5,08	1,1	144	4,49	1,05	144	3	0,85	144	3,57	1
İLK	203	3,91	0,55	203	5,17	1,01	203	4,4	1,06	203	2,73	0,92	203	3,35	1
DİĞ	30	4,14	0,49	30	5,03	0,92	30	4,53	0,96	30	3,1	0,79	30	3,89	0,85

Tablo 10 incelendiğinde ise; öğretmen adaylarının baba eğitim durumu en fazla ilkokulken (%33,27; N=203) okuryazar olmayan sayısı en azdır (%5; N=30). Baba ve anne eğitim durumu yükseköğretim düzeyinde incelendiğinde; yükseköğretim mezunu baba sayısı (N=117) anne sayısından (N=46) oldukça fazladır. Öğretmen adaylarının baba eğitim durumuna göre katılımcı ve kendini geliştirici mizah yaşantıları incelendiğinde anne eğitim durumuna benzer bulgular elde edilmiştir. Her eğitim grubuna ait katılımcı mizah yaşantıları ortalamaları 5,03 ile 5,36 arasında değişmektedir ve katılımcı mizah yaşantısına katılmaktadırlar. Kendini geliştirici mizah yaşantılarında ise babası yükseköğretim mezunu olan ( $\bar{X}=4,55$ ) ile okur-yazar olmayan öğretmen adayları katılmaktadırlar ( $\bar{X}=4,53$ ). Saldırgan mizah yaşantısı incelendiğinde ise; en yüksek ortalama puanlara baba eğitimi ortaokul ( $\bar{X}=3$ ) ve okuryazar olmayan ( $\bar{X}=3,1$ ) öğretmen adayları sahip olup, öğretmen adaylarının belirtilen bu mizah yaşantısına baba eğitim durumu fark etmeksizin katılmamaktadırlar ( $\bar{X}=3,1$  ile  $\bar{X}=2,63$  arası). Öğretmen adaylarının baba eğitim durumuna göre yıkıcı mizah

yaşantılarına bakıldığında, babası lise ( $\bar{X}=3,48$ ) ve ilkokul ( $\bar{X}=3,35$ ) mezunu olan öğretmen adayları bu mizah yaşantısına katılmamaktadırlar ve öğretmen adaylarının babalarının diğer mezuniyet türleri göz önünde bulundurulduğunda bu mizah yaşantısı konusunda kararsızdırlar.

#### 4.1.6. Öğretmen Adaylarının Aile Yıllık Gelir ve Aile İkamet Yerine Göre Mizah Yaşantıları Düzeyi

Bu bölümde öğretmen adaylarının aile yıllık ve aile ikamet yerine göre mizah yaşantılarının alt boyutlarına ait ortalama puanlar ve standart sapma değerleri bulunmaktadır.

Tablo 11. Aile yıllık geliri ve ikamet yerine göre mizah yaşantıları

	Toplam puanlar			Katılımcı mizah			Kendini geliştirici mizah			Saldırgan mizah			Yıkıcı mizah		
	N	$\bar{X}$	ss	N	$\bar{X}$	ss	N	$\bar{X}$	ss	N	$\bar{X}$	ss	N	$\bar{X}$	ss
Ailenin yıllık gelir düzeyi															
0-15	348	3,98	0,59	348	5,14	1,05	348	4,44	1,07	348	2,87	0,89	348	3,48	1,01
-35	173	3,99	0,61	173	5,29	0,97	173	4,46	1,04	173	2,71	0,93	173	3,49	1,06
35+	89	4,04	0,6	89	5,26	1,02	89	4,61	1,06	89	2,79	0,92	89	3,52	1,07
Ailenin ikamet ettiği yer															
İLM	300	4	0,6	300	5,26	1,03	300	4,52	1,1	300	2,76	0,94	300	3,45	1,02
İLÇ.	232	4	0,6	232	5,23	0,98	232	4,44	1,1	232	2,85	0,9	232	3,5	1,04
KÖY	78	3,9	0,62	78	4,92	1,1	78	4,35	1,07	78	2,9	0,85	78	3,58	1,07

Not: "0-15= 0-15000 TL"; "-35=15001-35000 TL"; "35+=35000 TL üstü"

Öğretmen adaylarının aile yıllık gelir düzeyinin büyük çoğunluğu 0-15.000 TL geliri arasındadır (%57,05; N=348). 15.001-35.000 TL arası düzey ise %28,36 (N=173) ikinci sırada yer alırken, 35.001-75.000 TL arası düzey üçüncü sırada yer almaktadır (%14,6; N=89). Öte yandan; aile gelir düzeyine göre mizah yaşantılarının ortalama puanlarına bakıldığında gelir düzeylerinin tamamının kararsız olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının ailelerinin gelir düzeylerinin tamamı katılımcı mizah yaşantısına katılmaktadır ( $\bar{X}=5,14$  ile  $\bar{X}=5,29$  arası). Öğretmen adayları diğer mizah yaşantıları olan kendini geliştirici mizah yaşantısında kararsızken ( $\bar{X}=4,44$  ile  $\bar{X}=4,46$  arası) ailesinin 35.000 TL ve üstü gelir grubuna sahip olan öğretmen adayları bu mizah yaşantısına katılmaktadırlar. Gelir gruplarının tamamı saldırgan mizah yaşantısına katılmamaktadır ( $\bar{X}=2,71$  ile  $\bar{X}=2,87$  arası). Yıkıcı mizah yaşantısına ise sadece 35.000 TL ve üstü olanlar katılmaktadırlar ( $\bar{X}=3,52$ ).

Öğretmen adaylarının ailelerinin çoğunluğu il merkezinde kalmaktadır (%49,18; N=300). En az kalınan yerleşim birimi ise köydür (%14,59; N=78). Öğretmen adaylarının aile ikamet durumuna göre mizah yaşantıları ortalama

puanlarına bakıldığında mizah yaşantılarında kararsızdırlar. Ailesi şehir ( $\bar{X} = 5,26$ ), ilçe merkezinde ( $\bar{X} = 5,23$ ) ve köyde ( $\bar{X} = 4,92$ ) kalan öğretmen adayları kalan öğretmen adayları katılımcı mizah yaşantısına katılmaktadırlar. Saldırgan mizah yaşantısında ise aile ikamet yeri fark etmeksizin bu mizah yaşantısına katılmamaktadırlar ( $\bar{X} = 2,76$  ile  $\bar{X} = 2,9$  arası). Yıkıcı mizah yaşantısına ise ailesi il merkezinde kalan öğretmen adayları katılmamaktadırlar ( $\bar{X} = 3,45$ ).

#### 4.1.7. Öğretmen Adaylarının Algılanan Gelir Düzeyine ve Mezun Olunan Lise Türüne Göre Mizah Yaşantıları Düzeyi

Bu bölümde öğretmen adaylarının algılanan sosyal gelir düzeyine, mezun olunan lise türüne ve değerleri verilmiştir. Tablo 12’de mizah yaşantıları ile ilgili ortalama puanlar ve standart sapma değerleri bulunmaktadır.

Tablo 13. Algılanan sosyo-ekonomik düzeyine ve mezun olunan lise türüne göre mizah yaşantıları

	Toplam puanlar			Katılımcı mizah			Kendini geliştirici mizah			Saldırgan mizah			Yıkıcı mizah		
	N	$\bar{X}$	ss	N	$\bar{X}$	ss	N	$\bar{X}$	ss	N	$\bar{X}$	ss	N	$\bar{X}$	ss
Algılanan sosyoekonomik düzey															
ÜST	225	4	0,56	225	5,3	1	225	4,52	1	225	2,8	0,9	225	3,38	1
ORT	256	4,01	0,63	256	5,26	1,01	256	4,47	1,09	256	2,8	0,88	256	3,53	1,04
ALT	129	3,94	0,59	129	4,91	1,05	129	4,4	1,13	129	2,87	0,97	129	3,58	1,08
Mezun olunan lise															
AND	328	4,03	0,62	328	5,25	1,02	328	4,53	1,09	328	2,81	0,92	328	3,53	1,07
LİSE	192	3,93	0,56	192	5,09	1,04	192	4,4	1,04	192	2,82	0,85	192	3,4	0,98
MES	90	3,99	0,58	90	5,26	0,98	90	4,41	1	90	2,8	0,98	90	3,48	1

Öğretmen adaylarının ailesini algıladığı sosyal gelir düzeyi orta gelir grubunda olduğunu algılayan öğrenci sayısı en fazladır (N=256; %41,96). Alt gelir grubunda algılayan öğrenci sayısı ise en azdır (N=129; %21,14). Algılanan sosyal gelir düzeyine göre mizah yaşantıları incelendiğinde ise; katılımcı mizah yaşantısına bütün gelir grubu katılmaktadır. Kendini geliştirici mizah yaşantısında orta ( $\bar{X} = 4,47$ ) ve alt gelir grupları kararsızdır ( $\bar{X} = 4,4$ ). Öğretmen adaylarının algıladıkları sosyal gelir düzeyine göre; saldırgan mizah yaşantısına katılmamaktadırlar ( $\bar{X} = 2,8$  ile  $\bar{X} = 2,87$  arası). Ailelerini alt gelir düzeyi olarak algılayan öğretmen adayları ise yıkıcı mizah yaşantısına ait en yüksek ortalama değere sahip olup ( $\bar{X} = 3,58$ ) bu mizah yaşantısında kararsızdırlar.

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü en fazla Anadolu Lisesi (N=328), en az ise meslek liseleri ve diğer lise türleridir (N=90). Öğretmen

adayları katılımcı mizah yaşantısına, mezun oldukları lise türü fark etmeksizin, katılmakta ( $\bar{X}=5,26$  ile  $\bar{X}=5,09$  arası) ve saldırgan mizah yaşantısına ise katılmamaktadırlar ( $\bar{X}=2,8$  ile  $\bar{X}=2,82$  arası). Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adayları kendini geliştirici mizah yaşantısına katılmakta ( $\bar{X}=4,53$ ) ve yıkıcı mizah yaşantısında ise kararsızdırlar ( $\bar{X}=3,53$ ).

## 4.2. Mizah Yaşantılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu bölümde öğretmen adaylarının mizah yaşantıları farklı değişkenlere göre incelenmiştir. Cinsiyet, sınıf düzeyi, ebeveyn istihdam durumu gibi değişkenlere t-testi uygulanmıştır. Öğrenim görülen bölümler, ebeveyn eğitim ve istihdam durumu, aile yıllık geliri ve ikamet yeri, algılanan sosyal gelir ve mezun olunan lise türü değişkenlerine de ANOVA testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular tablolar halinde gösterilmiştir.

### 4.2.1. Mizah Yaşantıları ve Cinsiyet Açısından Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının mizah yaşantıları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup-olmadığını inceleyen sayısal veriler tablolaştırılarak gösterilmiştir.

Tablo 13. Mizah yaşantıları ve cinsiyet değişkeni açısından test sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Toplam puanlar	K	442	3,97	0,60	1,69	0,92
	E	168	4,06	0,59		
Katılımcı mizah	K	442	5,29	1,01	3,46	0,00*
	E	168	4,97	1,04		
Kendini geliştirici mizah	K	442	4,45	1,07	0,76	0,45
	E	168	4,53	1,07		
Saldırgan mizah	K	442	2,69	0,84	5,84	0,00*
	E	168	3,16	0,90		
Kendini yerici mizah	K	442	3,45	1,04	1,52	0,13
	E	168	3,59	1,01		

$p < 0,05$

Öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ortalamalarına, kendini geliştirici mizaha ve kendini yerici mizah yaşantılarına bakıldığında, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Fakat mizah yaşantıları ölçeğinin alt boyutu olan katılımcı mizah yaşantısı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğretmen adayları katılımcı mizah yaşantısına ( $\bar{X}=5,29$ ) erkeklere göre ( $\bar{X}=4,97$ ) biraz daha fazla katılmaktadırlar. Diğer taraftan; saldırgan mizah yaşantısı da cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğretmen

adayları, saldırgan mizah yaşantısına ( $\bar{X}=2,69$ ) erkek öğrencilere göre ( $\bar{X}=3,16$ ) daha az katılmaktadırlar.

#### 4.2.2. Mizah Yaşantıları ve Sınıf Düzeyi Açısından Elde Edilen Bulgular

Mizah Yaşantıları Ölçeğinden elde edilen puanların sınıf düzeyi değişkeni açısından bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 15'te sunulmaktadır.

Tablo 14. Mizah yaşantıları ile sınıf değişkeni açısından test sonuçları

Boyutlar	Sınıf	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Toplam puanlar	1.	316	3,97	0,62	0,92	0,36
	4.	294	4,02	0,58		
Katılımcı mizah	1.	316	5,19	1,04	0,30	0,76
	4.	294	5,22	1,02		
Kendini geliştirici mizah	1.	316	4,39	1,07	1,93	0,05
	4.	294	4,56	1,06		
Saldırgan mizah	1.	316	2,76	0,95	1,48	0,14
	4.	294	2,87	0,87		
Kendini yerici mizah	1.	316	3,55	1,10	1,45	0,15
	4.	294	3,43	0,97		

$p < 0,05$

Öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ortalama puanları, katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yerici mizah yaşantıları, eğitim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

#### 4.2.3. Mizah Yaşantıları ve Anne ve Baba İstihdam Durumu Açısından Elde Edilen Bulgular

Tablo 15.1'de öğretmen adaylarının mizah yaşantılarının anne istihdam durumuna göre t-testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 15.1. Mizah yaşantıları ile anne istihdam durumu arasındaki ilişki

Boyutlar	Anne ist.	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Toplam puanlar	E	85	3,99	0,54	0,14	0,89
	H	525	4,00	0,61		
Katılımcı mizah	E	85	5,32	0,95	1,14	0,26
	H	525	5,19	1,04		
Kendini geliştirici mizah	E	85	4,50	1,05	0,27	0,79
	H	525	4,47	1,07		

devam ediyor

Tablo 15.1 (devam ediyor)

Boyutlar	Anne ist.	N	$\bar{x}$	ss	t	p
Saldırgan mizah	E	85	2,67	0,85	1,58	0,12
	H	525	2,84	0,92		
Kendini yerici mizah	E	85	3,45	0,97	0,34	0,73
	H	525	3,49	1,04		

$p < 0,05$

Öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ortalama puanları, katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yerici mizah yaşantıları, anne istihdam durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 15.2’de tabloda öğretmen adaylarının mizah yaşantılarının baba istihdam durumuna göre t-testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 15.2. Mizah yaşantıları ile baba istihdam durumu arasındaki ilişki

Boyutlar	Baba ist.	N	$\bar{x}$	ss	t	p
Toplam puanlar	E	273	4,02	0,59	1,06	0,29
	H	336	3,97	0,61		
Katılımcı mizah	E	273	5,27	1,04	1,41	0,16
	H	336	5,15	1,01		
Kendini geliştirici mizah	E	273	4,49	1,04	0,32	0,75
	H	336	4,46	1,09		
Saldırgan mizah	E	273	2,83	0,93	0,33	0,74
	H	336	2,80	0,90		
Kendini yerici mizah	E	273	3,51	1,03	0,46	0,65
	H	336	3,47	1,04		

$p < 0,05$

Tablo 15.2’ye göre öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ortalama puanları, katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yerici mizah yaşantıları, baba istihdam durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

#### 4.2.4. Mizah Yaşantıları ile Eğitim Görülen Bölümler Açısından Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının mizah yaşantılarının eğitim gördükleri bölümlere göre ANOVA sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 16. Mizah yaşantıları ve bölümler değişkeni açısından test sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark	
Toplam	Gruplararası	1,82	6	0,30	0,84	0,54	-
puanlar	Gruplar içi	218,43	603	0,36			

devam ediyor

Tablo 16 (devam ediyor)

Varyansın Kaynağı		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Katılımcı mizah	Toplam	220,25	609				
	Gruplararası	4,46	6	0,74	0,70	0,65	-
	Gruplar içi	638,53	603	1,06			
Kendini geliştirici mizah	Toplam	642,99	609				
	Gruplararası	6,27	6	1,04	0,92	0,48	-
	Gruplar içi	686,48	603	1,14			
Saldırgan mizah	Toplam	692,74	609				
	Gruplararası	9,34	6	1,56	1,88	0,08	-
	Gruplar içi	498,51	603	,83			
Yıkıcı mizah	Toplam	507,85	609				
	Gruplararası	8,04	6	1,34	1,25	0,28	-
	Gruplar içi	646,17	603	1,07			
	Toplam	654,21	609				

p&lt;0,05

Tablo 17 incelendiğinde, öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ve mizah yaşantılarının alt boyutları olan katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve yıkıcı mizah yaşantıları arasında öğretmen adaylarının eğitim gördüğü bölümler açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır.

#### 4.2.5. Mizah Yaşantıları ve Anne Eğitim Durumu Açısından Elde Edilen Bulgular

Aşağıdaki tabloda öğretmen adaylarının mizah yaşantılarının anne eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 17 Mizah yaşantıları ve anne eğitim durumu açısından test sonuçları

Varyansın Kaynağı		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Toplam puanlar	Gruplararası	0,72	4	0,18	0,49	0,74	-
	Gruplar içi	219,53	605	0,36			
	Toplam	220,25	609				
Katılımcı mizah	Gruplararası	7,70	4	1,93	1,83	0,12	-
	Gruplar içi	635,29	605	1,05			
	Toplam	642,99	609				
Kendini geliştirici mizah	Gruplararası	4,42	4	1,11	0,97	0,42	-
	Gruplar içi	688,32	605	1,14			

devam ediyor



Tablo 17 (devam ediyor)

	Toplam	692,74	609				
Saldırğan mizah	Gruplararası	6,84	4	1,71	2,06	0,08	-
	Gruplar içi	501,01	605	0,83			
	Toplam	507,85	609				
Yıkıcı mizah	Gruplararası	0,115	4	0,03	0,03	0,9	-
	Gruplar içi	654,10	605	1,08			
	Toplam	654,21	609				

p&lt;0,05

Tablo 17’de gösterilen veriler inceleğinde; öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ve mizah yaşantılarının alt boyutları olan katılımcı, kendini geliştirici, saldırğan ve yıkıcı mizah yaşantıları ile ilgili olarak elde edilen puanlar arasında öğretmen adaylarının anne eğitim durumu açısından anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Diğer taraftan; öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ve mizah yaşantılarının alt boyutları olan katılımcı, kendini geliştirici ve yıkıcı mizah yaşantıları ile öğretmen adaylarının baba eğitim durumu arasında anlamlı farklılık bulunmazken; saldırğan mizah yaşantısı ile baba eğitimi durumu arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Tablo 18’de öğretmen adaylarının mizah yaşantılarının baba eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 18 Mizah yaşantıları ile baba eğitim durumu arasındaki ilişki

Varyansın Kaynağı		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Toplam puanlar	Gruplararası	2,88	4	0,72	2,01	0,09	-
	Gruplar içi	217,37	605	0,36			
	Toplam	220,25	609				
Katılımcı mizah	Gruplararası	6,79	4	1,70	1,61	0,17	-
	Gruplar içi	636,21	605	1,05			
	Toplam	642,99	609				
Kendini geliştirici mizah	Gruplararası	1,81	4	0,45	0,39	0,81	-
	Gruplar içi	690,93	605	1,14			
	Toplam	692,74	609				
Saldırğan mizah	Gruplararası	12,99	4	3,25	3,97	0,03*	LİS-ORT
	Gruplar içi	494,85	605	0,81			
	Toplam	507,85	609				
Yıkıcı mizah	Gruplararası	9,62	4	2,40	2,26	0,06	-
	Gruplar içi	644,60	605	1,07			
	Toplam	654,21	609				

p&lt;0,05

Tablo 18’de görülen saldırgan mizah yaşantılarının baba eğitim durumuna göre ortaya çıkan farklılığın kaynağını bulmak için yürütülen Scheef testi sonucuna göre; Farkın kaynağı bulmak için yapılan Scheffe tesitinin sonuçlarına göre lise ve ortaokul arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyi arttıkça saldırgan mizah yaşantısına katılmazken ( $\bar{X} = 2,64$ ); baba eğitim düzeyi azaldıkça ( $\bar{X} = 3$ ) saldırgan mizah yaşantısına biraz katılmaktadırlar.

#### 4.2.8. Mizah Yaşantıları ve Aile Yıllık Geliri Açısından Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının mizah yaşantılarının aile yıllık gelirine göre ANOVA sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 19. Mizah yaşantıları ve aile yıllık geliri açısından test sonuçları

Varyansın Kaynağı		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Toplam puanlar	Gruplararası	0,29	2	0,14	0,39	0,68	-
	Gruplar içi	219,96	607	0,36			
	Toplam	220,25	609				
Katılımcı mizah	Gruplararası	3,16	2	1,58	1,50	0,23	-
	Gruplar içi	639,84	607	1,05			
	Toplam	642,99	609				
Kendini geliştirici mizah	Gruplararası	2,10	2	1,05	0,93	0,40	-
	Gruplar içi	690,64	607	1,14			
	Toplam	692,74	609				
Saldırgan mizah	Gruplararası	2,71	2	1,35	1,63	0,20	-
	Gruplar içi	505,14	607	,83			
	Toplam	507,85	609				
Yıkıcı mizah	Gruplararası	0,12	2	,06	,06	,95	-
	Gruplar içi	654,09	607	1,08			

$p < 0,05$

Öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ve mizah yaşantılarının alt boyutları olan katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve yıkıcı mizah yaşantıları ile öğretmen adaylarının ailelerinin yıllık geliri açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır (Tablo 19).

#### 4.2.9. Mizah Yaşantıları ve Aile İkamet Yeri Açısından Elde Edilen Bulgular

Öğretmen mizah yaşantıları ve mizah yaşantılarının alt boyutları olan kendini geliştirici, saldırgan ve yıkıcı mizah yaşantıları ile öğretmen adaylarının

ailelerinin ikamet ettiği yerleşim birimi arasında anlamlı farklılık bulunmazken; katılımcı mizah yaşantısı açısından bulunmuştur (Tablo 20).

Tablo 20’de görülen ANOVA sonuçlarına göre farkın kaynağı bulmak için yapılan Scheffe tesitinin sonuçlarına göre şehir merkezi ile köy arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ailesi şehir merkezinde kalan öğretmen adayları, katılımcı mizah yaşantısına ( $\bar{X} = 5,26$ ), ailesi köyde kalan ( $\bar{X} = 4,92$ ) öğretmen adaylarına göre biraz daha fazla katılmaktadırlar.

Tablo 20. Mizah yaşantıları ve aile ikamet yeri açısından test sonuçları

Varyansın Kaynağı		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Toplam puanlar	Gruplararası	0,28	2	0,14	0,39	0,68	-
	Gruplar içi	219,97	607	0,36			
	Toplam	220,5	609				
Katılımcı mizah	Gruplararası	7,11	2	3,56	3,40	0,03	İLM-KÖY
	Gruplar içi	635,88	607	1,05			
	Toplam	642,99	609				
Kendini geliştirici mizah	Gruplararası	2,10	2	1,05	0,92	0,40	-
	Gruplar içi	690,64	607	1,14			
	Toplam	692,74	609				
Saldırgan mizah	Gruplararası	1,61	2	0,80	0,96	0,38	-
	Gruplar içi	506,24	607	0,83			
	Toplam	507,85	609				
Yıkıcı mizah	Gruplararası	1,05	2	0,53	0,49	0,61	-
	Gruplar içi	653,16	607	1,08			

$p < 0,05$

#### 4.2.10. Mizah Yaşantıları ve Algılanan Sosyo-ekonomik Düzey Açısından Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının mizah yaşantılarının algılanan sosyal gelir düzeyine ANOVA sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 21. Mizah yaşantıları ve algılanan sosyo-ekonomik düzey açısından test sonuçları

Varyansın Kaynağı		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Toplam puanlar	Gruplararası	0,51	2	0,26	0,70	0,50	-
	Gruplar içi	219,74	607	0,36			
	Toplam	220,25	609				
Katılımcı mizah	Gruplararası	14,11	2	7,05	6,81	0,01	ÜST-ALT
	Gruplar içi	628,89	607	1,31			

devam ediyor

Tablo 21 (devam ediyor)

Varyansın Kaynağı		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Kendini geliştirici mizah	Gruplararası	642,74	609				
	Gruplar içi	1,43		0,71	0,63	0,54	
	Toplam	691,32		1,14			
Saldırgan mizah	Gruplararası	692,74					
	Gruplar içi	0,61	2	0,30	0,36	0,67	-
	Toplam	507,24	607	0,84			
Yıkıcı mizah	Gruplararası	507,24	609				
	Gruplar içi	4,17	2	2,09	1,95	0,14	-

p&lt;0,05

Öğretmen adaylarının katılımcı mizah yaşantısı algılanan sosyo-ekonomik düzey açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Farkın kaynağı bulmak için yapılan Scheffe tesitinin sonuçlarına göre algılanan yüksek düzey sosyo-ekonomik durum ile alt düzey sosyo-ekonomik düzey arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farka göre ailelerinin sosyo-ekonomik durumunu yüksek düzeyde algılayan öğretmen adayları ( $\bar{X}=5,3$ ) katılımcı mizah yaşantısına, ailelerinin sosyo-ekonomik durumunu alt düzeyde algılayan ( $\bar{X}=4,91$ ) öğretmen adaylarına göre biraz daha fazla katılmaktadırlar.

#### 4.2.11. Mizah Yaşantıları ve Lise Mezuniyeti Açısından Elde Edilen Bulgular

Öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ve mizah yaşantılarının alt boyutları olan katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve yıkıcı mizah yaşantıları ile öğretmen adaylarının lise mezuniyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır (Tablo 22).

Tablo 22. Mizah yaşantıları ve lise mezuniyeti açısından test sonuçları

Varyansın Kaynağı		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Toplam puanlar	Gruplararası	1,34	2	0,67	1,86	0,16	-
	Gruplar içi	218,91	607	0,36			
	Toplam	220,25	609				
Katılımcı mizah	Gruplararası	3,68					
	Gruplar içi	639,32	2	1,84	1,75	0,18	-
	Toplam	642,99	607	1,05			
Kendini geliştirici mizah	Gruplararası	2,42	609				
	Gruplar içi	690,32	2	1,21	1,07	0,35	-
	Toplam	692,74	607	1,14			
Saldırgan mizah	Gruplararası	2,17	609				
	Gruplar içi	652,04	2	1,09	1,01	0,37	-
	Toplam	654,21	607	1,07			

p&lt;0,05

Öğretmen adaylarının mizah yaşantıları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ve cinsiyet, baba eğitim durumu, aile ikamet yeri ve algılanan sosyo-ekonomik düzey açısından anlamlı farklılık göstermiştir. Fakat diğer değişkenler açısından anlamlı farklılık göstermemiştir. Bir sonraki bölümde ise öğretmen adaylarının eğitim görüşleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Anlamlı farklılık çıkan sonuçlar tablolaştırılarak yorumlanmış ve anlamlı sonuç çıkmayan bulgular ise değerlendirmeye alınmamıştır.

### 4.3. Öğretmen Adaylarının Eğitimle İlgili Görüşleri

Bu bölümde Aksu ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarının Eğitim Görüşü” anketinin uygulanması sonucu elde edilen bulgular ve bununla ilgili test sonuçları yer almaktadır. Anketin her bir maddesi ile ilgili olarak elde edilen puanlar ile alt boyutlardan elde edilen toplam puanlar izleyen bölümde ele alınmaktadır. Alt boyutlardan elde edilen ortalama puanlarla ilgili olarak yürütülen testler sonucunda demografik değişkenler açısından bir farklılık bulunmamıştır. Öte yandan; öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin puanların elde edildiği bir anketin alt boyutlarının toplanmayacağı konusu tartışılmalı olsa da; bu çalışmada kullanılan ankete ilişkin olarak daha önceki çalışmalarda elde edilen puanların öğretmen adaylarının eğitimle ilgili görüşlerinin liberal ve muhafazakâr alanlarda kümelenmediği için toplanabileceği görülmektedir (Aksu ve diğerleri, 2010).

Bu çalışmada; öğretmen adaylarının eğitimle ilgili görüşleri anketinden elde edilen ortalama puanların her bir madde için demografik değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği t-testi ve ANOVA kullanılarak sınıanmıştır. Test sonuçları ile ilgili bulgular izleyen bölümlerde yer almıştır.

### 4.3. Öğretmen Adaylarının Eğitim Görüşü Anketinden Aldıkları Puanlar

Aşağıdaki tabloda öğretmen adaylarının eğitim görüşü anketinin her bir maddesinden aldıkları ortalama puanları ve standart sapmaları bulunmaktadır.

Tablo 23. Eğitim görüşü anketinden alınan puanlar

	Maddeler	$\bar{X}$	ss
1	Öğretmenin esas amacı, bilgiyi aktarmaktan ziyade öğrencilerde öğrenmeye karşı ilgi ve istek uyandırmak olmalıdır.	4,27	0,91
2	Başka görüşlere saygı gösteren öğretmenler demokratik insanların yetişmesine olanak sağlar.	4,59	0,73
3	Okullar öğrencilerin ahlaki değerleri benimsemelerine yardımcı olmalıdır.	4,25	0,90

devam ediyor

Tablo 23 (devam ediyor)

Maddeler	$\bar{x}$	ss
4 Kişiler arasındaki farklılıklar herkese aynı ya da benzer eğitimin uygulanması ilkesine ters düşer.	3,67	1,30
5 Öğrenciler toplumsal hareketlere, vb. katılarak sınıf içinde öğrendiklerini okul dışındaki gerçek sorunların çözümünde kullanmak üzere teşvik edilmelidir.	4,29	0,87
6 Okullarda, toplumca kabul gören inançların ve davranışların eleştirel analizi ve değerlendirilmesi yapılmalıdır.	3,69	1,21
7 Öğrenci kendi kişisel gereksinimlerine en uygun eğitim konusunda karar veren kişi olmalıdır.	4,16	0,90
8 Okul; toplumca genel kabul gören kültürel kurumların, geleneklerin ve süreçlerin benimsenmesini desteklemelidir.	3,67	1,16
9 Okul, bireysel ve grup olarak problem çözme becerileri üzerinde yoğunlaşmalıdır.	4,21	0,86
10 Okulun görevi, öğrencinin yaşamdaki rolüne ağırlık vererek onu bir birey olarak hayata hazırlamaktır.	4,35	0,83
11 Öğretmenler, öğrencilerin gelişmesini engelleyen toplumsal koşulları eleştirmede özgür olmalıdır.	4,10	1,06
12 Eğitim, geleneksel ilke ve uygulamalar temelinde yürütülmelidir.	2,66	1,34
13 İnsani değerlerin oluşturulması bakımından bilimin, din ve geleneksel felsefe aracılığıyla öğretilmesi gerekir.	2,87	1,34
14 En iyi toplum, herkese en üst düzeyde toplumsal adalet sağlamak için düzenlenmiş olan demokratik sosyal devlet temelinde örgütlenmiş bir toplumdur.	4,19	0,94
15 Okulun temel amacı, var olan toplumsal düzen içinde gerek duyulan bilgi ve becerileri aktarmaktır.	1,94	1,14
16 Okullar; Türkleri Türk yapan fikirlerin, değerlerin ve inançların benimsenmesini sağlamalıdır.	3,63	1,11
17 Okul kendisini aklın geliştirilmesiyle sınırlandırmalı, kişisel gelişimin diğer önemli öğelerini din ve aile gibi toplumsal kurumlara bırakmalıdır.	3,34	1,40
18 Örgün eğitim temelde gereksizdir ve insanın engin deneyimine çok az miktarda ya da hiç katkı sağlamaz.	2,41	1,37
19 Okul, geçmiş ya da gelecek üzerinde yoğunlaşmak yerine “bugün” üzerine yoğunlaşmalıdır.	2,77	1,36
20 Okullar, her bireyin kendine özgü doğasını dikkate alarak, çocukların özgün kişiliklerine önem vermelidir.	4,32	0,87
21 İnsanların doğruyu algılayışı ve değer yargıları genellikle benzer olduğundan öğretim programlarının çeşitlendirilmesine gerek yoktur.	1,90	1,22
22 Eğitim, gruba uyumdan çok kişisel yaratıcılığa ağırlık vermelidir.	3,66	1,14
23 Vatansızlık, tarihimizdeki saygın insanlarla, olaylarla, inançlarla, törelerle ve sembollerle güçlendirilmelidir	3,52	1,29
24 Okul, öğrencinin kendi kişisel problemlerini başarıyla çözebilme yeteneğini geliştirmesini amaç edinmelidir.	4,14	,90
25 Çocuk sağlam bir rehberlik ve iyi bir eğitim almadıkça hataya ve anti-sosyal davranışlara meyillidir.	3,80	1,10

devam ediyor

Tablo 23 (devam ediyor)

Maddeler	$\bar{X}$	ss
26 Eğitim, var olan toplumsal kurumların korunmasına yönelik eylemleri vurgulayan bir süreç olmalıdır.	3,31	1,15
27 Okul programları, bireysel konulardan daha çok toplumun uzun vadeli gereksinimlerine cevap veren konulara ağırlık vermelidir.	3,31	1,18
28 Bireysel farklılıklar (fiziksel, psikolojik ve sosyal) bireysel benzerliklerden daha önemlidir; bu nedenle eğitim programları belirlenirken bireysel farklılıklara öncelik verilmelidir.	4,08	1,02
29 Okul programları hem öğrencilerin hem de toplumun değişen ihtiyaçlarına göre sürekli güncellenmelidir.	4,36	,91
30 Okullar bugüne ve geleceğe verilen aşırı önemi azaltarak daha çok geçmişin erdemleri ve başarıları üzerinde durmalıdır.	2,40	1,35
31 Okullarda kız ve erkek öğrencilerin birlikte öğrenim görmeleri sosyal ve psikolojik gelişimleri için gereklidir.	4,29	1,02
32 Bilimsel yöntemle elde edilen bilgi, insanın karşılaştığı her türlü soruna çözüm bulabilir	3,29	1,25
33 Öğretmen, Cumhuriyet'in temel ilkelerini yaşamada ve aktarmada önder olmalıdır.	4,09	1,20

N=610

Öğretmen adaylarının eğitim görüşleri anketi sorularının ortalama ve standart sapma değeri incelendiğinde ortalamalar 1,89 ile 4,59; standart sapmalar ise 0,72867 ile 1,40643 arasında değişmektedir. En düşük puanı alan madde 21. madde ( $\bar{X}=1,8934$ ) ve en yüksek puanı alan madde ise 2. maddedir ( $\bar{X}=4,5918$ ). Öğretmen adaylarının eğitim görüşü anketinin alt boyutu olan liberal eğitim görüşünün 2. maddesine katıldıkları, muhafazakâr eğitim görüşünün 21. maddesine ise katılmadıkları söylenebilir.

Tablo 24'te öğretmen adaylarının eğitim görüşü anketinin alt boyutlarından aldıkları ortalama puanları ve standart sapmaları bulunmaktadır.

Tablo 24. Eğitim görüşü anketinin alt boyutlarına ilişkin puanlar

	$\bar{X}$	s
Eğitim Görüşü Ortalama Puanları	3,62	0,42
Liberal Eğitim Görüşü	3,92	0,45
Muhafazakâr Eğitim Görüşü	3,23	0,64

N=610

Tablo 24 incelendiğinde öğretmen adaylarının eğitim görüşlerine katıldıkları söylenebilir ( $\bar{X}=3,62$ ). Öğretmen adaylarının ayrıca liberal eğitim görüşüne ( $\bar{X}=3,92$ ) ve muhafazakâr eğitim görüşüne ( $\bar{X}=3,23$ ) katıldıkları görülmektedir. Fakat liberal eğitim görüşünün ortalama puanı muhafazakâr eğitim görüşünün ortalama puanından büyüktür. Öğretmen adaylarının liberal eğitim görüşünü daha fazla benimsedikleri ifade edilebilir.

#### 4.4. Eğitim Görüşlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu bölümde öğretmen adaylarının eğitim görüşleri farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Anlamlı fark çıkan bulgular tablolaştırılarak gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

##### 4.4.1. Eğitim Görüşleri ve Cinsiyet Açısından Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının eğitim görüşü anketinin görüşünün cinsiyete göre t-testi sonuçları verilmiştir. Cinsiyet açısından anlamlı fark ortaya çıkan maddelerden elde edilen puanlarla yürütülen t-testi sonuçları Tablo 25.1'de gösterilmektedir.

Eğitim görüşü anketinin alt boyutu olan liberal eğitim görüşünün 1. maddesi, 2. maddesi, 5. maddesi, 10. maddesi, 18. maddesi 20. maddesi, 28. maddesi, 29. maddesi ve 31. maddesi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmen adayları, belirtilen maddelerin ortalama değerleri incelendiğinde bu maddelere çoğunlukla katılmaktadırlar ve kız öğrenciler (18. madde dışında) erkek öğrencilere göre daha fazla katılmaktadırlar. 18. maddeye kız öğrenciler az katılırken ( $\bar{X}=1,87$ ), erkek öğrenciler orta düzeyde katılmaktadır ( $\bar{X}=2,15$ ).

Tablo 25.1 Eğitim görüşleri ve cinsiyet açısından test sonuçları

Liberal Eğitim Görüşü Maddeleri		Cinsiyet	N	$\bar{X}$	s	t	P
1	Öğretmenin esas amacı, bilgiyi aktarmaktan ziyade öğrencilerde öğrenmeye karşı ilgi ve istek uyandırmak olmalıdır.	Kadın	442	4,32	0,86	2,36	0,019*
		Erkek	168	4,13			
2	Başka görüşlere saygı gösteren öğretmenler demokratik insanların yetişmesine olanak sağlar.	Kadın	442	4,65	0,63	3,69	0,000*
		Erkek	168	4,41	0,91		
5	Öğrenciler toplumsal hareketlere, vb. katılarak sınıf içinde öğrendiklerini okul dışındaki gerçek sorunların çözümünde kullanmak üzere teşvik edilmelidir.	Kadın	442	4,33	0,82	2,27	0,024*
		Erkek	168	4,15	0,97		
10	Okulun görevi, öğrencinin yaşamdaki rolüne ağırlık vererek onu bir birey olarak hayata hazırlamaktır.	Kadın	442	4,40	0,80	2,45	0,014*
		Erkek	168	4,22	0,97		
18	Örgün eğitim temelde gereksizdir ve insanın engin deneyimine çok az miktarda ya da hiç katkı sağlamaz.	Kadın	442	1,87	,54	2,70	0,008*
		Erkek	168	2,14	,61		

devam ediyor



Tablo 25.1 (devam ediyor)

Liberal Eğitim Görüşü Maddeleri	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	s	t	p
20 Okullar, her bireyin kendine özgü doğasını dikkate alarak, çocukların özgün kişiliklerine önem vermelidir.	Kadın	442	4,38	0,84	2,75	0,006*
	Erkek	168	4,16	0,90		
28 Bireysel farklılıklar (fiziksel, psikolojik ve sosyal) bireysel benzerliklerden daha önemlidir; bu nedenle eğitim programları belirlenirken bireysel farklılıklara öncelik verilmelidir.	Kadın	442	4,14	0,99	2,43	0,015*
	Erkek	168	3,99	1,09		
29 Okul programları hem öğrencilerin hem de toplumun değişen ihtiyaçlarına göre sürekli güncellenmelidir.	Kadın	442	4,44	0,84	3,60	0,000*
	Erkek	168	4,15	1,07		
31 Okullarda kız ve erkek öğrencilerin birlikte öğrenim görmeleri sosyal ve psikolojik gelişimleri için gereklidir.	Kadın	442	4,36	0,98	2,14	0,030*
	Erkek	168	4,15	1,12		

p&lt;0,05\*

Tablo 25.2 Eğitim görüşleri ve cinsiyet açısından test sonuçları

Liberal Eğitim Görüşü Maddeleri	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	s	t	p
16 Okullar; Türkleri Türk yapan fikirlerin, değerlerin ve inançların benimsenmesini sağlamalıdır.	Kadın	442	3,43	1,36	2,32	0,022*
	Erkek	168	3,14	1,49		
21 İnsanların doğruyu algılayışı ve değer yargıları genellikle benzer olduğundan öğretim programlarının çeşitlendirilmesine gerek yoktur.	Kadın	442	1,81	1,18	2,67	0,010*
	Erkek	168	2,10	1,33		
33 Öğretmen, Cumhuriyet'in temel ilkelerini yaşamada ve aktarmada önder olmalıdır.	Kadın	Kadın	442	4,17	4,17	0,012*
	Erkek	Erkek	168	3,90		

p&lt;0,05\*

Tablo 25.2 incelendiğinde eğitim görüşü anketinin alt boyutu olan muhafazakâr eğitim görüşünün 16. maddesi, 21. maddesi ve 33. maddesi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kız öğrenciler ( $\bar{X}=3,44$ ), erkek öğrencilere ( $\bar{X}=3,14$ ) göre 16. maddeye daha fazla katılmaktadırlar. Ayrıca; 33. maddede de benzer bir bulgu bulunmaktadır ve kız öğrenciler ( $\bar{X}=4,17$ ), erkek öğrencilere ( $\bar{X}=3,90$ ) göre belirtilen maddeye daha fazla katılmaktadırlar. Öte yandan; erkek öğrenciler 21. maddeye az katılırken ( $\bar{X}=2,10$ ) kız öğrenciler hiç katılmamaktadır ( $\bar{X}=1,81$ ).

#### 4.4.2. Eğitim Görüşleri ve Sınıf Düzeyleri Açısından Elde Edilen Bulgular

Aşağıdaki tabloda öğretmen adaylarının eğitim görüşü anketinin 6. maddesinin sınıf düzeyine göre t-testi bulunmaktadır.

Tablo 26. Eğitim görüşü ve sınıf düzeyi açısından test sonuçları

Liberal Eğitim Görüşü Maddeleri	Sınıf	N	$\bar{X}$	s	t	p
Okullarda, toplumca kabul gören inançların	1	316	3,53	1,33	3,31	0,000*
6 ve davranışların eleştirel analizi ve değerlendirilmesi yapılmalıdır.	4	294	3,85	1,04		

$p < 0,05^*$

Tablo 26 incelendiğinde eğitim görüşü anketinin 6. maddesi öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 4. sınıf öğrencileri ( $\bar{X} = 3,85$ ) 6. maddeye orta düzeyde katılmaktadır ve 1. sınıf öğrencilerine ( $\bar{X} = 3,53$ ) göre daha fazla katılmaktadır.

### 4.3.3. Eğitim Görüşleri ve Bölümler

Aşağıdaki tabloda öğretmen adaylarının eğitim görüşlerinin eğitim gördükleri bölümlere ANOVA sonuçları verilmiştir. Anlamlı fark çıkan maddeler tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Anlamlı fark çıkmayan maddeler ise değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Tablo 27 incelendiğinde, eğitim görüşü anketinin alt boyutu olan muhafazakar eğitim görüşü maddeleri olan 12., 16. ve 26. maddeler ile öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümler arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Farkın kaynağı bulmak için yapılan Scheffe tesitinin sonuçlarına göre Fen Bilgisi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) ve Matematik öğretmenliği bölümleri arasında anlamlı farklılık vardır. Fen Bilgisi öğretmenliğinde eğitim gören öğretmen adaylarının muhafazakar eğitim görüşününün 12. maddesine ( $\bar{X} = 3,12$ ) ve 26. maddesine ( $\bar{X} = 3,63$ ) orta düzeyde katılırken PDR bölümünde

Tablo 27. Eğitim görüşleri ve bölümler açısından test sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı fark	
12. Eğitim, geleneksel ilke ve uygulamalar temelinde yürütülmelidir.	G.arası	70,91	6	11,82	6,94	0,000*	PDR-FEN
	G. içi	1026,78	603	1,70			
	Toplam	1097,71	609				
16. Okullar; Türkleri Türk yapan fikirlerin, değerlerin ve inançların benimsenmesini sağlamalıdır.	G.arası	55,29	6	9,22	4,84	0,001*	PDR-MAT
	G.içi	1149,33	603	1,91			
	Toplam	1204,63	609				
26. Eğitim, var olan toplumsal kurumların korunmasına yönelik eylemleri vurgulayan bir süreç olmalıdır	G.rarası	36,91	6	6,15	4,80	0,000*	PDR-FEN
	G. içi	772,66	603	1,28			
	Toplam	809,57	609				

$p < 0,05$

eğitim gören ğretmen adayları aynı maddelere (12. madde,  $\bar{X} = 2,05$ ; 26. madde,  $\bar{X} = 2,75$ ) az katılmaktadır. Benzer biçimde, 16. madde için yapılan test sonuçlarına göre; Matematik ğretmenliği bölümünde eğitim gören ğretmen adayları belirtilen maddeye çoğunlukla katılırken ( $\bar{X} = 4,07$ ), PDR bölümünde eğitim gören ğretmen adayları aynı maddeye orta düzeyde katılmaktadır ( $\bar{X} = 2,81$ ). Diğer bir anlatımla; 16. maddeye göre matematik ğretmenliğinde eğitim gören ğretmen adayları PDR bölümünde eğitim görenlerden daha muhafazakar olduğu ifade edilebilir. Son olarak ise; ğretmen adaylarının eğitim grğu anketi (liberal/muhafazakar) ile öğrenim gördükleri bölümler arasında anlamlı fark 12., 16. ve 26. maddeleri dışında bulunmamıştır.

#### 4.4.4. Eğitim Görüşleri ile Anne Eğitim Durumu

Aşağıdaki tabloda ğretmen adaylarının eğitim görüşlerinin anne mezuniyet durumuna göre ANOVA sonuçları bulunmaktadır. Tabloda sadece madde 33 bulunmaktadır. Anketin diğer maddelerine ilişkin anlamlı farklılık bulunmadığu için değerlendirilmeye alınmamıştır.

Tablo 28. Eğitim grğu ve anne eğitim durumu açısından test sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı fark
33.Öğretmen, Cumhuriyet'in temel ilkelerini yaşamada ve aktarmada nder olmalıdır.	G.arası	43,84	4	10,96	8,07	0,00
	G.içi	821,46	605	1,358		
	Toplam	865,29	609			

$p < 0,05$

Tablo 28 incelendiğinde Eğitim grğu anketinin alt boyutu olan muhafazakar eğitim grğu boyutunun 33. maddesinin ğretmen adaylarının anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık vardır. Farkın kaynağı bulmak için yapılan Scheffe tesitinin sonuçlarına göre lise mezunu ile eğitim durumu diğer (okula gitmemiş, ilkokul terk) olanlar arasında anlamlı farklılık vardır. Anne eğitim durumu lise olan ğretmen adaylarının, 33. maddeye ilişkin ortalamaları ( $\bar{X} = 4,53$ ) anne eğitim durumu diğer olan (okur-yazar değil) ğretmen adaylarının ortalamalarından ( $\bar{X} = 3,64$ ) fazladır.

#### 4.4.5. Eğitim Görüşleri ile Aile Yıllık Geliri

Aşağıdaki tabloda ğretmen adaylarının eğitim görüşlerinin aile yıllık durumuna göre ANOVA sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 29. Eğitim görüşü ve aile yıllık geliri açısından test sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı fark
31.Okullarda kız ve erkek öğrencilerin birlikte öğrenim görmeleri sosyal ve psikolojik gelişimleri için gereklidir.	G.arası 13,94	2	6,97	6,83	0,01*	35000TL ile 0-15000 TL
	G.içi 619,95	607	1,02			
	Toplam 633,89	609				

$p < 0,05^*$

Tablo 29 incelendiğinde, Eğitim görüşü anketinin alt boyutu olan liberal eğitim görüşünün 31. maddesi ile öğretmen adaylarının ailelerinin yıllık geliri açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farkın kaynağı bulmak için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 0-15000 TL ile 15001-35000 TL arasında anlamlı bir farklılık vardır. Aile yıllık geliri 15001-35000 TL arasında olan öğretmen adaylarının eğitim görüşü anketinin 31. maddesine ( $\bar{X} = 4,46$ ), aile yıllık geliri 0-15000 TL olan öğretmen adaylarına ( $\bar{X} = 4,16$ ) göre daha fazla katılmaktadır.

#### 4.4.6. Eğitim Görüşleri ile Aile İkamet Yeri

Aşağıdaki tabloda öğretmen adaylarının eğitim görüşlerinin aile ikamet yerine göre ANOVA sonuçları verilmiştir. Tablo 30'da madde 31 dışındaki diğer maddelerde anlamlı bir bulguya ulaşılmamıştır.

Tablo 30. Eğitim görüşü ve aile ikamet yeri açısından test sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı fark
31.Okullarda kız ve erkek öğrencilerin birlikte öğrenim görmeleri sosyal ve psikolojik gelişimleri için gereklidir.	G.arası 13,43	2	6,72	6,70	0,020*	İl Merkezi-Köy
	G.içi 620,63	607	1,02			
	Toplam 634,06	609				

$p < 0,05^*$

Tablo 30 incelendiğinde, 31. maddeye ilişkin elde edilen bulguya göre; öğretmen adaylarının ailelerinin ikamet ettiği yerleşim birimi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farkın kaynağı bulmak için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre ailesi il merkezinde ve köyde kalanlar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ailesi il merkezinde kalan öğretmen adaylarının eğitim görüşü anketinin 31. maddesine ( $\bar{X} = 4,41$ ), ailesi köyde kalan ( $\bar{X} = 3,96$ ) öğretmen adaylarına göre daha çok katılmaktadırlar.

#### 4.4.8. Eğitim Görüşleri ile Lise Mezuniyet

Aşağıdaki tabloda öğretmen adaylarının eğitim görüşlerinin mezun olunan lise türüne göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 31 Eğitim görüşü ve lise mezuniyeti açısından test sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı fark
16. Okullar; Türkleri Türk yapan fikirlerin, değerlerin ve inançların benimsen-mesini sağlamalıdır.	G.arası 25,20	2	12,60	6,490,002*		Lise-meslek lisesi ve diğer lise türleri
	G.içi 1177,93	607	1,94			
	Toplam 1203,13					

$p < 0,05^*$

Tablo 31 incelendiğinde, öğretmen adaylarının eğitim görüşü anketinin 16. Maddesinden elde edilen puanlar ile mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın kaynağı bulmak için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre lise ve meslek liseleri ve diğer lise türleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Meslek ve diğer lise türünden mezun olan öğretmen adayları 16. maddeye ( $\bar{X} = 3,66$ ) lise mezunu olanlardan ( $\bar{X} = 3,07$ ) daha çok katılmaktadırlar.

Bu bölümde ise öğretmen adaylarının mizah yaşantılarının eğitim görüşlerine göre ANOVA testi bulunmaktadır. Katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yerici mizah yaşantıları eğitim görüşü anketinin alt boyutları olan liberal ve muhafazakâr eğitim görüşü arasındaki ilişkiyi gösteren tablolara yer verilmiştir.

#### 4.5. Mizah Yaşantıları Açısından Eğitim Görüşlerinin İncelenmesi

Eğitim Görüşü Anketi'nin alt boyutlarından elde edilen toplam puanlar mizah yaşantıları ile test edilmiştir. Eğitim görüşü ile ilgili yapılan daha önceki çalışmalarda örneklem kütesi büyük olduğu için öğretmen adaylarının eğitim görüşlerinin liberal ve muhafazakâr eğitim görüşü çevresinde toplandığı görülmüştür (Aksu ve diğerleri, 2010). Bu çalışmada ise büyük bir küteye sahip örneklem olmadığı için öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ile eğitim görüşleri açısından anlamlı bir fark çıkmadığı görülmüş ve bu noktadan hareketle, Eğitim Görüşü Anketi'nin her bir maddesiyle ANOVA testi yapılmıştır. Anlamlı fark çıkan maddeler tablola haline getirilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 32.1. Mizah yaşantıları ve liberal eğitim görüşü açısından test sonuçları

M <sup>1</sup>	Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark			
1	Katılımcı	Gruplararası	22,52	4	5,63	5,49	0,00	4-2			
	Mizah	Gruplariçi	620,48	605	1,03						
	Yaşantısı	Toplam	642,99	609							
2	Katılımcı	Gruplararası	40,86	4	10,21	10,26	0,00	5-3			
	Mizah	Gruplariçi	602,14	605	0,995						
	Yaşantısı	Toplam	642,99	609							
	Saldırgan	Gruplararası	25,11	4	6,28				7,87	0,00	5-2
	Mizah	Gruplariçi	482,74	605	0,80						
Yaşantısı	Toplam	507,85	609								
5	Saldırgan	Gruplararası	19,06	4	4,77	5,90	0,00	5-3			
	Mizah	Gruplariçi	488,80	605	0,81						
	Yaşantısı	Toplam	507,85	609							
10	Katılımcı	Gruplararası	33,69	4	8,42	8,36	0,00	5-3			
	Mizah	Gruplariçi	609,31	605	1,01						
	Yaşantısı	Toplam	642,99	609							
11	Katılımcı	Gruplararası	31,04	4	7,76	7,67	0,00	5-2			
	Mizah	Gruplariçi	611,96	605	1,01						
	Yaşantısı	Toplam	642,99	609							
14	Katılımcı	Gruplararası	33,51	4	8,38	8,32	0,00	5-3			
	Mizah	Gruplariçi	609,49	605	1,01						
	Yaşantısı	Toplam	642,99	609							
18	Katılımcı Mizah Yaşantısı	Gruplararası	29,76	4	7,44	7,34	0,00	4-1			
		Gruplariçi	613,23	605	1,01						
		Toplam	642,99	609							
	Saldırgan Mizah Yaşantısı	Gruplararası	25,56	4	6,39	8,01	0,00	4-1			
		Gruplariçi	482,29	605	0,80						
Toplam		507,85	609								
20	Katılımcı Mizah Yaşantısı	Gruplararası	45,04	4	11,26	11,39	0,00	5-3			
		Gruplariçi	597,96	605	,99						
		Toplam	642,99	609							
	Saldırgan Mizah Yaşantısı	Gruplararası	26,04	4	6,51	8,18	0,00	5-2			
		Gruplariçi	481,81	605	,80						
Toplam		507,85	609								
24	Katılımcı Mizah Yaşantısı	Gruplararası	25,20	4	6,30	6,17	0,00	5-3			
		Gruplariçi	617,79	605	1,02						

devam ediyor

Tablo 32.1 (devam ediyor)

M1	Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	Kareler sd	Ortalama	F	p	Anlamlı Fark
		Toplam	642,99	609				
	Saldırgan Mizah Yaşantısı	Gruplararası	14,83	4	3,71	4,55	0,001	5-3
		Gruplarıçi	493,01	605	,81			
		Toplam	507,85	609				
	Kendini Geliştirici Mizah Yaşantısı	Gruplararası	25,41	4	6,35	5,76	0,00	5-3
		Gruplarıçi	667,34	605	1,10			
		Toplam	692,74	609				
29	Kendini Geliştirici Mizah Yaşantısı	Gruplararası	32,97	4	8,24	7,56	0,00	5-2
		Gruplarıçi	659,77	605	1,09			
		Toplam	692,74	609				
	Saldırgan Mizah Yaşantısı	Gruplararası	40,60	4	10,15	13,14	0,00	5-3
		Gruplarıçi	467,24	605	0,77			5-4
		Toplam	507,85	609				
31	Katılımcı Mizah Yaşantısı	Gruplararası	45,81	4	11,45	11,60	0,00	5-2
		Gruplarıçi	597,18	605	0,98			5-3
		Toplam	642,99	609				5-4

$p < 0,05^*$ . Not (1) Madde metinleri için Tablo 23'e bakınız sf.44-45.

Tablo 32.1 incelendiğinde mizah yaşantıları ve liberal eğitim görüşü açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır. Farkın kaynağı bulmak için yapılan Scheffe tesitinin sonuçlarına göre öğretmen adaylarının katılımcı mizah yaşantısı eğitim görüşü anketinin alt boyutu olan liberal eğitim görüşünün 1. maddesine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Eğitim görüşü anketinin 1. maddesini tamamen katılıyorum ( $\bar{X} = 5,28$ ) ve çoğunlukla katılıyorum ( $\bar{X} = 5,20$ ) olarak işaretleyen öğretmen adayları, katılımcı mizah yaşantısını aynı maddeyi az katılıyorum ( $\bar{X} = 4,13$ ) olarak işaretleyen öğretmen adaylarından daha fazla kullanmaktadırlar. Benzer biçimde; katılımcı mizah yaşantısı liberal eğitim görüşünün 2. maddesine göre de anlamlı farklılık göstermektedir. Diğer bir anlatımla; 2. maddeyi tamamen katılıyorum ( $\bar{X} = 5,34$ ) olarak işaretleyen öğretmen adayları katılımcı mizah yaşantısını, orta düzeyde katılıyorum ( $\bar{X} = 4,62$ ) olarak işaretleyen öğretmen adaylarından daha çok kullanmaktadır. Fakat aynı maddeye ilişkin saldırgan mizah yaşantısı katılımcı mizah yaşantısından farklılık göstermektedir. Aynı maddeyi az katılıyorum olarak işaretleyen öğretmen adayları ( $\bar{X} = 3,28$ ) saldırgan mizah yaşantısını tamamen katılıyorum ( $\bar{X} = 5,34$ ) olarak işaretleyen öğretmen adaylarından daha çok kullanmaktadır.

Scheffe tesitinin sonuçlarına göre öğretmen adaylarının saldırgan mizah yaşantısı eğitim görüşü anketinin alt boyutu olan liberal eğitim görüşünün 5. maddesine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Eğitim görüşü

anketinin 5. maddesini orta düzeyde katılıyorum ( $\bar{X}=3, 15$ ) olarak işaretleyen öğretmen adayları, saldırgan mizah yaşantısını aynı maddeyi tamamen katılıyorum ( $\bar{X}=2,68$ ) olarak işaretleyen öğretmen adaylarından daha fazla kullanmaktadırlar.

Scheffé tesitinin sonuçlarına göre öğretmen adaylarının katılımcı mizah yaşantısı eğitim görüşü anketinin alt boyutu olan liberal eğitim görüşünün 10. maddesine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Eğitim görüşü anketinin 10. maddesini tamamen katılıyorum ( $\bar{X}=5,41$ ) olarak işaretleyen öğretmen adayları, katılımcı mizah yaşantısını, aynı maddeyi çoğunlukla katılıyorum ( $\bar{X}=5, 05$ ) ve orta düzeyde katılıyorum ( $\bar{X}=4,77$ ) olarak işaretleyen öğretmen adaylarından daha fazla kullanmaktadırlar. Benzer bir bulgu liberal eğitim görüşünün 11. maddesi için de bulunmuştur. Katılımcı mizah yaşantısı aynı maddeye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 11. maddeyi tamamen katılıyorum ( $\bar{X}=5,38$ ) olarak işaretleyen öğretmen adayları az katılıyorum ( $\bar{X}=4,56$ ) olarak işaretleyen öğretmen adaylarına göre katılımcı mizahı daha çok kullanmaktadır.

Scheffé tesitinin sonuçlarına göre liberal eğitim görüşünün 14. maddesi ile ilgili elde edilen bulgu aynı eğitim görüşünün 11. maddesine benzemektedir. Diğer bir anlatımla; öğretmen adaylarının katılımcı mizah yaşantısı liberal eğitim görüşünün 14. maddesine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 14. maddeyi tamamen katılıyorum ( $\bar{X}=5,40$ ) olarak işaretleyen öğretmen adayları orta düzeyde katılıyorum ( $\bar{X}=4, 83$ ) olarak işaretleyen öğretmen adaylarından daha fazla katılımcı mizah yaşantısını kullanmaktadır.

Scheffé tesitinin sonuçlarına göre öğretmen adaylarının katılımcı ve saldırgan mizah yaşantısı liberal eğitim görüşünün 18. maddesine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 18. maddeyi hiç katılıyorum olarak işaretleyen ( $\bar{X}=5, 39$ ) öğretmen adayları, çoğunlukla katılıyorum ( $\bar{X}=4,72$ ) işaretleyenlerden katılımcı mizah yaşantısını daha çok kullanmaktayken, aynı maddeye ilişkin saldırgan mizah yaşantısını ise çoğunlukla katılıyorum olarak ( $\bar{X}=3, 33$ ) işaretleyen öğretmen adayları hiç katılmıyorum olarak işaretleyen ( $\bar{X}=2, 64$ ) öğretmen adaylarından daha az kullanmaktadır. Öte yandan; katılımcı ve saldırgan mizah yaşantısı eğitim görüşü anketinin alt boyutu olan liberal eğitim görüşünün 20. maddesine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 20. maddeyi orta düzeyde katılıyorum ( $\bar{X}=4,76$ ) ve çoğunlukla katılıyorum ( $\bar{X}=5,07$ ) olarak işaretleyen öğretmen adayları, katılımcı mizah yaşantısını tamamen katılıyorum ( $\bar{X}=5,43$ ) olarak işaretleyenlerden daha az kullanmaktadır. Aynı maddeye ait saldırgan mizah yaşantısını ise; az katılıyorum ( $\bar{X}=3,59$ ) olarak işaretleyen öğretmen adayları, tamamen katılıyorum ( $\bar{X}=2, 65$ ) olarak işaretleyen öğretmen adaylarından daha fazla kullanmaktadır.

Scheffé tesitinin sonuçlarına göre öğretmen adaylarının katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah yaşantısı liberal eğitim görüşünün 24. maddesine



göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 24. maddeyi katılımcı ( $\bar{X}=5, 41$ ) ve kendini geliştirici ( $\bar{X}=4,67$ ) mizah yaşantıları üzerinden tamamen katılıyorum olarak işaretleyen öğretmen adayları, katılımcı ( $\bar{X}=4, 82$ ) ve kendini geliştirici ( $\bar{X}=4, 22$ ) mizah yaşantısını, aynı maddeyi orta düzeyde katılıyorum olarak işaretleyen öğretmen adaylarından daha çok kullanmaktadırlar. Ek olarak; saldırgan mizah yaşantısı da 24. maddeye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu maddeye orta düzeyde katılan ( $\bar{X}=3,10$ ) öğretmen adayları saldırgan mizah yaşantısını, tamamen katılan ( $\bar{X}=2, 66$ ) öğretmen adaylarından daha fazla kullanmaktadır.

Scheffe tesitinin sonuçlarına göre öğretmen adaylarının kendini geliştirici ve saldırgan mizah yaşantıları eğitim görüşü anketinin 29. maddesine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu maddeye tamamen katılan ( $\bar{X}=4, 64$ ) öğretmen adayları, az katılan ( $\bar{X}=3, 69$ ) öğretmen adaylarından kendini geliştirici mizah yaşantısını daha fazla kullanmaktayken; saldırgan mizah yaşantısını ise orta düzeyde ( $\bar{X}=3,30$ ) ve çoğunlukla katılan ( $\bar{X}=2, 36$ ) öğretmen adayları, tamamen katılan ( $\bar{X}=2,62$ ) öğretmen adaylarından daha fazla kullanmaktadırlar. Son olarak ise; katılımcı mizah yaşantısı liberal eğitim görüşü anketinin 31. maddesine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu maddeyi; tamamen katılıyorum ( $\bar{X}=5, 42$ ) olarak işaretleyen öğretmen adayları, katılımcı mizah yaşantısını, az katılıyorum ( $\bar{X}=4, 58$ ), orta düzeyde katılıyorum ( $\bar{X}=4, 84$ ) ve çoğunlukla katılıyorum ( $\bar{X}=5, 01$ ) olarak işaretleyen öğretmen adaylarından daha fazla kullanmaktadırlar.

#### 4.5.2. Mizah Yaşantıları Düzeyi ile Eğitim Görüşleri

Bu bölümde öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ile eğitim görüşü anketinin alt boyutu olan muhafazakâr eğitim görüşü incelenmiştir. Elde edilen bulgular tablo haline getirilerek yorumlanmıştır.

Tablo 32. 2. Mizah yaşantıları ve eğitim görüşü açısından test sonuçları

M <sup>1</sup>	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*	Anlamlı Fark	
12	Saldırgan	Gruplararası	26,87	4	6,72	8,45	0,000*	4-1
	Mizah	Gruplarıçi	480,98	605	0,79			
	Yaşantısı	Toplam	507,85	609				
17	Katılımcı	Gruplararası	23,93	4	5,98	5,85	0,000*	4-1
	Mizah	Gruplarıçi	619,06	605	1,02			
	Yaşantısı	Toplam	642,99	609				

devam ediyor

Tablo 32.2 (devam ediyor)

Saldırgan Mizah Yaşantısı	Gruplararası	23,33	4	5,83	7,28	0,000*	5-1
	Gruplarıçi	484,52	605	0,80			
	Toplam	507,85	609				
21 Katılımcı Mizah Yaşantısı	Gruplararası	38,95	4	9,74	9,75	0,000*	4-1
	Gruplarıçi	604,05	605	0,99			3-1
	Toplam	642,99	609				
Saldırgan Mizah Yaşantısı	Gruplararası	35,68	4	8,92	11,43	0,000*	4-1
	Gruplarıçi	472,17	605	0,78			3-1
	Toplam	507,85	609				
30 Katılımcı Mizah Yaşantısı	Gruplararası	40,33	4	10,08	10,12	0,000*	4-1
	Gruplarıçi	602,67	605	0,99			3-1
	Toplam	642,99	609				
Saldırgan Mizah Yaşantısı	Gruplararası	35,40	4	8,85	11,33	0,000*	4-1
	Gruplarıçi	472,45	605	0,78			3-1
	Toplam	507,85	609				
33 Mizah Yaşantıları Ortalaması	Gruplararası	8,829	4	2,21	6,32	0,000*	5-3
	Gruplarıçi	211,42	605	0,35			
	Toplam	220,25	609				
Katılımcı Mizah Yaşantısı	Gruplararası	30,74	4	7,69	7,60	0,000*	5-3
	Gruplarıçi	612,25	605	1,01			
	Toplam	642,99	609				

p<0,05\*. Not (1) Madde metinleri için Tablo 23'e bakınız sf.44-45.

Scheffe tesitinin sonuçlarına göre Öğretmen adaylarının saldırgan mizah yaşantısı eğitim görüşü anketinin alt boyutu olan muhafazakâr eğitim görüşünün 12. maddesine göreç anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Eğitim görüşü anketinin 12. maddesini tamamen katılıyorum ( $\bar{X}=2,99$ ) ve çoğunlukla katılıyorum ( $\bar{X}=3,16$ ) olarak işaretleyen öğretmen adayları, saldırgan mizah yaşantısını aynı maddeyi hiç katılmıyorum ( $\bar{X}=2,52$ ) olarak işaretleyen öğretmen adaylarından daha fazla kullanmaktadırlar.

Diğer taraftan; öğretmen adaylarının katılımcı ve saldırgan mizah yaşantısı muhafazakâr eğitim görüşünün 17. maddesine göre anlamlı bir fark vardır. Belirtilen maddeyi hiç katılmıyorum ( $\bar{X}=5,43$ ) olarak işaretleyen öğretmen adayları, katılımcı mizah yaşantısını çoğunlukla katılıyorum ( $\bar{X}=4,83$ ) olarak işaretleyen öğretmen adaylarından daha çok kullanırken; aynı maddeyi tamamen katılıyorum ( $\bar{X}=2,99$ ) olarak işaretleyen öğretmen adayları, saldırgan mizah yaşantısını hiç katılmıyorum ( $\bar{X}=2,5957$ ) olarak işaretleyen öğretmen adaylarından daha çok kullanmaktadırlar.

Scheffe tesitinin sonuçlarına göre öğretmen adaylarının katılımcı ve saldırgan mizah yaşantıları eğitim görüşü anketinin 21. maddesine göre anlamlı

bir farklılık göstermektedir. Belirtilen maddeyi az katılıyorum ( $\bar{X}=5, 43$ ) olarak işaretleyen öğretmen adayları, katılımcı mizah yaşantısını çoğunlukla katılıyorum ( $\bar{X}=4,83$ ) ve orta düzeyde ( $\bar{X}=5, 14$ ) katılıyorum olarak işaretleyen öğretmen adaylarından daha çok kullanmaktadır. Öte yandan; aynı maddeyi çoğunlukla ( $\bar{X}=2,93$ ) ve orta düzeyde katılıyorum ( $\bar{X}=2,91$ ) olarak işaretleyenler saldırgan mizah yaşantısını, hiç katılmıyorum ( $\bar{X}=2,60$ ) olarak işaretleyenlerden daha fazla kullanmaktadır. Ayrıca muhafazakâr eğitim görüşü anketinin 30. maddesinin bulguları aynı anketin 21. maddesinin bulgularıyla benzerlik göstermekte ve öğretmen adaylarının katılımcı ve saldırgan mizah yaşantısı muhafazakâr eğitim görüşünün 30. maddesine göre anlamlı farklılık göstermektedir. 30. maddeyi çoğunlukla ( $\bar{X}=4, 83$ ) ve orta düzeyde katılıyorum ( $\bar{X}=5, 14$ ) olarak işaretleyen öğretmen adayları, katılımcı mizah yaşantısını hiç katılmıyorum ( $\bar{X}=5,43$ ) olarak işaretleyen öğretmen adaylarından daha az kullanmaktadır. Yine aynı maddeye ilişkin bulgulara göre; öğretmen adayları saldırgan mizah yaşantısını, maddeyi çoğunlukla ( $\bar{X}=2,93$ ) ve orta düzeyde katılıyorum ( $\bar{X}=2,91$ ) olarak işaretleyenler hiç katılmıyorum ( $\bar{X}=2,59$ ) olarak işaretleyenlerden daha çok kullanmaktadır.

Son olarak ise; Scheffé tesitinin sonuçlarına göre öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ortalama puanları ile katılımcı mizah yaşantıları muhafazakâr eğitim görüşünün 33. maddesine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu maddeyi tamamen katılıyorum ( $\bar{X}=4, 10$ ) olarak işaretleyen öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar, orta düzeyde katılıyorum ( $\bar{X}=3, 81$ ) olarak işaretleyenlerden daha fazladır. Aynı maddeyi tamamen katılıyorum ( $\bar{X}=5, 44$ ) olarak işaretleyen öğretmen adayları, katılımcı mizah yaşantısını orta düzeyde katılıyorum ( $\bar{X}=4, 90$ ) olarak işaretleyen öğretmen adaylarından daha fazla kullanmaktadır.

## BÖLÜM 5 TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmada öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ile mizah yaşantılarının alt boyutları olan katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan, kendini yerici mizah yaşantıları ve eğitim görüşleri (liberal/muhafazakâr) çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Daha sonra ise; öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ve alt boyutları ile eğitim görüşlerinin arasında ilişki olup olmadığı ANOVA testi yapılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki sonuçlar bölümünde tartışılarak yorumlanmıştır. Daha sonraki bölümde ise; araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında getirilen öneriler yer almaktadır.

### 5.1. Sonuçlar

Öğretmen adayları mizah yaşantılarında kararsızdır (Tablo 6). Ayrıca; öğretmen adaylarının cinsiyetine, sınıf düzeyine, ana-baba istihdam durumuna, öğrenim görülen bölümlere, ana-baba eğitim durumuna, aile yıllık gelir ve aile ikamet yerine, algılanan sosyo-ekonomik düzeye ve mezun olunan lise türlerine göre mizah yaşantılarının betimsel tabloları incelendiğinde, mizah yaşantılarında kararsız olduğu görülmektedir. Sosyal etkileşimin yoğun olduğu alanlarda mizahın kullanılmasının kaçınılmaz olduğu göz önünde bulundurulursa, öğretmen adaylarının mizah yaşantılarında yetersiz olduğu söylenebilir. Saafin (2016) ise öğretmenlerin mizahi duygulara sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. Diğer taraftan; erkek öğretmen adaylarının, mizah yaşantıları ortalamalarının kadın öğretmen adaylarının ortalamalarından büyüktür ve Greengross ve Miller (2011) ile Kotthoff'un (2006) üniversite öğrencilerinin mizah yaşantıları araştırmasının bulgularının sonuçlarıyla benzerdir (Tablo 7). Belirtilen bu araştırmacıların elde ettikleri sonuçlara göre erkek öğrencilerin mizah yaşantıları puanları kız öğrencilere göre daha yüksektir.

Öğretmen adaylarının katılımcı ve saldırgan mizah yaşantıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir (Tablo 13). Kadın öğretmen adayları katılımcı mizah yaşantısına daha fazla katılmaktadır. Erkek öğretmen adayları ise saldırgan mizah yaşantısına kadın öğretmen adaylarına göre daha fazla katılmaktadırlar. Elde edilen bu sonuç gerek yurt içi gerekse de yurt dışı çalışmaları destekler niteliktedir. Bu bağlamda; Avşar (2008) ve Çelik (2004) benzer bir bulguyla üniversite öğrencilerinin mizah yaşantılarının cinsiyete göre anlamlı biçimde değiştiğini ifade etmektedir. Erkek öğrenciler saldırgan mizah yaşantısını daha fazla kullanırken kadın öğrenciler katılımcı mizah yaşantısını daha fazla kullanmaktadır (Traş, Arslan ve Taş, 2011; Cann,

Norman, Welbourne ve Calhoun, 2008; Holmes, 2006; Kazarian ve Martin, 2004; Martin, Rich ve Gayle, 2004; Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir, 2003).

Öğretmen adaylarının saldırgan mizah yaşantısını kullanması sınıf içinde ve okulun diğer paydaşlarıyla (okul yönetimi, meslektaş, veli ve öğrenci gibi) ilişkileri olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir. Saldırgan mizah kullanımı öğrenci motivasyonunu olumsuz yönde etkilemesi muhtemel sonuçlar arasındadır. Motivasyonu düşük öğrencinin ise akademik başarısızlığa uğrayabileceği söylenebilir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin mizah yaşantıları konusunda bilinçlendirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ortalama puanları, katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yerici mizah yaşantıları, eğitim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 14). Birinci ve dördüncü sınıflar arasında yaş farkı olacağı göz önünde bulundurulursa Tümkaya (2011), Buijzen and Valkenburg (2004) üniversite öğrencilerinin mizah yaşantılarının yaşa göre anlamlı bir biçimde farklılık olduğunu ifade etmekteyken ve bu çalışmadan elde edilen bulgularla tutarlılık göstermemektedir. Fakat elde edilen bu bulgu, Erözkan'ın (2009) bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ortalama puanları, katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yerici mizah yaşantıları, anne ve baba istihdam durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (sırasıyla Tablo 15.1 ve Tablo 15.2). Benzer bir bulgu da öğretmen adaylarının mizah yaşantıları bölümlere göre anlamlı farklılık göstermemektedir (Tablo 16). Elde edilen bu bulgu, Şar ve Sayar (2012) ile Avşar (2008) tarafından elde edilen üniversite öğrencilerinin mizah yaşantılarının bölümlere göre anlamlı farklılık olduğu bulgusundan farklılık göstermektedir.

Öğretmen adaylarının mizah yaşantıları anne eğitim durumuna göre farklılık göstermezken baba eğitim durumuna göre farklılık göstermektedir (sırasıyla Tablo 17 ve Tablo 18). Baba eğitim durumu ortaokul olan öğretmen adayları saldırgan mizah yaşantısını baba eğitim durumu lise olanlara göre daha fazla kullanmaktadır. Elde edilen bu bulgu Rieger ve McGrail (2014) ile Avşar'ın (2008) mizah ile ilgili yaptıkları çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Baba eğitim düzeyi düştükçe saldırgan mizah yaşantısının kullanımının artmakta olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının aile yıllık gelirine göre mizah yaşantıları incelendiğinde ise mizah yaşantıları ile aile yıllık geliri arasında anlamlı bir sonuç bulunmamaktadır (Tablo 19). Belirtilen bu bulgu Erözkan'ın (2009) elde ettiği sonuçla tutarlılık göstermektedir. Öte yandan; algılanan sosyo-ekonomik düzey ile katılımcı mizah yaşantısı arasında anlamlı farklılık vardır (Tablo 21). Ailesini üst gelir grubunda algılayan öğretmen adayları katılımcı mizah yaşantısını, ailesini alt gelir grubunda algılayan öğretmen adaylarından daha fazla kullanmaktadır. Tümkaya (2011) üniversite öğrencilerinin katılımcı mizah

yaşantısı ile sosyo-ekonomik durumları arasında pozitif yönlü ilişki bulgulamış ve Tümkiye'nin elde ettiği bu bulguyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının katılımcı mizah yaşantıları ailelerinin ikamet yerine göre anlamlı biçimde değişirken diğer mizah yaşantıları açısından değişmemektedir (Tablo 20). Vernon ve diğerleri (2008) bireylerin mizah yaşantılarını çevresel faktörlerin etkilediğini belirtmiştir. Bu nedenle; bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının şehir merkezi ve köy yaşantıları mizah yaşantılarını etkilediği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ve mizah yaşantılarının alt boyutları olan katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve yıkıcı mizah yaşantıları ile öğretmen adaylarının lise mezuniyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır (Tablo 22). Moran, Rain, Page-Gould ve Mar (2014) demografik değişkenler içinde olarak nitelendirdiği eğitim düzeyinin ve biçiminin bireylerin mizah yaşantılarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Fakat öğretmen adaylarının lise mezuniyet türüne göre mizah yaşantıları anlamlı bir biçimde değişip değişmediğini inceleyen bu çalışmanın bulguları, Moran ve diğerlerinin (2014) elde ettiği bulgularla benzerlik göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ile ilgili olarak elde edilen sonuçlara göre mizah yaşantılarında kararsız olduğu görülmüş ve mizah yaşantılarının ana-baba eğitim durumu, anne eğitim durumu, aile yıllık gelir düzeyi, mezun olunan lise türü açısından anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuca göre öğretmen adaylarının kültürel sermayelerinin bir kısmının mizah yaşantılarını etkilemediği ifade edilebilir. Fakat mizah yaşantılarının baba eğitim durumu ve algılanan sosyo-ekonomik düzey açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Elde edilen bu bulguya göre öğretmen adaylarının mizah yaşantılarının, kültürel sermayenin tamamının öğeleri açısından anlamlı farklılıklar oluşturduğu sonucuna varılmasının mümkün olmadığını göstermektedir. Diğer taraftan; öğretmen adaylarının yerleşim birimine göre katılımcı mizah yaşantısı düzeyleri değişmektedir. Çeşitli coğrafi yapılar içerisinde bulunan yerleşim birimleri arasındaki farklılıkların; tarihsel, kültürel, ekonomik, ahlaki etkenler gibi birçok nedenden dolayı oluştuğu göz önünde bulundurulursa, kültürel sermaye içerisinde yer alan "Habitus" kavramının ön plana çıktığı söylenebilir. "Habitus"a göre toplumsal ağ içerisinde bireylerin pratikleri bu ağa göre biçimlenmektedir. Belirtilen bu ifadenin doğrultusunda öğretmen adaylarının katılımcı mizah yaşantısının aile yerleşim birimi açısından anlamlı farklılık göstermesinin manidar olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının eğitim görüşlerinin betimsel tablosuna göre öğretmen adayları liberal ve muhafazakâr eğitim görüşüne katılmaktadır (Tablo 24). Bireylerin tek bir görüşe sahip olmasının mümkün olmadığı söylenebilir (Kiraz ve diğerleri, 2010). Öte yandan; cinsiyete göre ilişkisi incelendiğinde; eğitim görüşü anketinin alt boyutu olan liberal eğitim görüşlerinin 1., 2., 5., 10., 18., 20., 28., 29. ve 31. maddelerine kadın öğretmen adayları erkeklere göre daha fazla katılmaktayken; muhafazakar eğitim görüşüne ise erkek öğrenciler kadın

öğretmen adaylarından daha fazla katılmaktadır (sırasıyla Tablo 25.1 ve Tablo 25.2). Ulaşılan bu sonuç Yapıcı'nın (2013) ve Aksu ve diğerlerinin (2008) elde ettikleri bulgularla benzerlik göstermektedir. Belirtilen bu araştırmacılar öğretmen adaylarının eğitim görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğunu belirtmişlerdir. Diğer taraftan; muhafazakâr eğitim görüşünün 6. maddesi öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu maddeye 4. sınıf öğrencileri 1. sınıf öğrencilerine göre daha fazla katılmaktadır (Tablo 26). Şumuer ve diğerleri (2010) de benzer bir bulguyla BÖTE bölümü 4. sınıf öğrencilerinin muhafazakâr eğitim görüşüne daha fazla sahip olduklarını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim görüşlerinin bölümlere göre ilişkisi incelendiğinde ise; muhafazakar eğitim görüşünün 12., 16. ve 26. maddeleri bölümlere göre farklılık göstermektedir (Tablo 27). Bu maddelere PDR bölümü öğrencileri fen ve matematik bölümü öğrencilerine göre daha az katılmaktadırlar. PDR bölümü öğrencilerinin aldıkları eğitimin güncel bilimsel çalışmaları takip etme gibi nedenlerle liberal eğitim biçiminin içinde daha çok olma gibi nedenlerle daha az muhafazakâr olduğu söylenebilir.

Muhafazakâr eğitim görüşünün 33. maddesi anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir (Tablo 28). Anne eğitim durumu lise olan öğretmen adayları anne eğitim durumu diğer olanlardan (okur-yazar değil) daha fazla katılmaktadır. Kiraz ve diğerlerinin (2010) elde ettikleri bulguyla kısmen benzerlik göstermektedir. Öğretmen adaylarının liberal eğitim görüşünün 31. maddesine aile yıllık geliri 15001 ile 35000 TL arasında olan 0 ile 15000 arasında olanlara göre daha fazla katılmakta (Tablo 29) ve yine aynı maddeye ailesi şehir merkezinde kalanların köyde kalanlara göre daha fazla katılmaktadır (Tablo 30). Benzer biçimde Kiraz ve diğerleri (2010) ile Aksu ve diğerleri (2008) ailesi şehir merkezinde kalan öğretmen adaylarının daha liberal olduğunu belirtmişlerdir..

Öğretmen adaylarının muhafazakâr eğitim görüşünün 16. maddesi mezun oldukları lise türüne yine anlamlı bir farklılık göstermektedir (Tablo 31). Belirtilen bu maddeye (Okullar; Türkleri Türk yapan fikirlerin, değerlerin ve inançların benimsenmesini sağlamalıdır.) meslek ve diğer lise türü olanlar düz lise mezunlarına göre daha çok katılmaktadır. Kiraz ve diğerleri (2010) meslek lisesinden mezun olanların muhafazakâr eğitim görüşüne daha çok sahip olduğunu bulgulamıştır.

Öğretmen adaylarının eğitim görüşüne ilişkin elde edilen sonuçlar incelendiğinde, ana-baba eğitim ve istihdam durumu, aile yıllık kazancı ve aile ikamet yeri gibi değişkenler açısından eğitim görüşleri farklılık göstermektedir. Belirtilen bu değişkenlerin kültürel sermaye kavramı içerisinde değerlendirilecek olursa, öğretmen adaylarının eğitim görüşlerinin kültürel sermaye tarafından biçimlendirildiği söylenebilir. Biçimlendirmekle beraber öğretmen adaylarının ilerleyen yıllarda öğretmen olarak çalışacağı okullardaki pratikleri de bu yönde olması muhtemeldir. Bu nedenle; kültürel sermayenin bireylerin pratiklerini belirlemesi ve diğer bireylere (öğrenciler gibi) aktarımı da bu pratikler üzerinden yapması beklenebilir.

Öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ile eğitim görüşleri (liberal/muhafazakâr) arasındaki ilişkiye dair elde edilen bulguların tamamı incelendiğinde (Tablo 32.1 ve Tablo 32.2); katılımcı ve kendini geliştirici mizah yaşantısını kullanan öğretmen adayları liberal eğitim görüşünü benimserken; muhafazakâr eğitim görüşünü benimseyenler saldırgan ve kendini yerici mizah yaşantısını kullanmaktadır. Elde edilen bu bulgu Saroglou'nun (2004) elde ettiği bulguyla benzerlik göstermektedir. Saroglou muhafazakâr eğitim görüşüne sahip öğrencilerin saldırgan mizah yaşantısını kullandığını ifade etmiştir.

Muhafazakâr eğitim felsefesinin özünde milliyetçilik, din, geleneksel değerler gibi kavramların göz önünde bulundurulursa, Miczo ve Welter'in (2004) elde ettiği sonuçlara göre; kendi milliyetini üstün gören ve bireylerin birbirine benzediğini düşünen üniversite öğrencileri saldırgan mizah yaşantılarını daha fazla kullanmaktadır. Bu bağlamda; bu çalışma kapsamında muhafazakâr eğitim görüşüne sahip öğretmen adaylarının saldırgan ve kendini yerici mizah yaşantılarını kullandığına dair elde edilen bulguyla benzerlik göstermektedir.

Schermer ve diğerleri (2013) katılımcı ve mizah yaşantılarının değişime ve deneyime açık öğrenciler tarafından kullanıldığını, deneyime ve değişime açık olmayanların ise daha çok saldırgan mizah yaşantısını kullandığını ifade etmektedirler. Öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ile eğitim görüşleri arasındaki inceleyen bu çalışmada da bulgular benzer yönlüdür. Çünkü liberal eğitim felsefesine göre öğrenciler ve bireyler değişime ve deneyime açık olmalıdır. Muhafazakâr eğitim görüşü felsefesine göre ise bireyler ve toplum değişmemeli ve geçmişle bağını koparmamalıdır. Bu bağlamda; katılımcı ve kendini geliştirici mizah yaşantısını kullanan öğretmen adayları liberal eğitimi görüşünü benimsemekte iken, saldırgan mizah yaşantısını ise muhafazakâr eğitim görüşüne sahip öğrenciler tarafından kullanılmaktadır.

Bu araştırmadan elde edilen bulguların tamamı göz önünde bulundurulduğunda; erkek öğretmen adaylarının saldırgan ve kendini yerici mizah yaşantıları ile muhafazakâr eğitim görüşüne daha çok katılmaktadırlar. Bu durumun toplumsal yapının, değerlerinin, gelenek ve göreneklerinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Fakat daha ileri bir araştırma konusu olduğu da ortadadır. Öğretmen adaylarının kültürel sermayeleri yaşamı algılama biçimlerini belirlemektedir. Bu nedenle mizah yaşantıları ve eğitim görüşleri kültürel sermayeye göre biçimlenmekte ve toplumsal yapı içinde pratikleri bu yönde olmaktadır. Öte yandan; üniversitelerin öğretmen yetiştirme programları ve MEB'in öğretmen yetiştirme stratejisinde, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin mizah yaşantıları ve öğretmen modelinde (liberal ya da muhafazakâr görüşü benimseyenler) bireyleri bilinçlendirme süreçlerinde yetersiz olduğu söylenebilir.

Yeni dünya düzeninde teknolojik ve bilimsel gelişmeleri takip eden, değişime ve dönüşüme açık bireyler istenmektedir. Eğitim programlarının çıktısı olarak nitelendirilen öğrencilerin ise bu değişimi okuyabilmeleri ve pratiklerinin bu yönde olması gerekmektedir. Eğitim sürecinden geçen bireylerin liberal eğitim



görüşüne sahip olması için eğitim müfredatlarının yeniden gözden geçirilerek revize edilmesi gerekmektedir.

## **5.2. Öneriler**

Bu çalışma, ulusal çapta olmayan mikro düzey bir çalışma olsa da öğretmen adaylarının mizah yaşantılarında kararsız olduğu ve erkek öğretmen adaylarının saldırgan mizah yaşantısını kadın öğretmen adaylarına göre daha fazla kullandığı bulgulanmıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarına eğitim gördükleri üniversiteler aracılığıyla mizah yaşantıları konusunda eğitim verilmesi önerilebilir. Öte yandan MEB'e bağlı okullarda çalışmakta olan öğretmenler mizah yaşantıları konusunda hizmetiçi eğitimden geçirilmesi diğer bir öneri de olabilir.

## KAYNAKÇA

- Aksu, M., Daloğlu, A., Yıldırım, S., Kiraz, E. & Demir, C. E. (2008). Geleceğin öğretmenleri kimler: Eğitim fakülteleri öğrenci profili. *İlköğretim Online*, 16, 44-49.
- Alba, G. and Sidhu, R. (2015). Australian undergraduate students on the move: experiencing outbound mobility. *Studies in Higher Education*, 40 (4), 721-744.
- Alberty, H. (1929). The progressive education movement. *Educational Research Bulletin*, 8 (8), 163-169.
- Alca, D. (2012). *Özal döneminde Türkiye siyasetinin yeniden yapılandırılması: Muhafazakâr uyanış*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz K.(2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mizah tarzları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (2), 2-7.
- Andersen, I. and Jæger, M. (2015). Cultural capital in context: Heterogeneous returns to cultural capital across schooling environments. *Social Science Research*, 50, 177-188.
- Avis, J. (2003). Work-based knowledge, evidence-informed practice and education. *British Journal of Educational Studies*, 54 (4), 369-389.
- Avşar, V. (2008). *Öğretmen adaylarının mizah tarzları ve cinsiyet rolleri ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, G. (1993), "İç-dış kontrol odağı inancı ile durumluk mizah tepkisi arasındaki ilişki." *II. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara. 87-98.
- Beatty, J., Leigh, J. and Dean, K. (2009). Philosophy rediscovered exploring the connections between teaching philosophies, educational philosophies, and philosophy. *Journal of Management Education*, 33 (1), 99-114.
- Brehony, K. (2001). From the particular to the general, the continuous to the discontinuous: progressive education revisited. *History of Education*, 30 (5), 413-432.
- Brian Kisida, B., Greene, J. and Bowen, D. (2014). Creating cultural consumers: The dynamics of cultural capital acquisition. *Sociology of Education*, 87 (4), 281-295.
- Buijzen, M. ve Valkenburg, P. (2004). Developing a typology of humor in audiovisual media. *Media Psychology*, 6, 147-167.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Örneklemeye yöntemleri, evren. 8 Eylül 2016 tarihinde [www.balikesir.edu.tr](http://www.balikesir.edu.tr) adresinden alınmıştır.

- Caldwell, T., Cervone, D. ve Rubin, L. (2008). Explaining intra-individual variability in social behavior through idiographic assessment: The case of humor. *Journal of Research in Personality*, 42, 1229-1242.
- Cann, A., Norman, M., Welbourne, J. ve Calhoun, L. (2008). Attachment styles, conflict styles and humour styles: Interrelationships and associations with relationship satisfaction. *European Journal of Personality*, 22, 131-146.
- Cemaloğlu, N., Receptoğlu, E., şahin, F., Daşcı, E. ve Kktrk, O. (2012). Mizah davranışları leğinin geliştirilmesi: geerlik ve Gvenirlik alışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (4), 694-716.
- Chaix, A. and Gelles, E. (2014). A cultural capital perspective of the effect of a government–voluntary sector partnership for enhancing access to postsecondary education. *Lund- Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 43 (3), 436-454.
- Charalambos Y. (2015). Working at the intersection of teacher knowledge, teacher beliefs, and teaching practice: a multiple-case study. *Math Teacher Education*, 18, 427–445.
- Cheung, C. and Kwok, S. (1998). Social studies and ideological beliefs in mainland China and Hong Kong. *Social Psychology of Education*, 2, 217-236.
- Clarke, P. and Eastgate, A. (2011). Cultural capital, life course perspectives and Western Front battlefield tours. *Journal of Tourism and Cultural Change*, 9 (1), 31-44.
- Cooke, M., Ironside, P. and Ogrinc, G. (2011). Mainstreaming quality and safety: a reformulation of quality and safety education for health professions students. *BMJ Qual Saf*, 20(1), 79-82.
- elik, M. (2004). Humor: what can it do for tertiary students? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 59-66
- imen, B. (2011). *Devlet ve zel okullarda grev yapan sınıf ğretmenlerinin ğretim sürecinde mizah kullanma yeterlilikleri konusundaki algularının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Daskon, C. And Mcgregor, A. (2012). Cultural capital and sustainable livelihoods in Sri Lanka’s rural villages: towards culturally aware development. *Journal of Development Studies*, 48 (2), 549–563.
- Doll, W. (1983). A Re-Visioning of Progressive Education. *Theory Into Practice*, 22 (3), 166-173.
- Durmuş, Y. ve Tezer, E. (2001). Mizah duygusu ve stresle başa ıkma tarzları arasındaki ilişki. *Türk Psikoloji Dergisi*, 16 (47), 25-32.
- Dyck, K. ve Holtzman, S. (2013). Understanding humor styles and well-being: The importance of social relationships and gender. *Personality and Individual Differences*, 55, 53-58.
- Ekşioğlu, ř. (2012). *Kültürel sermaye ve ekonomik kalkınma arasındaki ilişkinin girdi çıktı analizi ve fayda maliyet analizi yöntemleri ile Türkiye için*

*değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Kadir Has Üniversitesi, İstanbul.

- Engström, S. and Carlhed, C. (2014). Different habitus: Different strategies in teaching physics? Relationships between teachers' social, economic and cultural capital and strategies in teaching physics in upper secondary school. *Cultural Study of Science Education*, 9, 699-728.
- Erözkan, A.(2009). Üniversite öğrencilerinin kişiler arası ilişki tarzları ve mizah tarzları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 56-66.
- Fallace, T. (2012). The savage origins of child-centered pedagogy, 1871–1913. *American Educational Research Journal*, 52 (1), 73-103.
- Fallace, T. (2012). The savage origins of child-centered pedagogy, 1871–1913. *American Educational Research Journal*, 52 (1), 73-103.
- Feridunoğlu, i. (2013). *Günümüz Türkiye'sinde Muhafazakârlık Kavramının Hürriyet ve Yeni Şafak Gazeteleri Bağlamında İçerik Analizi Yöntemiyle Analizi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Fındıklı, E. (2013). *Okul yöneticilerinin mizah tarzları ile yaşam doyumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Frank J. and O'brien, M.D. (1939). Educating for mental health. *Sixteenth Annual Meeting of The American Orthopsychiatric Association, New York City*.
- Franklin, G. (2012). 'Built-in variety': David and Mary Medd and the child-centred primary school, 1944–80. *Architectural History*, 55, 321-367.
- Furlong, J. (2005). New labour and teacher education: the end of an era. *Oxford Review of Education*, 31 (1), 119-134.
- Galloway, G. (2010). Individual differences in personal humor styles: Identification of prominent patterns and their associates. *Personality and Individual Differences*, 48, 563–567.
- Genç, E. ve Çoşkun, T. (2015). Muhafazakârlık ve Türkiye muhafazakârlıklarının bazı halleri. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 27-40.
- Gignac, G., Karatamoglou, A., Wee, S. ve Palacios, G. (2014). Emotional intelligence as a unique predictor of individual differences in humour styles and humour appreciation. *Personality and Individual Differences*, 56, 34–39.
- Glass, C. (2014). Perception of misbehavior: Understanding the process of labeling and the role of cultural capital in the disciplinary process. *Urban Review*, 46, 372-394.
- Greengross, G. ve Miller, G. (2011). Humor ability reveals intelligence, predicts mating success, and is higher in males. *Intelligence*, 39, 188–192.
- Gülmece. 13 Mayıs 2016 tarihinde [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.57af420f172df0.48524779](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.57af420f172df0.48524779) adresinden alınmıştır.

- Gürel, T. (2007). *Türk siyasi tarihinde "muhafazakârlık" kimliği ve AKP örneği incelemesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Hall, I. (2005). *The unsung partner: the educational work and philosophy of Alice Chipman Dewey*. Yayınlanmamış doktora tezi, Harvard University, United States of America.
- Hallett, F. (2010). Do we practice what we preach? An examination of the pedagogical beliefs of teacher educators. *Teaching in Higher Education*, 15 (4), 435-448.
- Hammond, M. (2009). *Beliefs of infant and toddler teachers in a progressive childcare center: The impact of education and experience*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Nevada, Reno, United States of America.
- Hammond, M. (2014). *Beliefs of infant and toddler teachers in a progressive childcare center: the impact of education and experience*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Nevada, Reno, United States of America.
- Hash, P. (2011). The universal teacher, by J. E. Maddy and T.P. Giddings (1923). *Journal of Research in Music Education*, 58 (4), 384-410.
- Hill, I. (2012). Evolution of education for international mindedness. *Journal of Research in International Education*, 11 (3), 245-261.
- Hill, I. (2012). Evolution of education for international mindedness. *Journal of Research in International Education*, 11 (3), 245-261.
- Hinton, K. (2015). Should we use a capital framework to understand culture? Applying cultural capital to communities of color . *Equity & Excellence In Education*, 48(2), 299-319.
- Holmes, J. (2006). Sharing a laugh: Pragmatic aspects of humor and gender in the workplace. *Journal of Pragmatics*, 38, 26-50.
- Huo, Y., Lam, W. ve Chen, Z. (2012). Am i the only one this supervisor is laughing at? Effects of aggressive humor on employee strain and addictive behaviors. *Personnel Psychology*, 65, 859-885.
- Íñiguez, L., Pozo, J. and Dios, M. (2014). The older, the wiser? Profiles of string instrument teachers with different experience according to their conceptions of teaching, learning, and evaluation. *Psychology of Music*, 42 (2), 157-176.
- İşeri, A. (2011). *Program teorisinin düşünsel temelleri (felsefe-sosyoloji-ideoloji kuramları açısından)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- İşeri, A. (2011). *Program teorisinin düşünsel temelleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Jason D. Edgerton, J. and Roberts, L. (2014). Cultural capital or habitus? Bourdieu and beyond in the explanation of enduring educational inequality. *Theory and Research in Education*, 12 (2), 193-220.
- Jones, K. and Hatcher, R. (1994). Educational progress and economic change: Notes on some recent proposals. *British Journal of Educational Studies*, 42 (3), 245-260.

- Kara, H. (2014). Yöneticilerin mizah tarzlarının uygulamadaki durumunun kuramsal ve uygulamalı olarak açıklanması. *Tarih Okulu Dergisi*, 18, 701-724.
- Kaya, S. (2011). *Bir öğretim stratejisi olarak sanat eğitiminde mizahın kullanımına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kazarian, S. ve Martin, R. (2004). Humour styles, personality, and well-being among Lebanese University students. *European Journal of Personality*, 18, 209-219.
- Kip, S. (2010). *Kültürel Sermaye ve Televizyon İzleme Alışkanlıkları*, Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Kiraz, E. & Ozdemir, D. (2006). The Relationship between educational ideologies and technology acceptance in preservice. *Teachers. Educational Technology & Society*, 9 (2), 152-165.
- Kiraz, E., Demir, C., Aksu, M., Daloğlu, A. ve Yıldırım, S. (2009). Öğretmen adaylarının eğitim görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 526-540.
- Kotthoff, H. (2006). Gender and humor: The state of the art. *Journal of Pragmatics*, 38, 4-25.
- Kumar, K. (2010). Culture, state and girls: an educational perspective. *Economic and Political Weekly*, 45 (17), 75-84.
- Kurul, N. (2012). Geleceğin eğitimi ve “yeni” zorunlu eğitim modeline ilişkin açıklamalar. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 10 (39), 42-77.
- Lindsay, B. and Harris, J. (1977). Progressive education and the black college. *Journal of Black Studies*, 7 (3), 341-357.
- Lodrik, S. (2013). *Ekonomik ve kültürel sermaye sahibi sınıfın 1980-2000 arası tüketim pratikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul.
- Martin, D., Rich, O. ve Gayle, B. (2004). Humor works: Communication style and humor functions in manager/subordinate relationships. *Southern Communication Journal*, 69 (3), 206-222.
- Martin, R., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, 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, 48-75.
- McWilliams, B. (2003). *The ideals of progressive education at work: Little red school house*. Yayınlanmamış doktora tezi, Columbia University, United States of America.
- Merson, M. (2000). Teachers and the myth of modernisation. *British Journal of Educational Studies*, 48 (2), 155-169.
- Mevawalla, Z. (2013). The Crucible: Adding complexity to the question of social justice in early childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 14 (4), 290-299.

- Mickelson, R., Nkomo, M. and Wimberly, G. (2012). Integrated schooling, life course outcomes, and social cohesion in multiethnic democratic societies. *Review of Research in Education*, 36, 197-238.
- Miczo, N. ve Welter, R. (2004). Aggressive and affiliative humor: relationships to aspects of intercultural communication. *Journal of Intercultural Communication Research*, 35 (1), 61-77.
- TDK (2016). *TDK Büyük Türkçe sözlük*, Mizah maddesi. 13 Mayıs 2016 tarihinde [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.57af420b48fa57.96693832](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.57af420b48fa57.96693832) adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen yetiştirme strateji belgesi. 05 Ağustos 2011 tarihinde <http://www.kesan.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Monk, D. (2013). John Dewey and adult learning in museums. *Adult Learning*, 24 (2), 63-71.
- Moran, J., Rain, M., Page-Gould, E. ve Mar, R. (2014). Do I amuse you? Asymmetric predictors for humor appreciation and humor production. *Journal of Research in Personality*, 49, 8-13.
- Motani, Y. (2005). Hopes and challenges for progressive educators in Japan: assessment of the 'progressiveturn' in the 2002 educational reform. *Comparative Education*, 41 (3), 309-327.
- Myrberg, E. and Rose'n, M. (2008). A path model with mediating factors of parents' education on students' reading achievement in seven countries. *Educational Research and Evaluation*, 14 (6), 507-520.
- Nickel, J. (2004). *Personal and moral autonomy in primary classrooms*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of Western Ontario London, Ontario, Canada.
- Northcote, M. (2009). Educational beliefs of higher education teachers and students: Implications for teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 34 (3), 69-81.
- Ogilvie, G. and Dunn, W. (2010). Taking teacher education to task: Exploring the role of teacher education in promoting the utilization of task-based language teaching. *Language Teaching Research*, 14(2), 161-181.
- Ozmon, H. (1965). Progressive education: and some of its critics. *Peabody Journal of Education*, 43 (3), 169-174.
- Öntaş, T. (2015). Özel öğretim kurumundaki sınıf öğretmenlerinin Milli Eğitim ideolojisini yeniden üretme pratiklerinin okul etnografyasıyla incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırma Dergisi*, 3 (1), 74-97.
- Özbay, Y., Palancı, M., Kandemir, M. ve Çakır, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal düzenleme, mizah, sosyal özyeterlik ve başa çıkma davranışları ile yordanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (2), 325-345.
- Özcan, A. ve Baker, Ö. (2009). Attainment of cultural capital in higher education the case of Turkey. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 6, 73-89.

- Özdamar, K. (2003). *Modern Bilimsel Araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Kaya, Z., ve Receptoğlu, E. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzları ile kullandıkları mizah tarzları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 17(3), 405-428.
- Özkan, H. (2008). *Öğretmen ve öğrencideki mizah anlayışının sınıf atmosferine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Pace, J. and Hemmings, A. (2007). Understanding authority in classrooms: a review of theory, ideology, and research. *Review of Educational Research*, 77 (1), 4-27.
- Page, J. (2004). Peace education: exploring some philosophical foundations. *International Review of Education*, 50 (1), 3-15.
- Payne, J. (2015). Investigating the Role of Cultural Capital and Organisational Habitus in Architectural education:A Case Study Approach. *iJAD*, 34 (1).
- Pierce,J. and Kalkman, D. (2003). Applying learner-centered principles in teacher education. *Theory Into Practice*, 42( 2), 127-132.
- Plazek, D. (2012). Ideology spotting: An exercise in teaching conservatism and liberalism. *Journal of Political Science Education*, 8, 168-188.
- Popen, S. (2002). Democratic pedagogy and the discourse of containment. *Anthropology & Education Quarterly*, 33 (3), 383-394.
- Reese, W. (2001). The origins of progressive education. *History of Education Quarterly*, 41 (1), 1-24.
- Rideout,W. and Koot, R. (2009). Reflective, humanistic, effective teacher education: Do principles supported in the deans'accord make a difference in program outcomes. *Canadian Journal of Education*, 32 (4), 927-956.
- Rieger, A. ve McGrail, P. (2014). Relationships between humor styles and family functioning in parents of children with disabilities. <http://sed.sagepub.com/content/early/2014/03/18/0022466914525994> adresinden 17 Mayıs 2014'de alınmıştır.
- Robertson, L. and Hill, D. (2014). Policy and ideologies in schooling and early years education in England: Implications for and impacts on leadership, management and equality. *Management in Education*, 28 (4), 167-174.
- Rossides, D. (2004). Knee-jerk formalism: Reforming american education. *The Journal of Higher Education*, 75 (6), 667-703.
- Saafin, S. (2008). Arab tertiary students' perceptions of effective teachers. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 5 (2). 8 Eylül 2016 tarihinde [http://www.zu.ac.ae/lthe/lthe05\\_02\\_02\\_saafin.htm](http://www.zu.ac.ae/lthe/lthe05_02_02_saafin.htm) adresinden alınmıştır.
- Schermer, J., Martin, R., Martin, N., Lynskey, M. ve Vernon, P. (2013). The general factor of personality and humor styles. *Personality and Individual Differences*, 54, 890–893.



- Simmons, A. and Page, M. (2010). Motivating students through power and choice. *The English Journal*, 100 (1), 65-69.
- Slater, R. (2001). Commentary democracy in America and education at the end of the American century: a note on de Tocqueville, cultural literacy and other things. *Int. J. Leadership in Education*, 4 (2), 171-180.
- Sook, G. and Lee, J. (2013). 'English ain't English in the Australian workplace': a narrative analysis of Korean migrant women's labour market experiences. *Gender, Place and Culture*, 20 (1), 53-69.
- Suveren, Y (2014). Türkiye'deki sağ-muhafazakâr siyasetçilerin toplumsal ve kültürel eksenli muhafazakârlık algıları üzerine: Bir alan çalışmasından notlar. *Mülkiye Dergisi*, 38 (4), 5-39.
- Suveren, Y. (2013). Türkiye'de sağ-muhafazakâr siyasetçilerin siyasal toplumsallaşmalarını ve kimlik aidiyetlerini belirleyen faktörler üzerine. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 8 (3), 19-58.
- Şahin, K. (2010). *Türkiye'de Gençliğin Muhafazakâr Eğilimleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, 2010.
- Şar, A. ve Sayar, B. (2012). Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile umutsuzluk ve boyun eğici davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 9 (2), 1702-1716.
- Şumuer, E., Yakın, İ. ve Yıldırım, S. (2010). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının demografik özellikleri, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve eğitime ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 9 (18), 21-46.
- Şumuer, E., Yakın, İ. ve Yıldırım, S. (2010). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının demografik özellikleri, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve eğitime ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 9 (18), 21-46.
- Tessa Owens, T. (2015). Practising what they preach? An investigation into the pedagogical beliefs and online teaching practices of National Teaching Fellows. *International Journal for Academic Development*, 20 (1), 76-92.
- Torres, K. (2009). 'Culture shock': Black students account for their distinctiveness at an elite college. *Ethnic and Racial Studies*, 32 (5), 883-905.
- Tümkiye, S. (2011). Humor styles and socio-demographic variables as predictors of subjective well-being of Turkish university students. *Eğitim ve Bilim*, 160, 158-170.
- Taş, Z., Arslan, C. ve Taş, A. (2011). Öğretmen adaylarında mizah tarzları, problem çözme ve benlik saygısının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (2), 716-732.
- Uluğ, G. (2013). *Pierre Bourdieu'nun sosyolojik yaklaşımından hareketle Mizah beğenisi/tüketimi üzerine bir alan çalışması: Mersin örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

- Vavrus, F. and Bartlett, L. (2012). Comparative pedagogies and epistemological diversity: social and materials contexts of teaching in Tanzania. *Comparative Education Review*, 56 (4), 634-658.
- Vernon, P., Martin, R., Schermer, J. ve Mackie, A. (2008). A behavioral genetic investigation of humor styles and their correlations with the Big-5 personality dimensions. *Personality and Individual Differences*, 44, 1116–1125.
- Voinea Mihaela, V. ve Oana, B. (2015). (When) teachers' pedagogical beliefs are changing? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 1001-1006.
- Welsh, J. (2003). 'I' is for ideology: Conservatism in international affairs. *Global Society*, 17 (2), 165-185.
- Werfhorst, H. (2010). Cultural capital: Strengths, weaknesses and two advancements. *British Journal of Sociology of Education*, 31 (2), 157-169.
- Williams, E. and Robinson, M. (2004). Ideology and criminal justice: Suggestions for a pedagogical model. *Journal of Criminal Justice Education*, 15 (2), 373-392.
- Woods, T. (2015). The influence of progressivism at Dartmouth College upon the literary work of Theodor S. Geisel, A.K.A. Dr. Seuss. Yayınlanmamış doktora tezi, Oral Roberts University, United States of America.
- Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri. *International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 8, 1431-1452.
- Yardımcı, İ. (2010). Mizah kavramı ve sanattaki yeri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (3)2, 1-41.
- Yaşar, F. (2010). Mizahta uyumsuzluk kuramı bağlamında tekerlemeler. *Journal of World of Turks*, (2), 1, 49-57.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ye Hea, Y., Levina, B. ve Li, Y. (2011). Comparing the content and sources of the pedagogical beliefs of Chinese and American pre-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 37 (2), 155–171.
- Yerlikaya, E. (2003). *Mizah tarzları ölçeğinin uygulama çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yerlikaya, E. (2009). *Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile algılanan stres, kaygı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yıldız, F. (2014). *John Dewey'in eğitim görüşleri ve Türk eğitim sistemine etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, K. (2011). Okul yöneticilerinin mizah tarzlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 27-44.
- Yücel, C., Boyacı, A., Demirhan, G. ve Karataş, E. (2013). Milli Eğitim örgüt sisteminde 'kayıt alanı' (hinterland) uygulamasının yönetsel işlevselliğinin

değerlendirilmesi ve ekonomik, sosyal ve kültürel sermaye açılarından doğurduğu problemlerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19 (1), 135-151.

Zhao, J., Wang, Y. ve Kong, F. (2014). Exploring the mediation effect of social support and self-esteem on the relationship between humor style and life satisfaction in Chinese college students. *Personality and Individual Differences*, 64, 126–130.

## EKLER

### Veri Toplama Aracı

#### Sevgili Öğretmen Adayı,

Bu uygulama, öğretmen adaylarının eğitimle ilgili görüşlerini ve mizah yaşantılarını araştırmak için yapılan bir yüksek lisans tez çalışması kapsamında yapılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, üç bölümden oluşan bir veri toplama aracı oluşturulmuştur. İlk bölümde; genel tanımlayıcı bilgileri içeren bir kişisel bilgi formu yer almaktadır.

İkinci bölümde; öğretmen adaylarının eğitimle ilgili görüşlerini toplamak için Aksu vd. (2008) tarafından geliştirilen Öğretmen Adaylarının Eğitim Görüşleri Anketi bulunmaktadır. Bu anket 5'li dereceleme kullanılarak geliştirilmiş olup dereceler ve bu derecelere karşılık gelen ifadeler aşağıdaki gibidir:

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<b>Hiç katılmıyorum</b>	<b>Az katılıyorum</b>	<b>Orta düzeyde katılıyorum</b>	<b>Çoğunlukla katılıyorum</b>	<b>Tamamen katılıyorum</b>

Üçüncü bölümde ise; Yerlikaya (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve mizahın yaşanabileceği farklı biçimleri açığa çıkaran Mizah Yaşantıları Ölçeği yer almaktadır. Bu ölçek de 7'li dereceleme ölçeğine göre geliştirilmiştir. Ölçeğin derecelerine karşılık gelen ifadeler aşağıdaki gibidir:

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
<b>Kesinlikle katılmıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Biraz katılmıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Biraz Katılıyorum</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Tamamıyla katılıyorum</b>

Sizden istenen; her bölümde yer alan maddeleri eksiksiz bir biçimde yanıtlamanızdır. Maddelere vereceğiniz samimi cevaplar, görüş ve değerlendirmeleriniz, yalnızca

araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılacak, başkalarıyla paylaşılmayacak, kimlikleriniz açıklanmayacaktır. Araştırmaya verilen değerli katkılarınız için teşekkür eder, kolaylıklar dilerim.

Araştırmacı,

Emin KILINÇ

Mersin Üniversitesi Eğitim  
Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması  
ve Ekonomisi Yüksek Lisans  
Programı

## BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

- 1 – 1.1. Bölümünüz..... – 1.2. Sınıf:  I  IV. –
- 1.3. Öğretim:  Birinci  İkinci
- 2 – Cinsiyetiniz: 2.1.  Kız 2.2.  Erkek
- 3 – Ailenin yaşadığı yerleşim birimi: 3.1.  İl merkezi 3.2.  İlçe merkezi 3.3.  Köy
- 4 – Ailenizin yaşadığı evde sizinle birlikte bulunan kişi sayısını yazınız: .....
- 5 – Sizden başka okuyan kaç kardeşiniz var? Yazınız: .....
- 6 – Anne eğitim durumu:
- 6.1.  Yükseköğretim 6.2.  Lise 6.3.  Ortaokul 6.4.  İlkokul
- 6.5.  Diğer
- 7 – Baba eğitim durumu:
- 7.1.  Yükseköğretim 7.2.  Lise 7.3.  Ortaokul 7.4.  İlkokul
- 7.5.  Diğer
- 8 – Anne istihdam durumu:
- 8.1.  Kamuda çalışıyor 8.2.  Özelde çalışıyor 8.3.  Çalışmıyor
- 8.4.  Emekli 8.5.  Diğer
- 9- Baba istihdam durumu:
- 9.1.  Kamuda çalışıyor 9.2.  Özelde çalışıyor 9.3.  Çalışmıyor
- 9.4.  Emekli 9.5.  Diğer
- 10- Ailenizin toplam yıllık geliri: (Ailede çalışanların maaş, kira geliri, faiz geliri, tarım geliri vb. toplamı)

(Ailenizin aylık gelirini kabaca düşünüp 12 ile çarptığınızda elde ettiğiniz sonuç ailenizin yıllık gelirini oluşturmaktadır.)

10.1.  10.000 TL ve altı

10.5.  40.001-50.000 TL arası

10.2.  10.001-20.000 TL arası

10.6.  50.001-60.000 TL arası

10.3.  20.001-30.000 TL arası

10.7.  60.001-70.000 TL arası

10.4.  30.001 40.000 TL arası

10.8.  70.001-ve üzeri

11- Size göre ailenizin sosyo-ekonomik durumu nasıldır?

11.1.  Üst gelir düzeyi

11.4.  Alt gelir düzeyi (altın üstü)

11.2.  Orta gelir düzeyi (ortanın üstü)

11.5.  Alt gelir düzeyi (altın altı)

11.3.  Orta gelir düzeyi (ortanın altı)

11.6.  Diğer .....

12- Mezun olduğunuz lise:

12.1.  Anadolu lisesi

12.4.  Düz lise

12.2.  Anadolu öğretmen lisesi

12.5.  Özel lise

12.3.  Meslek lisesi

12.6.  Diğer

13- Okuduğunuz programdaki not ortalamanız:

13.1. En son dönem (Güz):.....

13.2. Genel:.....

## BÖLÜM 2: Öğretmen Adaylarının Eğitim Görüşleri Anketi

Eğitimle ilgili görüşleriniz hayatın nasıl yaşanması gerektiğiyle ilgili görüşlerinizden etkilenmiş olabilir. Aşağıda eğitimle ilgili farklı görüşleri ifade eden cümleler yer almaktadır. Lütfen her bir cümleyi dikkatle okuyarak o ifadeye ne ölçüde katıldığınızı ya da katılmadığınızı belirtiniz Lütfen mümkün olduğunca dürüst ve tarafsız olarak yanıtlamaya çalışınız. Yanıtlarınız için aşağıdaki değerlendirme ölçeğini temel alınız.

Eğitimle ilgili görüşler								
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)				
Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum				
				(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1. Öğretmenin esas amacı, bilgiyi aktarmaktan ziyade öğrencilerde öğrenmeye karşı ilgi ve istek uyandırmak olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)			
2. Başka görüşlere saygı gösteren öğretmenler demokratik insanların yetişmesine olanak sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)			
3. Okullar öğrencilerin ahlaki değerleri benimsemelerine yardımcı olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)			
4. Kişiler arasındaki farklılıklar herkese aynı ya da benzer eğitimin uygulanması ilkesine ters düşer.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)			
5. Öğrenciler toplumsal hareketlere, vb. katılarak sınıf içinde öğrendiklerini okul dışındaki gerçek sorunların çözümünde kullanmak üzere teşvik edilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)			
6. Okullarda, toplumca kabul gören inançların ve davranışların eleştirel analizi ve değerlendirilmesi yapılmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)			
7. Öğrenci kendi kişisel gereksinimlerine en uygun eğitim konusunda karar veren kişi olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)			
8. Okul; toplumca genel kabul gören kültürel kurumların, geleneklerin ve süreçlerin benimsenmesini desteklemelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)			
9. Okul, bireysel ve grup olarak problem çözme becerileri üzerinde yoğunlaşmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)			
10. Okulun görevi, öğrencinin yaşamdaki rolüne ağırlık vererek onu bir birey olarak hayata hazırlamaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)			
11. Öğretmenler, öğrencilerin gelişmesini engelleyen toplumsal koşulları eleştirmede özgür olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)			
12. Eğitim, geleneksel ilke ve uygulamalar temelinde yürütülmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)			

13. İnsani değerlerin oluşturulması bakımından bilimin, din ve geleneksel felsefe aracılığıyla öğretilmesi gerekir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. En iyi toplum, herkese en üst düzeyde toplumsal adalet sağlamak için düzenlenmiş olan demokratik sosyal devlet temelinde örgütlenmiş bir toplumdur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Okulun temel amacı, var olan toplumsal düzen içinde gerek duyulan bilgi ve becerileri aktarmaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Okullar; Türkleri Türk yapan fikirlerin, değerlerin ve inançların benimsenmesini sağlamalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Okul kendisini aklın geliştirilmesiyle sınırlandırmalı, kişisel gelişimin diğer önemli öğelerini din ve aile gibi toplumsal kurumlara bırakmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Örgün eğitim temelde gereksizdir ve insanın engin deneyimine çok az miktarda ya da hiç katkı sağlamaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Okul, geçmiş ya da gelecek üzerinde yoğunlaşmak yerine “bugün” üzerine yoğunlaşmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Okullar, her bireyin kendine özgü doğasını dikkate alarak, çocukların özgün kişiliklerine önem vermelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. İnsanların doğruyu algılayışı ve değer yargıları genellikle benzer olduğundan öğretim programlarının çeşitlendirilmesine gerek yoktur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Eğitim, gruba uyumdan çok kişisel yaratıcılığa ağırlık vermelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. Vatansızlık, tarihimizdeki saygın insanlarla, olaylarla, inançlarla, törelerle ve sembollerle güçlendirilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Okul, öğrencinin kendi kişisel problemlerini başarıyla çözebilme yeteneğini geliştirmesini amaç edinmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25. Çocuk sağlam bir rehberlik ve iyi bir eğitim almadıkça hataya ve anti-sosyal davranışlara meyillidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26. Eğitim, var olan toplumsal kurumların korunmasına yönelik eylemleri vurgulayan bir süreç olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27. Okul programları, bireysel konulardan daha çok toplumun uzun vadeli gereksinimlerine cevap veren konulara ağırlık vermelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28. Bireysel farklılıklar (fiziksel, psikolojik ve sosyal) bireysel benzerliklerden daha önemlidir; bu nedenle eğitim programları belirlenirken bireysel farklılıklara öncelik verilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29. Okul programları hem öğrencilerin hem de toplumun değişen ihtiyaçlarına göre sürekli güncellenmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30. Okullar bugüne ve geleceğe verilen aşırı önemi azaltarak daha çok geçmişin erdemleri ve başarıları üzerinde durmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)



31. Okullarda kız ve erkek öğrencilerin birlikte öğrenim görmeleri sosyal ve psikolojik gelişimleri için gereklidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32. Bilimsel yöntemle elde edilen bilgi, insanın karşılaştığı her türlü soruna çözüm bulabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33. Öğretmen, Cumhuriyet'in temel ilkelerini yaşamada ve aktarmada önder olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

*Lütfen arka sayfaya geçiniz ⇒*

### BÖLÜM 3: Mizah Yaşantıları Ölçeği

İnsanlar mizahı çok farklı biçimlerde yaşar ve dışa vururlar. Aşağıda mizahın yaşanabileceği farklı biçimleri ifade eden cümleler yer almaktadır. Lütfen her bir cümleyi dikkatle okuyarak o ifadeye ne ölçüde katıldığınızı ya da katılmadığınızı belirtin. Lütfen mümkün olduğunca dürüst ve tarafsız olarak yanıtlamaya çalışın. Yanıtlarımız için aşağıdaki değerlendirme ölçeğini temel alın.

Mizah yaşantılarınızla ilgili ifadeler											
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)					
Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Kararsızım	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamıyla katılıyorum					
					(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
1. Genellikle çok fazla gülmem ya da başkalarıyla şakalaşamam.					(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
2. Moralim bozuk olduğunda genellikle kendimi mizahla neşelendirebilirim.					(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
3. Birisi hata yaptığında çoğunlukla onunla bu konuda dalga geçerim.					(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
4. İnsanların benimle dalga geçmelerine ya da bana gülmelerine gereğinden fazla izin veriyorum.					(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
5. İnsanları güldürmek için çok fazla uğraşmam gerekmez - doğuştan esprili bir insan gibiyimdir.					(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
6. Tek başıma bile olsam çoğunlukla yaşamın gariplikleriyle eğlenirim.					(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
7. İnsanlar asla benim mizah anlayışım yüzünden gücenmez ya da incinmezler.					(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
8. Kendimi yermem ailemi ya da arkadaşlarımı güldürüyorsa eğer, çoğunlukla bu işi kendimden geçerek yaparım.					(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)

9. Başımdan geçen komik şeyleri anlatarak insanları pek güldürmem.	(1 )	(2 )	(3 )	(4 )	(5 )	(6 )	(7 )
10. Üzgün ya da mutsuzsam, kendimi daha iyi hissetmek için genellikle o durumla ilgili gülünç bir şeyler düşünmeye çalışırım.	(1 )	(2 )	(3 )	(4 )	(5 )	(6 )	(7 )
11. Espri yaparken ya da komik bir şey söylerken genellikle karşımdakilerin bunu nasıl kaldıracağını pek önemsemem.	(1 )	(2 )	(3 )	(4 )	(5 )	(6 )	(7 )
12. Çoğunlukla kendi güçsüzlüklerim, gaflarım ya da hatalarımla ilgili gülünç şeylerden söz ederek, insanların beni daha çok sevmesini ya da kabul etmesini sağlamaya çalışırım.	(1 )	(2 )	(3 )	(4 )	(5 )	(6 )	(7 )
13. Yakın arkadaşlarımla çok sık şakalaşır ve gülerim.	(1 )	(2 )	(3 )	(4 )	(5 )	(6 )	(7 )
14. Yaşama karşı takındığım mizahi bakış açısı, benim olaylar karşısında aşırı derecede üzülmemi ya da kederlenmemi önler.	(1 )	(2 )	(3 )	(4 )	(5 )	(6 )	(7 )
15. İnsanların, mizahı başkalarını eleştirmek ya da aşağılamak için kullanmalarından hoşlanmam.	(1 )	(2 )	(3 )	(4 )	(5 )	(6 )	(7 )
16. Çoğunlukla kendi kendimi kötüleyen ya da alaya alan espriler yapmam.	(1 )	(2 )	(3 )	(4 )	(5 )	(6 )	(7 )
17. Genellikle fıkra anlatmaktan ve insanları eğlendirmekten hoşlanmam.	(1 )	(2 )	(3 )	(4 )	(5 )	(6 )	(7 )
18. Tek başınyasam ve mutsuzsam, kendimi neşelendirecek gülünç şeyler düşünmeye çalışırım.	(1 )	(2 )	(3 )	(4 )	(5 )	(6 )	(7 )
19. Bazen öyle komik şeyler gelir ki aklıma bunlar insanları incitebilecek, yakışık almaz şeyler olsa bile, kendimi tutamam söylerim.	(1 )	(2 )	(3 )	(4 )	(5 )	(6 )	(7 )
20. Espriler yaparken ya da komik olmaya çalışırken çoğunlukla kendimi gereğinden fazla eleştiririm.	(1 )	(2 )	(3 )	(4 )	(5 )	(6 )	(7 )
21. İnsanları güldürmekten hoşlanırım.	(1 )	(2 )	(3 )	(4 )	(5 )	(6 )	(7 )
22. Kederli ya da üzgünsem genellikle mizahi bakış açımı kaybederim.	(1 )	(2 )	(3 )	(4 )	(5 )	(6 )	(7 )

23. Bütün arkadaşlarım bunu yapıyor olsa bile, bir başkasıyla alay edip ona gülerlerken asla onlara eşlik etmem.	(1 )	(2 )	(3 )	(4 )	(5 )	(6 )	(7 )
24. Arkadaşlarımla ya da ailemle birlikteyken çoğunlukla hakkında espri yapılan ya da dalga geçilen kişi ben olurum.	(1 )	(2 )	(3 )	(4 )	(5 )	(6 )	(7 )
25. Arkadaşlarımla çok sık şakalaşmam.	(1 )	(2 )	(3 )	(4 )	(5 )	(6 )	(7 )
26. Tecrübelerime göre bir durumun eğlendirici yanlarını düşünmek, sorunlarla başa çıkmada çoğunlukla etkili bir yoldur.	(1 )	(2 )	(3 )	(4 )	(5 )	(6 )	(7 )
27. Birinden hoşlanmazsam çoğunlukla onu küçük düşürmek için hakkında espri yapar ya da alay ederim.	(1 )	(2 )	(3 )	(4 )	(5 )	(6 )	(7 )
28. Sorunlarım varsa ya da üzgünsem, çoğunlukla gerçek duygularımı, en yakın arkadaşlarım bile anlamasın diye, espriler yaparak gizlerim.	(1 )	(2 )	(3 )	(4 )	(5 )	(6 )	(7 )
29. Başkalarıyla birlikteyken genellikle aklıma söyleyecek esprili şeyler gelmez.	(1 )	(2 )	(3 )	(4 )	(5 )	(6 )	(7 )
30. Neşelenmek için başkalarıyla birlikte olmam gerekmez, genellikle tek başımayken bile gülecek şeyler bulabilirim.	(1 )	(2 )	(3 )	(4 )	(5 )	(6 )	(7 )
31. Bir şey bana gerçekten gülünç gelse bile, birini gücendirecekse eğer, buna gülmem ya da bununla ilgili espri yapmam.	(1 )	(2 )	(3 )	(4 )	(5 )	(6 )	(7 )
32. Başkalarının bana gülmesine izin vermek; benim, ailemi ve arkadaşlarımı neşelendirme tarzımdır.	(1 )	(2 )	(3 )	(4 )	(5 )	(6 )	(7 )