

**T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ MİZAH, İLETİŞİM
BECERİLERİ VE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ
ARASINDAKİ YORDAYICI İLİŞKİLER**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Serpil YILMAZ KARAGÜLLE

**İstanbul
Mart 2018**

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ MİZAH, İLETİŞİM BECERİLERİ
VE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ YORDAYICI
İLİŞKİLER**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Serpil YILMAZ KARAGÜLLE

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ

İstanbul
Mart, 2018

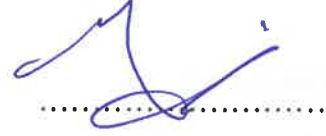
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ (Danışman)



Üye Prof. Dr. İbrahim GÜNEY

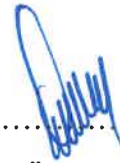


Üye Dr. Öğr. Üyesi Besra TAŞ



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Prof. Dr. Ömer ÇAHA

Enstitü Müdür V.

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Öğretmen Adaylarının Mizah, İletişim Becerileri ve Kişilik Özellikleri Arasındaki Yordayıcı İlişkiler**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Serpil YILMAZ KARAGÜLLE

TEŞEKKÜR

Hem akademik hem de mesleki anlamda birikimime katkı sağlayan bu çalışmanın oluőum sürecinde en büyük destek hiç őpbesiz tez danıőmanım ve değerli hocam Sayın Pr. Dr. Bülent DİLMAÇ'a aittir. Bu vesileyle kendisine teőekkürü bir borç bilir, arz ederim.

Serpil YILMAZ KARAGÜLLE

İstanbul / 2018



ÖNSÖZ

Bu araştırmada öğretmen adaylarında mizah, kişilik özellikleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişkilerin mahiyeti ele alınmıştır.

Mizah, bireylerde iki yönlü olarak yıkıcı ve yapıcı Şekilde nitelendirilen biçimlerde kendini göstermekle birlikte bir iletişim tarzı olarak da değerlendirilebilmektedir. Bu iletişim tarzı bireyin kişilik özelliklerine göre Şekillenen ve ortaya çıkan bir biçimde kendini göstermektedir. Dolayısıyla olumlu kişilik özelliklerine sahip bireylerin daha olumlu iletişim biçimlerini benimsemeleri ve konumuza ilişkin olarak da yapıcı mizah türlerine yönelmeleri beklenir.

Çevresel ilişkiler bağlamında mizah ve iletişim becerileri öğretmen adaylarında geleceğin eğitimcileri olmaları itibariyle önem taşımaktadır. Bu önem, eğitimin toplumsal ve bireysel önemine paralel olarak değerlendirilmekte ve eğitimcinin iletişim tarzı aynı zamanda eğitimin kalitesini de doğrudan etkileyeceğinden büyük önem taşımaktadır.

İletişimin eğitimdeki bu önemine binaen eğitimcinin mizahi yaklaşımı da yine eğitim kalitesinde etken olacak ve hem sınıf yönetiminde hem de eğitime katılmada belirleyici bir rol alacaktır. Dolayısıyla, pozitif kişilik özelliklerine sahip eğitimcilerin olumlu iletişim yöntemleri kullanacak beceriler geliştirmeleri ve mizahı da yapıcı yönüyle eğitimde kullanmaları beklenmekle birlikte bu beklenti eğitim mekanizmasının amacı ile de doğrudan ilişkili olarak değerlendirilmelidir.

Yapılan çalışmalarda mizahın kişilik özellikleriyle ilişkisinin yanı sıra çevresel etkiler doğrutusunda değerlendirildiği ve bireylerin yapısal özellikleri ile mizah biçimleri arasındaki ilişkilerin ele alındığı görölmektedir. Bu araştırmada, bir iletişim biçimi olarak mizahın kişilik özellikleri ve iletişim becerileriyle birlikte değerlendirilmesi literatüre bu yönde bir katkı sağlamakla birlikte aynı zamanda öğretmen adaylarının veya geleceğin öğretmenlerinin bu iletişim biçimini kullanmalarındaki olumlu ve olumsuz yönleri ortaya koymak açısından da önem arz etmektedir. Çalışmanın amacına ve beklentilere uygun sonuçlar üretmesi ise en büyük temennimizdir.

Serpil YILMAZ KARAGÜLLE

İstanbul / 2018

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ MİZAH, İLETİŞİM BECERİLERİ VE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ YORDAYICI İLİŞKİLER

Serpil YILMAZ KARAGÜLLE

Yüksek Lisans, Psikolojik Danışma ve Rehberlik

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ

Mart - 2018, 95 + X sayfa

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının mizah, kişilik özellikleri ve iletişim becerileri değişkenleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul il merkezinde 201 kız 318 erkek olmak üzere toplam 519 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubu tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

Araştırmada, yapılan analizler için SPSS 20.0 programı kullanılmış; gruplar arası farklılıkların tespitinde ikili gruplar için t-testine başvurulurken ikiden fazla gruplar için ANOVA kullanılmıştır. Öte yandan değişkenler arasındaki korelasyon ilişkisine yönelik analizler sonrasında bu ilişkilerin irdelenmesi için regresyon analizine başvurulmuştur.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, olumlu kişilik özelliklerinin olumlu mizah biçimlerinin benimsenmesinde etkili olduğu ve yine olumlu kişilik özelliklerinin iletişim biçimlerinin oluşmasında da olumlu yöntemlerin tercih edilmesinde etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte olumlu iletişim biçimlerinin yapıcı mizah tarzlarını ön plana çıkarmakta ve bu tür bireylerde iletişim biçimlerinin de dışadönük ve gelişimci yapıda olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Mizah, Beş Faktör Kişilik Özellikleri, İletişim Becerileri,

ABSTRACT

Master, Psychological Councelling and Guidance

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Bülent DİLMAÇ

March- 2018, 95 + X Pages

The aim of this research is to investigate the relation between humor, personality traits and communication skills variables in teacher candidates. The study group of the researchers produced a total of 519 students, 201 girls and 318 boys, who are studying in various high schools in the city of Istanbul in 2016-2017 academic year. The study group of the study was selected by random sampling method.

In the study, SPSS 20.0 was used for the analyzes; ANOVA was used for more than one group while t-test was applied for two groups in determining differences between groups. On the other hand, regression analysis was used to examine these correlations after analyzing correlations between variables.

In the findings obtained in the research, positive personality traits were found to be effective in adopting positive humor traits and positive personality traits were preferred in favor of positive traits in the formation of communication forms. Nevertheless, the constructive humor styles of positive forms of communication prevail, and the forms of communication in such individuals are seen as extrovert and developmental.

Keywords: Humor, Five Factor Personality Features, Communication Skills

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
BİLİMSEL ETİK	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi	4
1.3. Araştırmanın Amacı	4
1.4. Araştırmanın Önemi	4
1.5. Varsayımlar	5
1.6. Sınırlılıklar	5
BÖLÜM II	6
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ	6
2.1. Mizaha İlişkin Tanımsal Yaklaşımlar	6
2.2. Mizahı Açıklayan Teoriler	10
2.2.1. Üstünlük Teorisi	11
2.2.2. Rahatlama Teorisi	12
2.2.3. Kahkaha Teorisi	13
2.2.4. Uyuşmazlık Teorisi	13
2.2.5. Piaget'nin Mizah Açıklamaları	15
2.3. Mizahta Yer Alan Unsurlar	18

2.4. Mizahın Olumlu ve Olumsuz Yanları	23
2.5. Mizah İletişim İlişkisi	24
2.6. İletişim Kavramı ve Genel Çerçevesi	25
2.6.1. İletişim Kavramı	25
2.6.2. İletişimin Önemi ve Amacı	27
2.6.3. İletişim Süreci ve Öğeleri	29
2.6.3.1. Kaynak	31
2.6.3.2. İleti (Mesaj)	32
2.6.3.3. Kodlama ve Kod Açma	32
2.6.3.4. Kanal	33
2.6.3.5. Alıcı / Hedef	34
2.6.3.6. Geri-Bildirim (Yansıma)	35
2.6.3.7. Gürültü	36
2.6.4. İletişimi Etkileyen Etmenler	36
2.6.5. Öğretmenlerde İletişim Becerileri	38
2.7. Kişilik Kavramı ve Boyutları	41
2.7.1. Kişilik Tanımları	41
2.7.2. Kişiliğin Üç Yansıması	42
2.7.2.1. Karakter	42
2.7.2.2. Mizaç (Huy)	43
2.7.2.3. Yetenek	43
2.7.3. Kişiliği Oluşturan Faktörler	44
2.7.3.1. Kalıtım ve Bedensel Yapı Faktörleri	44
2.7.3.2. Sosyo-Kültürel Faktörler	44
2.7.3.3. Aile Faktörü	45
2.7.3.4. Sosyal Sınıf ve Yapı Faktörü	45

2.7.3.5. Coğrafi ve Fiziki Faktörler	45
2.7.4. Kişilik Kuramları	46
2.7.4.1. Genel Hatlarıyla Kişilik Kuramları	46
2.7.4.2. Beş Faktör Kişilik Modeli	48
2.7.4.2.1. Dışadönüklük – İçedönüklük	48
2.7.4.2.2. Yumuşak başlılık – Düşmanlık	49
2.7.4.2.3. Öz denetim – Dağınıklık	49
2.7.4.2.4. Duygusal Tutarsızlık – Tutarlılık	50
2.7.4.2.5. Gelişime Açıklık – Gelişime Kapalılık	50
2.8. İlgili Araştırmalar	51
2.8.1. Mizahla İlgili Araştırmalar	51
2.8.2. Kişilikle İlgili Araştırmalar	53
2.8.3. İletişimle İlgili Araştırmalar	55
BÖLÜM III	60
BULGULAR VE TARTIŞMA	60
3.1. Öğretmen Adaylarının Beş Faktör Kişilik Ölçeği, Mizah Tarzları ve İletişim Biçimleri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	60
3.2. Öğretmen Adaylarının Beş Faktör Kişilik Ölçeği, Mizah Tarzları ve İletişim Biçimleri Ölçeğinden Aldıkları Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Duruma İlişkin Sonuçlar	62
3.3. Öğretmen Adaylarının Beş Faktör Kişilik Ölçeği, Mizah Tarzları ve İletişim Biçimleri Ölçeğinden Aldıkları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Duruma İlişkin Sonuçlar	71
3.4. Tartışma	89
BÖLÜM V	97
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	97
5.1. Sonuçlar	97

5.2. Öneriler	97
KAYNAKÇA	99



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1:	Cinsiyet Değişkenine Göre Beş Faktör Kişilik Ölçeği Alt Boyut Puanlarına İlişkin T-testi Sonuçları.....	60
Tablo 2:	Cinsiyet Değişkenine Göre Mizah Tarzları Ölçeği Alt Boyut Puanlarına İlişkin T-testi Sonuçları.....	60
Tablo 3:	Cinsiyet Değişkenine Göre Akran İletişim Biçimleri Ölçeği Alt Boyut Puanlarına İlişkin T-testi Sonuçları.....	61
Tablo 4:	Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Beş Faktör Kişi Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlarını n Ortalamalarına İlişkin n, \bar{X} , Ss Değerleri.....	62
Tablo 5:	Sınıf Değişkenine Göre Üniversite Beş Faktör Kişilik Alt Ölçekleri Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	63
Tablo 6:	Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Mizah Tarzları Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlarının Ortalamalarına İlişkin n, \bar{X} , Ss Değerleri.....	64
Tablo 7:	Sınıf Değişkenine Göre Üniversite Mizah Tarzları Alt Ölçekleri Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	65
Tablo 8:	Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre İletişim Biçimleri Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlarını n Ortalamalarına İlişkin n, \bar{X} , Ss Değerleri.....	66
Tablo 9:	Sınıf Değişkenine Göre Üniversite İletişim Biçimleri Alt Ölçekleri Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	68
Tablo 10:	Öğretmen Adaylarının Yaş Değişkenine Göre Beş Faktör Kişilik Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlarını n Ortalamalarına İlişkin n, \bar{X} , Ss Değerleri.....	71
Tablo 11:	Yaş Değişkenine Göre Üniversite Beş Faktör Kişilik Alt Ölçekleri Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	72
Tablo 12:	Öğretmen Adaylarının Yaş Değişkenine Göre Mizah Tarzı Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlarının Ortalamalarına İlişkin n, \bar{X} , Ss Değerleri.....	73

Tablo 13: Yaş Değişkenine Göre Üniversite Mizah Tarzları Alt Ölçekleri Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	75
Tablo 14: Öğretmen Adaylarının Yaş Değişkenine Göre İletişim Biçimleri Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlarını n Ortalamalarına İlişkin n, \bar{X} , Ss Değerleri.....	75
Tablo 15: Yaş Değişkenine Göre Üniversite İletişim Biçimleri Alt Ölçekleri Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	78
Tablo 16: Öğretmen Adaylarının Mizah Tarzı Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlar ile Beş Faktörlü Kişilik Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlar Arasındaki Korelasyonlar	80
Tablo 17: Öğretmen Adaylarının Mizah Tarzı Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlar ile İletişim Biçimleri Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlar Arasındaki Korelasyonlar	83
Tablo 18: Katılımcı Alt Ölçeğini Yordanmasına ilişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	84
Tablo 19: Öğretmen Adaylarının 5 Faktör Kişilik Özelliklerinin ve İletişim Puanların Kendini Geliştirici Alt Ölçeğini Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	85
Tablo 20: Öğretmen Adaylarının 5 Faktör Kişilik Özelliklerinin ve İletişim Puanların Kendini Yıkıcı Alt Ölçeğini Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	87
Tablo 21 Öğretmen Adaylarının 5 Faktör Kişilik Özelliklerinin ve İletişim Puanların Saldırgan Alt Ölçeğini Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	88

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: İletişim Süreci Temel Yapısı	31
Şekil 2: Ortak Yaşam Alanı	33



BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat'ta mizah (Develioğlu, 1993, 655) şaka, lâtife, eğlence karşılıkları kullanılmıştır. Türkçe Sözlük (TDK, 2005, 806) 'te mizahın karşılığı olarak gülmece sözcüğü kullanılmış, mizah “eğlendirme, güldürme ve bir kimsenin davranışına incitmeden takılma amacını güden ince alay; gerçeğin güldürücü yanlarını ortaya koyan edebiyat türü, “ironi” olarak tanımlanmıştır.

Mizahın psikolojik yararlarıyla ilgili olarak, stresli bir olayın etkisini azaltmak için mizahı anlamının yeterli olmadığı, kişinin mizah üretmesi gerektiği belirtilmektedir. Mizahın bireyin ruh hali üzerindeki olumsuz yaşam olaylarının etkisini azalttığı, özellikle mizah üreten kişilerin olumsuz yaşam olaylarından daha az etkilendikleri, ruhsal durumlarının daha az zarar gördüğü görülmüştür (Martin ve Lefcourt, 1983). Mizahla baş etme ve depresyonu inceleyen bir çalışmada daha az depresif olan bireylerin daha çok depresif olan bireylere göre mizahı baş etme mekanizması olarak daha fazla kullandıkları görülmüştür (Deaner ve McConatha, 1993). Mizahın stresle başa çıkmada önemli bir değişken olduğu, mizahın günlük yaşamda birey tarafından kullanım tarzının olumlu ya da olumsuz oluşuna göre stresle başa çıkma tarzlarının da farklılık gösterdiği yapılan bir çalışmada bulgulanmıştır. Lise öğrencileriyle yapılan bu çalışmada, sağlıklı ve uyumlu mizah tarzlarına sahip olan bireylerin aynı zamanda stresle daha etkili şekilde başa çıkabilen ve strese bağlı ortaya çıkabilecek olumsuz durumlardan daha az etkilenen kişiler olduğu görülmüştür (Yerlikaya, 2009).

Mizahın yararlarından bahseden McGhee (2002), kahkahanın kişiye hem fizyolojik hem psikolojik olarak iyi gelen bir kavram olduğunu belirtmiştir. Yüksek mizah anlayışının, kişinin fiziksel ve psikolojik iyilik hali üzerindeki olumsuz yaşam olaylarının etkisini azalttığına işaret eden çalışmalar da bulunmaktadır (Abel, 2002; Martin ve Lefcourt, 1983; Nezu, Nezu ve Blissett, 1988).

Mizah, insana ait çeşitli unsurları barındırması ile kişinin yaşam olayları ve durumları karşısındaki etkileşimini kolaylaştırmaktadır (Kuiper, Martin, Olinger, Kazarian ve Jette, 1998). Aynı zamanda, mizah kişilerarası ilişkilerin gelişmesini sağlayan sosyal bir beceridir. Mizahın, fiziksel gelişimi olumlu şekilde etkilemesinin yanı sıra sosyal yararlarıyla ilgili olarak kişilerarası yeterlilikte temel bir bileşen olduğu belirtilmiştir. Mizahı başlatan çocukların akranlarına göre sosyal aktivitelere daha fazla katıldıkları gözlenmektedir ve bu çocuklar arkadaşları tarafından daha sosyal olarak tanınmaktadır. Aynı zamanda, mizahı nasıl kullanacağını bilen çocukların sosyal etkileşimde akranlarına göre daha iyi oldukları ve yaşamlarının tüm gelişim basamaklarında çevreleriyle iletişimlerinin iyi olduğu görülmektedir. Ayrıca, mizahı başlatan çocukların diğer çocuklar tarafından daha fazla ilgi gördükleri bilinmektedir. Bu çocukların popüler oldukları ve daha fazla arkadaşlarının olduğu da söylenebilir (McGhee, 2002).

Mizah hakkında birçok araştırmada değişik fikirler öne sürmüşler çeşitli çalışmalara yapmışlar ve mizahla bir çok değişik konuyu bağdaştırmaya çalışmışlardır. Webster (1993) sözlükte mizah şu şekilde açıklanmaktadır: Bir kimsenin hali, karakteri, yönelimi, eğilimi, tertip ve düzeni ya da dengesi, o kimsenin ruhsal durumu, zekası ve akıl durumu, yerli ya da yersiz istekleri, düş ve kuruntuları olarak tanımlanır. Bu sözcük aynı zamanda gülünç olan bir şeyi görebilme, algılayabilme ya da anlatabilme yeteneğinin adıdır. İnsan bütün bunları hareketleriyle, yazılarıyla ve sözleriyle anlatabilir (Guralnik, 1970:1213). Dolayısıyla mizah ile kişilik özellikleri arasında bir ilişkinin varlığından bahsetmek mümkün olacaktır.

Yapılan araştırmalarda (Karancı, Dirik ve Yorulmaz, 2007; Cabı ve Yalçınalp, 2013) kişiliğin alt boyutları “dışa dönüklük, yalan, psikotizm, nörotizm” ve mesleki kaygının alt boyutları “görev merkezli kaygı, ekonomik/sosyal merkezli kaygı, öğrenci/iletişim merkezli kaygı, meslektaş ve veli merkezli kaygı, kişisel gelişim merkezli kaygı, atanma merkezli kaygı, uyum merkezli kaygı, okul yönetimi merkezli kaygı” ayrı ayrı incelenmiştir.

Kişiliğin genel etkinlik ve sosyalleşme düzeyi olarak tanımlanan dışa dönüklük; bireylerin konuşkanlık, pozitiflik, sosyallik, enerjik, neşeli, baskın ve iddialı oluşlarını kapsamaktadır. Nörotiklik ise; suçluluk, öfke, hüznün ve korku gibi negatif eğilimli duyguları yaşama yatkınlığıdır. Nörotikliği yüksek bireyler, kaygılı,

güvensiz, içine kapanık, gergin; düşük bireyler ise rahat, özgüveni yüksek ve sebatlı olmaktadır (Costa ve McCrae, 1995 ‘den Akt: Basım, Çetin ve Tabak, 2009: 23). Yapılan bu tanımlamalar doğrultusunda kişilik özelliklerinin mizah yapabilmek noktasında etkisinin varlığına işaret etmektedir. Bunun yanı mizahın bir iletişim aracı olduğu da dikkate alındığında bu aracın kullanımı da yine bireyin kişilik özelliklerine ve iletişim becerilerine bağlı olarak farklılaşacaktır.

Martin'e (2007; akt. Yerlikaya, 2009) göre, başkalarının komik olarak algılanan ve onlarda gülme meydana getiren mizah, günlük yaşamda kişiliği tanımlamada sıklıkla kullanılan kavramlardandır. Günlük yaşantımızda insanların davranışlarını açıklarken ya da onlarla iletişim kurarken ve insanlar hakkında yorum yaparken sıkça komik, gülünç, espritüel, esprili, şakacı, mizah anlayışına, mizah duygusuna veya mizah yeteneğine sahip gibi kavramlar duyabileceğimiz nitelendirmelerdir. Kişinin karakteri ve kişiliği ile sıkı sıkıya ilgili olduğu düşünülen mizah davranışının kişiden kişiye farklılık gösterdiği dile getirilmektedir.

Mizah davranışı konusunda bireysel farklılıkların ortaya çıkması doğal olmanın yanı sıra, mizahın olumlu yanlarına dikkat çekildiği sürece bu farklılıkların ortamı daha da zenginleştirebileceği, iletişimin kalitesini ve sürdürülebilirliğini artırabileceği düşünülebilir. Özdemir (2002), yaptığı çalışmayla mizahın iletişimde önemli bir yerinin ve rolünün olduğunu tespit etmiştir. Bu nedenle mizahın özel konuşmalarda, edebiyatta, politikada, basın-yayın araçlarında çoğunlukla bir iletişim aracı olarak kullanıldığı, böylece iletişim etkililiğini arttırdığı görülmektedir. İletişim aracı olarak kullanıldığında mizah, hem düşünceleri doğrudan karşı tarafa iletir hem de kişiler arasında daha farklı bir köprü kurarak duygu alışverişini kolaylaştırır (Aslan, 2006: 4).

Güçlü bir iletişim aracı ve sosyal bir olgu olarak görülebilen (Svebak, 2010) mizah üzerine yapılmış araştırmaların her biri mizahın farklı yönlerine dikkat çekmiştir. Thorson ve Powell (1993), mizahı, günlük yaşamda karşılaşılan problemlerle mücadele etmede ve durumsal zorlukların üstesinden gelmede kullanılan etkili bir mekanizma olarak tanımlamakla mizahın iletişimdeki gücüne dikkat çekmişlerdir. Bireylerin sosyal ilişkilerinde karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelmede etkin olduğu kabul edilen mizah, sosyal bir ortam olarak okullarda, başka bir deyişle eğitim-öğretim ortamlarında olumlu yönleriyle önem kazandığı ve eğitim

öğretimin etkinliğine fayda getireceği söylenebilir. Çünkü mizah bireylerin yorgunluklarını, dikkat dağınıklıklarını ve streslerini dağıtabildiği gibi, bireylerde farklı ve yeni durumların yanında heyecan ve merak da oluşturmaktadır.

Tüm bu izahlar dairesinde, mizahın iletişim becerisi olduğu ve bunun da kişilik özelliklerine bağlı olarak şekillenebileceğini söylemek yerinde olacaktır.

1.2.Araştırmanın Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi: “Öğretmen adaylarında mizahi davranış biçimleri, iletişim becerileri ve kişilik özelliklerinden kaynaklı olarak farklılaşmakta mıdır?”

1.3.Araştırmanın Amacı

Öğretmen adaylarında mizah, iletişim becerileri ve kişilik özellikleri arasındaki yordayıcı ilişkileri ortaya koymak ve bu ilişkiler doğrultusunda oluşturulan modelin geçerliliğini test etmektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Birey, doğduğu andan itibaren çevresiyle olan etkileşimi doğrultusunda kişiliğini şekillendirmekte ve bu kişilik de yaşantısının ileriki evrelerinde iletişimini şekillendiren en önemli unsur olarak kendini göstermektedir.

Mizahın insan yaşantısındaki pozitif yeri dikkate alındığında, psikolojik ve sosyolojik açıdan yapılandırıcı bir unsur olduğunu ifade etmek ve aynı zamanda kişiliğin bir yansıması olduğunu savunmak da mümkün olmaktadır. Bir eğitimci açısından iletişim becerisi ve mizahi kişilik değerlendirildiğinde; eğitimin başlı başına bir iletişim temeline dayanması ve öğrenci-öğretmen iletişimindeki kalitenin aynı zamanda eğitim kalitesini de belirlemesi hem literatürde hem de eğitim öğretim yaklaşımlarında yer edinmiş bir perspektiftir. Bu iletişim sistematığında öğrencinin eğitimi eğlenceli bir ortamda alması ve eğitimin onun için bir baskıdan ziyade eğlenceli bir uğraş mahiyetine bürünmesi şüphesiz ki hem o öğrenci açısından hem de gayesi öğretmek olan öğretmen açısından olumlu sonuçlar doğuracaktır.

Masten (1986), mizahın çeşitli yönlerinin 10-14 yaş grubundaki çocuklarda çeşitli becerilerle olumlu ilişkili olduğunu bildirmektedir. Mizah üretmenin ve kavramanın akademik ve sosyal beceriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Mizah becerilerini gösteren çocukların öğretmenleri tarafından derse daha fazla katıldıkları, işbirlikçi, tepki veren, üretken oldukları gözlenmiştir. Aynı zamanda, akranlarının da onları popüler, sosyal, mutlu ve yapılacak bir şey olduğunda iyi fikirleri olan liderler olarak gördükleri belirtilmiştir. Ancak, bozucu- saldırgan davranışların ne mizah ne de IQ ile ilişkisi olduğu bildirilmiştir. Mizahın, başarı ve öğretmenin sınıf içi etkin derse katılım gözlemiyle ilişkili olduğu görülmüştür. Aynı zamanda bu becerilerin genel entelektüel becerilerle ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Bu itibarla, yapılan bu tez çalışmasının hem eğitim öğretimde iletişimin önemini hem de kurulacak olan iletişim akışında mizahın önemini ortaya koyması beklenmektedir ve bu yönü ile de gerek literatür gerekse eğitimciler açısından önem arz etmektedir.

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin, ölçüm araçlarındaki soruları cevaplarırken içten ve samimi cevap verdikleri,
2. Araştırma için seçilen çalışma grubunun, çalışma evrenini temsil ettiği,
3. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında, İstanbul ile sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen bilgiler, ölçüm araçlarındaki sorularla ve bu ölçüm araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

BÖLÜM II

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1. Mizaha İlişkin Tanımsal Yaklaşımlar

Mizah kavramı psikolojide yer almadan önce felsefeciler tarafından ele alınan bir konu olmuştur. Beden ile zihin arasındaki ilişkiden yola çıkılmış ve son olarak mizahtan ruh hali olarak açıklanacak olan mizah kavramına ulaşılması şu şekilde gelişmiştir:

Roeckelein (2002)'ye göre; mizah (humour) kelimesi, antik Yunan'da bedendeki dört sıvıya atıf yapmaktadır. Hipokrat (M.Ö 460 – 377)'a göre, bedendeki dört sıvı (kan, sarı safra, siyah safra, balgam) arasındaki dengesizlik, hastalık ve ağrıyla sonuçlanmaktadır. Sağlıklı olmak ise, bu dört sıvının dengede olma halidir. Hipokrat'ın bu görüşü, yüzyıllarca antik tıbbın temelini oluşturmuştur. Hipokrat'ın ardından Yunan'lı fizikçi ve yazar Galen (M.S 130-210) dört temel mizacın olduğunu öne sürmüştür. Bunlar; kanın fazlalığını yansıtan iyimser mizaç, balgamın fazlalığını yansıtan soğukkanlı mizaç, sarı safranın fazlalığını yansıtan asabi mizaç, siyah safranın fazlalığını yansıtan melankoli mizaçtır. Böylece, Galen etkili bir şekilde fiziksel beden ile psişe veya psikolojik zihin (mizaç) arasında bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur

Morreall'a (1997), göre mizah ve gülmeye ilgili batı düşüncesi Platon ile başlamaktadır. Platon'un mizah bakış açısına göre, gülmek kötü bir alışkanlıktır, bilhassa kendini bilmezliktir, güçsüz insanlarda görülür ve insanın eğlenmesi diğer insanlara karşı bir çeşit kötülüktür. Platon, insanların eğlenceye özellikle de eğlenme duygusuna karşı temkinli olmaları gerektiğinden bahsetmiştir çünkü bu etkiler altında bir kimsenin mantıklı davranamayıp kontrolünü kaybedebileceğini düşünmüştür. Aristoteles daha sonra, mizahı açıklamak için “uyuşmazlık” teorisini öngörmüştür. Ona göre; kahkaha uyuşmazlıklara, tutarsızlıklara verilen bir tepkidir ve sadece insanların kusurlarından kaynaklanmamaktadır. Konuşan kişi, izleyici de belirli bir beklenti yaratarak kahkahanın ortaya çıkmasını sağlar ve beklemediği bir şekilde aniden şaşırır (Morreall, 1997).

Platon, aynı zamanda “keyif - acı” mizah teorisi ile düşüncelerini geliştirmiştir. Bu teoriye göre, kahkaha bir keyiftir ve kibirle bir başkasının şanssızlığından zevk alarak gülmek kötü niyetlilik. Bu nedenle, kahkaha eş zamanlı bir şekilde hem keyfi hem acıyı barındırmaktadır. Yunan filozof Aristoteles'e göre ise kahkaha temel olarak alay etmeyi, kötü niyeti içermektedir ve biriyle eğlendiğimizde aslında o kişiyi bir şekilde aşağı olarak görmekteyiz. Platon ve Aristoteles'i takip eden filozof Cicero (MÖ 106-43) ve Marcus Fabius Quintilianus (MS 35-100), Aristoteles'in “bozukluk” ve “aşağılık” temasını sürdürmüşlerdir. Filozof Cicero, beklentilerin bozulmasının kahkahaya neden olduğunu ileri sürmüştür. Cicero'ya göre; beklentiler boşa çıktığında, başka karakterler taşlandığında, aptalca davranışlar ayıplandığında kahkaha uyarılmaktadır. Cicero, espriyi iki ana türe ayırmıştır. Bunlar; temadan oluşan mizahi durumlar (anekdotlar, karikatürler), ve sözel şekilde oluşan mizahi durumlardır (belirsizlik, sürpriz, cinas, isimlerin olağandışı söylenmesi, ifadeler, metaforlar ve ironi). (Roeckelein, 2002).

Filozof Quintilianus ise, kahkahanın düşük düzeyli bulduğu altı davranış özelliğiyle ilişkili olduğunu öne sürmüştür. Bunlar; medenilik, naziklik, latife etme, çekicilik, şakacılık ve sözel saldırıdır. Quintilianus, gülmenin sürprizle veya beklentinin bozulmasıyla veya birinin söylediklerinin onun demek istemediği şekle dönüşmesiyle oluştuğunu belirtmiştir. Aynı zamanda, mizahın yoğun durum ve olaylarda zihni gevşetmeyi ve mizahın yorgunluğu, taşkınlığı takip eden bir canlandırma sağladığını belirtmiştir (Roeckelein, 2002).

Mizahın işlevini ve kullanımını tartışan teoriler antik Yunan'dan itibaren yaygın olmasına rağmen mizah gelişiminin araştırılması 1970'lerin başında gerçekleşmiştir (Krogh, 1985). Aynı zamanda yakın yıllardaki tanımına bakılacak olursa mizahın tanımının felsefi görüşten farklılaştığı ve günümüzdeki anlamına ulaştığı görülmektedir.

Mizah, Arkadaş Türkçe Sözlüğü'nde Püsküllüoğlu (1994) tarafından ve Türk Dil Kurumu (2011) tarafından *gülmece* olarak tanımlanmıştır. Türkçe'de ise mizah kelimesinin Nişanyan'ın (2011) sözlerin soyağacı etimolojik sözlüğünde belirtilen kökeni Arapça'dır ve “mizâh” kelimesinden gelen şaka, şaka yapma ve mizah kelimesinden gelen şaka yapma, eğlenme anlamlarına gelmektedir. İngilizce, mizah kelimesinin karşılığı olarak kullanılan humour veya humor kelimesinin ruh hali, keyif

gibi anlamları bulunmaktadır. Latince'de ise humour veya humor kelimesi eski Yunan'dan gelmiş olup "body fluid" yani kan, balgam, safra gibi bileşenleri içermektedir (akt. Yardımcı, 2010).

Mizahın bugüne kadar çeşitli tanımları yapılmıştır. Gelişim alanında mizah ile çalışmış bir araştırmacı olan McGhee'ye (1979) göre; mizah, uyuşmaz fikirleri, olayları veya durumları gülünç veya absürt bir biçimde zihinsel olarak kavrama ve keşfetmedir (McGhee, 1979).

Mizah, kişinin çeşitli durumlara gülümsemesi, kahkahalarla gülmesi ve bu durumla eğlenmesi olarak tanımlanmıştır (Abel, 2002). Mizah duygusunun, mizahı kavrayış ve mizahi tepkiler verme ya da mizah üretme olarak iki boyutlu olduğu düşünülmüştür (Martin ve Lefcourt, 1984). Bununla bağlantılı olarak Vejleskov (2001) küçük mizah ile büyük mizah arasında bir ayrım yapmıştır. Küçük mizahı gülme, şaka yapma olarak, büyük mizahı ise bir tutum veya hayata karşı bir felsefe olarak tanımlamıştır.

Eysenck (1972), mizahın tanımından yola çıkarak mizah anlayışına sahip olmanın üç farklı şeyi ifade edebileceğini belirtmiştir:

1. Karşımızdaki insanın bizim güldüğümüz şeylere gülüyor olması (komformist anlam),
2. Bir kimsenin kolayca ve oldukça fazla gülmeye eğlenebilmesi (niceliksel anlam),
3. Bir kimsenin komik şeyler söyleyerek diğer insanları çok fazla güldürmesidir (üretici anlam).

Solomon (1996), mizahın bilişsel, duygusal, fizyolojik ve davranışsal yönleri olduğunu vurgulamıştır. Mizahi anlayış için çeşitli becerilerin bir arada gelişmesi beklenir. Bir şakayı kavramak bilişsel, algısal, dilsel donanım gerektirir ve aynı zamanda mizah sosyal etkileşim sağlayan bir araçtır.

Örneğin; sözel olmayan öğrenme bozukluğu, okuma bozukluğu olan çocukların mizah kavrayışlarının incelendiği bir araştırmada, mizahı kavramalarında kontrol grupla aralarında bir fark bulunamazken, sosyal algısal zorluk yaşayan çocukların mizahı kavramada zorluk çektiği görülmüştür (Clikeman ve Glass, 2008).

Bilişsel gelişim açısından bakıldığında, mizah duygusunun belirli bir durumu mizahi açıdan tanımlamayı ve şakayı anlamayı kapsadığı belirtilmiştir (Solomon, 1996). Eysenck (1972), mizahı kişilerin farklı şekilde anlamlandıracağından bahsetmiş ve kişilerarası mizahı anlama çeşitliliğinin şu farklılıklarla ilişkili olabileceğini belirtmiştir:

- Bireylerin şakaları ve mizahi uyaranları anlama dereceleri;
- Mizahı ve gülme tepkilerini hem niteliksel hem de niceliksel olarak ifade ediş tarzları;
- Mizahi yorumlar ve algılama, üretmedeki yetenekleri;
- Çeşitli tarzlardaki şakaları, karikatürleri ya da diğer mizahi materyalleri beğenmeleri;
- Etkin bir biçimde kendilerini güldüren kaynakları arama dereceleri,
- Fıkralar ve komik olaylarla ilgili hafızaları;
- Mizahı, bir baş etme mekanizması olarak kullanma eğilimleri.

Mizah duygusuna atfedilen yaygın bir başka anlam da, kişinin kendisini çok fazla ciddiye almayı, kendi hataları ve zayıflıklarına da gülebilmesidir. Eysenck (1972), yukarıda sözü edilen bireysel farklılıkları belirtirken, mizah anlayışı, mizah tarzı, mizah kullanımı, mizahi mizaç ya da basit bir biçimde mizah kavramlarını kullanmaktadırlar (Martin, 1998). Son zamanlarda, araştırmacılar kişilerin mizah kullanımındaki bireysel farklılıklar yüzünden (Nezlek ve Derks, 2001), mizahı bireysel fark değişkeni olarak tanımlamışlardır. Mizahın tanımının çok çeşitli olmasının sebebi, geçmiş araştırmaların farklı zamanlarda olması ve aynı zamanda mizahı bir kişilik özelliği, bir durum, bir strateji veya bir tutum olarak görmüş olmalarıdır (Fuhr, 2002). En genel anlamda, bir şakayı komik bulma da bireysel farklılıkların şakaları farklı şekilde tanımlama ve anlamayla kendini gösterebileceği söylenebilir.

Bir şakayı oluştururken, mizahın nasıl tanımlandığı, amacının ne olduğu, kimlere hitaben oluşturulduğu gibi faktörler önem kazanmaktadır. Mizah kriterlerine karar vermek için şu sorular perspektifinden değerlendirme yapılabilir:

- Olay, kahkaha veya gülmeyi ortaya çıkarmakta mıdır?
- Gülme veya kahkahanın ortaya çıkması niyetiyle mi oluşmaktadır?

- Kùltürdeki diğer üyeler mizahın bir örneği olduğuna katılmakta mıdır?

Bu kriterler hepsi birlikte kullanılabildiği gibi tek tek de kullanılabilmektedir (Schultz, 1976).

En genel anlamıyla mizahın, uyuşmaz unsurların birleşiminden oluştuğu ve gülünç durumları kavramadan ibaret olduğu söylenebilir.

2.2. Mizahı Açıklayan Teoriler

Psikolojideki birçok teori mizahın kişi üzerindeki etkisini çeşitli şekilde açıklamıştır. Bunlardan üç temel araştırma modeli sunan ve mizahın motivasyonel kaynağını açıklayanlar; psikanalitik yaklaşım, davranışsal yaklaşım ve bilişsel yaklaşımlardır. Bu üç büyük yaklaşımın mizahı açıklama biçimleri şu şekilde olmuştur:

Psikanalitik Yaklaşımda; mizah aracılığıyla temel bilinçdışı dürtüler olan saldırganlık ve cinselliğin ortaya çıkmasına odaklanılmıştır (Roeckelein, 2002). Saldırganlık ve cinsellik temalı mizah örneklerinin kullanımı yoluyla kişi içinde barındırdığı saldırgan ve cinsel dürtüleri dışı vurabilmektedir. Aynı zamanda, Freud'a göre mizah stresli durumlar sırasında kullanıldığında iyi bir baş etme yöntemi, yardımcı bir strateji olmaktadır (akt. Martin, Kuiper, Olinger ve Dance, 1993). Mizah, kişinin olumsuz olayları daha az ciddiye alarak olumsuz deneyimlerden uzak kalmasını sağlamaktadır (Lefcourt, Davidson, Prkachin ve Mills, 1997). Olayın daha az ciddiye alınarak komik hale gelmesi sonucunda kişinin olaya dair var olan stres seviyesi azalmakta ve kahkahanın yaratmış olduğu fizyolojik uyarım sayesinde stresli durum baş edilebilir hale gelmektedir.

Mizah, savunma mekanizmalarının en tepesindedir, kişi kaygılı olduğunda, benlik bütünlüğüne bir zarar geleceğini fark ettiğinde kendisini korumak adına mizahı kullanır. Freud (1960)'a göre, mizah engellenen enerjinin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Mizah yoluyla düşünme enerjisi gülme enerjisine dönüşür. Duygusal enerji mizah yoluyla serbest kalmaktadır. Psikanalitik teoride mizah bir baş etme yöntemi ve kişinin dürtülerinin dışıvurumunu sağlayan bir araç olarak ele alınmaktadır (Fuhr, 2002).

Davranışsal Yaklaşımda; mizahi uyarının ve o uyarana kişinin verdiği tepkinin incelenmesi önem kazanmaktadır. Mizahi uyarının karmaşıklığına, belirginliğine, yoğunluğuna, katılımcının uyarılma seviyesine göre mizahi tepki şekillenmektedir. Mizahi unsurun içerdiği abartılı ve ani gerilimin azalmasıyla birlikte gülme tepkisi etkinleşmektedir. Olumsuz uyarandan kaynaklanan acı, korku, üzüntü ve öfkenin birden rahatlamaya dönüşmesi sonucunda neşe; olumlu uyarandan kaynaklanan heyecanın neşeli gülümsemeyi etkinleştirmesi sonucunda gülme tepkisi oluşmaktadır. Mizaha dair ortaya çıkan davranışların doğuştan mı geldiği yoksa sonradan mı öğrenildiği konusu ise hala tartışmalıdır (Roeckelein, 2002).

Bilişsel Yaklaşımda; uyuşmazlığa dayalı şaka kavrayışı iki kategoriyle açıklanmaktadır: Birinci evre; kişinin beklentilerini bozan, uyuşmaz olayı veya şakayı nasıl algıladığı ile ilgilidir. İkinci evre; kişinin uyuşmaz olay ve şakayı bağdaştırmak için bilişsel bir kural oluşturması ile ilgilidir. Bilişsel değerlendirme yoluyla, kişi stresli bir durumu daha az tehdit edici bir durumla yeniden yapılandırması mümkün olmaktadır. Bu, duyguların serbest bırakılmasıyla ve/veya daha sonraki fizyolojik uyarımda bir azalmayla oluşmaktadır (Abel, 2002).

2.2.1.Üstünlük Teorisi

Üstünlük duygusu ve mizah arasında sıkı bir bağ vardır. Kişinin kendi bilişi ile bir başkasının bilişini karşılaştırması söz konusudur ve kişi kendisini karşısındakinden daha üstün görmektedir. Pek çok mizahi durum, yalnızca gülme ve hoşça vakit geçirme amacıyla değil kişinin karşısındakinin bir adım ötesine geçme amacıyla yapılmaktadır. Platon (MÖ 427-347), Aristoteles (MÖ 384-322) ve Hobbes (1637) üstünlük teorisi üzerinde çalışmışlardır. Platon'a göre, mizah, göreceli zayıf olan kişilere karşı bir çeşit kötü niyetliliklerdir. Hobbes 'un (1637) mizah açıklaması ise şöyle olmuştur; insanlar sürekli birbirleriyle rekabet içindedirler ve diğer insanların eksiklerini, kusurlarını aramaktadırlar. Kişi, bir başkasına ilişkin kötü durum oluştuğunda onun zayıflığıyla eğlenir ve kendini o kişiden üstün sayarak alay ediyor olabilir. Hobbes, kahkahayı kişinin diğerlerinden daha iyi, daha üstün olduğunu fark etmesi, “ani mutluluk” olarak tanımlamıştır. Teori kaynağını, Aristoteles'in yazdıklarından almaktadır. Bu görüşe göre; gülmenin temeli meydana gelen komik bir durumun ardından birinin diğerine olan zaferinde saklıdır. Bir başka deyişle; insanlar birinin düştüğü komik duruma gülerken, kendilerini o durumun dışında tutarak üstünlük duygusuyla hareket ederler.

Aristoteles, gülmenin güçsüz ve çirkinlere karşılık doğduğunu söylemektedir (akt. Roeckelein, 2002).

Gruner (1997), Üstünlük Teorisini yeniden formüle etmiştir ve teori üç parçayı içermektedir:

- Her mizahi durumda bir kazanan bir kaybeden vardır.
- Mizahi durumlarda her zaman uyumsuzluk vardır.
- Mizah sürpriz unsurunu gerektirmektedir.

2.2.2.Rahatlama Teorisi

Rahatlama teorisinde, mizaha stres ve gerginlik atmanın farklı bir boyutu olarak bakılmaktadır. Komik bir olay, artan gergin bir enerjinin rahatlama ihtiyacı duyulmasıyla ya da insanın bu enerjiye ulaşmasıyla ortaya çıkmaktadır. Kişi kendi gülmesine engel olmaya çalışırsa daha çok gülmek isteyecektir. Gülme, duyguların sinir sistemiyle karışmasından oluşan enerji şekilleri olarak belirtilmektedir. Bu enerjinin genelde kaygı ve gerginlikle açığa çıkması, gülmeye neden olmaktadır. Gerginliğin körüklenmesi, komediyi ortaya çıkarmaktadır ve gerginliğin artması da komedinin artmasına neden olur. Utanma ve korku gibi, kişinin temas etmek istemediği duygular mizah yoluyla gülmeye dağılabilmektedir (Yardımcı, 2010).

Bu teoride insanın fizyolojik ve psiko-fizyolojik doğası hakkında açıklamalar vardır. Psikişik enerji insanın bedeninde sürekli olarak büyümektedir ve serbest bırakılmalıdır. Bu serbest bırakılma spontandır ve kendini kahkaha sırasında gösterir. Bu konuda en iyi bilinen teori Freud'a aittir. Freud (1993)'a göre, kişinin bedenindeki psikişik enerji cinsellik ve ölüm gibi bastırılan, yasaklanan alanlardaki duygulara yardımcı olması için oluşmuştur. Bu enerji serbest bırakıldığında kişi kahkahayı deneyimler. Sadece enerjinin serbest bırakılması yüzünden değil, yasaklanan düşüncelerle eğlenildiğinde de kahkaha ortaya çıkmaktadır (Rutter, 1997). Mizahın strese karşı tampon etkisi yarattığı bilinmektedir. Freud (1993)'a göre, gülme içeride kapalı kalmış gerilimi boşaltmaktadır. Freud, bir boru sisteminde artan suyun en az direnç gösteren tarafa doğru yolunu bulacağını ve psikişik enerjinin kaçıışı için gülmenin benzer bir güvenlik valfi görevi gördüğünü ileri sürmektedir (Akt. Ramachandran ve Blakeslee, 1999).

Freud'a (1960) göre, şaka yapma üç belirgin aşamayla gerçekleşmektedir. İlk aşama "oyun" aşamasıdır. Bu; kelimelerin, düşüncelerin anlamsız birleşimlerinden oluşmaktadır ve çözümlenme olmaksızın saf uyuşmazlığın kavranmasını içermektedir. İkinci aşama "jesting" dir. Bu aşamada çocuğun şakalarında mantıklı ve anlamlı olmasının sosyal baskıyla arttığı aşamadır. Üçüncü aşama, "şaka yapma" dır. Bu aşamada, mizah amaçlı hale gelmektedir ve çocuğun cinsel ve saldırgan dürtülerine hizmet etmektedir. Bu, mizahın yapısından çok mizahın içeriğine vurgu yapmaktadır. Freud'un gelişimsel teorisine göre, çocuk 2-6 yaş arasında mizahı algılayıp, kavrayabilmekte, 4-6 yaş arasında ise davranışlarıyla ve/veya sözel olarak mizaha tepki verebilmektedir. Gelişimleri boyunca çocuklar, daha zengin bilgiye ve daha karmaşık savunma mekanizmalarına sahip olduklarında mizahın çeşitli türlerini üretirler ve bundan keyif alırlar. 6 yaşla beraber, bilişteki ve dildeki gelişimsel değişimler, çocuğun daha soyut ve kavramsal uyuşmazlıklara tepki vermesine izin vermektedir (Akt. Clikeman ve Glass, 2008).

2.2.3.Kahkaha Teorisi

Uyuşmazlığın hemen algılanmasına, eğlenme ve kahkaha ile sonuçlanmasına kahkaha teorisi denmektedir. Kahkaha, kişinin duygusal veya endişeli durumunun bir göstergesi, belirtisidir ve algılanan uyuşmazlığın keyifli bir tanımıdır. Şakadaki uyuşmazlık ne kadar beklenilmez ve büyükse, kahkaha da o kadar şiddetli olur. Uyuşmazlık herkesçe az çok fark edilebilen bir unsur olmasına karşın, şakanın sunumu, şakanın yapılacağı zaman, şakanın kimin yaptığı gibi faktörler kahkahanın ortaya çıkmasını etkilemektedir. Buna göre kahkaha, tepkisel (refleksif) bir harekettir. Gülme ve kahkaha, istemsiz, otomatik hareketlerdir (Lewis, 2005).

Mizahla ilgili çalışmalar genellikle yetişkinlerle yapıldığından, mizahın doğasını ve çocukların mizahı nasıl kavradığını bulmak adına çocuklarla yapılacak mizah çalışmalarına gerek vardır (Chik, Molloy ve Leung, 2005).

2.2.4.Uyuşmazlık Teorisi

Uyuşmazlık teorisi kahkaha ve mizahı anlamak için çok önemli bir unsurdur. En çok bilinen teorisyenleri Emmanuel Kant ve Arthur Schopenhauer'dir (İlk olarak, on sekizinci yüzyılda Kant uyuşmazlığı kavramsallaştıran kişi olmuştur). Kant'ın teorisi uyuşmazlık ve rahatlama teorilerinin birleşimlerinden oluşan bir teoridir.

Şakalar, uyuşmazlık teorisi ışığında incelendiğinde, şakadaki iki unsur tek bir kavram gibi gözükmemektedir. Şaka ilerlediğinde, bu kavram iki unsurdan birini kapsar ve unsurlar arası veya kavramlar arası bu fark kolay görünür. Buna uyuşmazlık denir (Akt. Yardımcı, 2010:24).

Uyuşmazlık teorisi kişilerin mantıksız, münasebetsiz ya da beklenmedik bir durumla karşılaştığında ortaya çıkan komik durumu açıklamaktadır. Kurallara veya beklentilere uymayan bir durumla karşılaşıldığında mizah ortaya çıkmaktadır. Bu teoriye göre, sosyal veya statü vb. farklılıklar gözetilmeden mizah oluşturulur. Birbirinden farklı iki fikir, düşünce ya da durumun sürpriz bir şekilde bir araya getirilmesiyle mizah meydana gelmektedir. İnsanlar aniden ortaya çıkan bir durumu, farklılıkları not ederler; eğer ortada korkulacak bir durum yoksa bu teoriye göre mizahın oluşmasına ortam sağlanabilir. Bu teori idrak edebilme yetisine önem vermektedir. Kişi, farklılığı kavramadan önce olayın normal seyrine hâkim olmalı ve akli yeteneği değerlendirme yapabilecek kadar yeterli olmalıdır. Birçok teorisyen belirgin bir durumu komik yapanın uyuşmazlık değil görünen uyuşmazlığın uyumlu çözümü olduğunda hem fikir olmuşlardır. Kargaşa, korku, kaygı, ilgi ve merak gibi duygular uyuşmazlığı engelleyebilmektedir. Başka bir deyişle uyuşmazlık mizahın önemli bir parçasıdır, fakat yeterli olmadığını savunan görüşler de mevcuttur (Rutter, 1997).

Her bir teorinin mizahı kavramlaştırma rolü olmakla beraber tek bir teorinin mizahın veya şakayı deneyimlemenin ne olduğunu anlatmakta yeterli olamaması mümkündür. McGhee'nin mizahı kavramsallaştırması uyuşmazlık üzerinden olmuştur. 1979 yılında McGhee (1979), bebeklikten çocukluğa mizah gelişiminin belirgin basamaklarını tanımlamaya çalışmıştır. McGhee (1979), mizahın evrimsel başlangıcını incelemiş, oyun ve mizah arasındaki ayrıma odaklanmıştır. Mizah için şakacı bir hale ya da şakacı bir yapıya gerek olduğunu savunmuştur. Bu noktada ki mizah görüşü Piaget (1951)'nin görüşüyle benzeşmektedir. McGhee (1979), çocuğun mizahı deneyimlemesi için gereken unsurların hayal kurmak, oyuncu bir tutum ve uyuşmaz ilişkileri anlamak olarak belirtmiştir.

McGhee'ye (1979) göre, çocuklar komik bir durumda, uyuşmazlığı çözümleyerek mizahı kavrarlar. Çocuğun iki yaşla beraber gelişen sembolik oyun becerisiyle beraber mizah kullanma becerisi de bilişsel kapasitesi arttıkça gelişir.

Büyük çocuklar için ise, mizahı değerlendirebilmeleri için entelektüel bir gelişme gerekir (McGhee, 1979). Piaget'ye (1951) göre bu, soyut düşünmeyle gerçekleşir. 78 yaşlarındaki çocuklar saklı anlamları, çift anlamlılığı ve davranışsal uyumsuzlukları anlayabilirler. Şakalar ve karikatürler hakkında yorumlayıcı açıklamalar yapabilir, ikili düşünceleri kavrayabilirler (McGhee, 1979). Böylece, McGhee'ye göre mizahın oluşması için uyumsuz unsurların bir araya gelmesi gerekmekte ve çocukların yaşı ilerledikçe sembolik oyun, soyut düşünme gibi beceriler bu unsurlara eşlik etmektedir. Aynı zamanda, ilk insanın dil edinimi yoluyla mizahı deneyimleyebildiğini öne sürmüştür. İlk insanların iletişimi sesle veya el, kol hareketleriyle olmuş olsa da McGhee (1979), mizahın evrimsel başlangıcının dilin başlangıcı zamanına denk geldiğini belirtmiştir.

2.2.5. Piaget'nin Mizah Açıklamaları

Piaget (1951)'nin mizahı kavramsallaştırması sembolik oyun üzerinden olmuştur. Mizahın, çocuklarda sembolik oyunla birlikte geliştiğini söyleyen görüşler mevcuttur. Gerçekliği keşfeden bir çocuk için oyunun ve sembolik oyunun önemi ortadadır. Sembolik oyun esnasında mizahın ona nasıl eşlik ettiği şöyle belirtilmiştir: Piaget (1962)'nin sembolik oyunu uyumsuz mizahın teorik yaklaşımlarından biridir. Sembolik oyun, 18 aylıktan başlar ve Piaget'nin işlem öncesi dönemine yani 7-8 yaşına kadar devam eder. Bebeklik döneminin sonunda, yaklaşık 18-24 ayda çocuğun bilişsel işlevinde önemli değişiklikler olur. Çocuğun, bu aylarda sembolik temsillere karşı becerisi gelişmiştir.

Piaget (1962), duyuşsal motor döneminin sonlarını “zihinsel kombinasyonlar” şeklinde ifade etmiş ve iki davranışsal olgu - ertelenmiş taklit ve sembolik oyun- ile tanımlamıştır. Öncesinde, olaylar olduğu anda onları gözlemlerken taklit edebilen çocuk ertelenmiş taklitte, bir olay olduktan sonra onu taklit edebilmektedir çünkü, birbiri ardına gelen olayların sembolik temsillerini zihninde depolayabilmektedir. Sembolik oyunda çocuk, normal bağlamın dışında, nesnenin yokluğunda bir duyuşsal motor şema üretmektedir. Çocuk, bir duyuşsal motor şemayı uygun olmayan bir nesneye uygular. Sembolik oyunda gülme, kahkahayla eşlik etmekte ve çocuğun kendisinin yapılandığı uyumsuzluk ortaya çıkmaktadır. Bu özelliklerin birleşimi ve çocuğun erken yaştaki sembolik oyun becerisi doğrudan mizahı kavrama gelişimiyle ilişkilidir.

Sembolik oyun ve kahkaha arasında bir ilişki vardır. Piaget'nin tartıştığı her bir sembolik oyun mevzusunun kahkahayı da içerdiği görülmektedir. Dolayısıyla burada mizahtan söz edilebilmektedir. Uyuşmazlık, şakada olanla beklenen arasındaki çatışmadan doğmaktadır. Uyuşmazlıkta tek bir olay veya durumdan söz edilemez, iki olay veya durum arasında bir ilişki vardır ve ilkinde öne sürülen beklentiler ikincide olumsuzlanmaktadır. Sembolik oyunda da nesne ile oluşturulan nesne arasında bir uyuşmazlık ilişkisi görülebilmektedir. Nesne şemaya göre uyumsuzdur ve şema da nesneye göre uyumsuzdur (Akt. Chapman ve Foot, 2007).

Dolayısıyla mizah ile sembolik oyun arasında güçlü bir ilişkinin varlığından söz edilebilmektedir.

Piaget'ye (1962) göre, hayal kurma ve oyun mizahın gerektirdiği unsurlardır. Sembolik oyun çocuk bir nesneyi başka bir nesne olarak kullanmaya başladığında gözlenir. Piaget'ye (1962) göre sembolik oyun veya hayali oyun yaşamın ikinci yılında gelişir. Çocuğun dünyası imajlar tarafından temsil olmaya başlar. Bu zihinsel imaj her zaman vardır, çocuk var olan imajla uyuşmayan başka imajlar yaratabilir. Çocuk, nesneyi anlamak için zihninde uyuşmaz imajı gerçek imajla özümser. Buna McGhee (1979), “hayali özümseme” adını verir. Buna göre, sembolik oyunla mizah arasında önemli bir ilişkinin olduğu belirtilmektedir.

Chapman ve Foot'un (2007) mizahı kavramsallaştırması kişilerarası ilişkiler üzerinden olmuştur. 7 ile 9 yaş çocukları arasında yapılan bir araştırmada, mizahi gülmenin ve gülümsemenin mizahtan etkilenenin varlığı ve tepkisellik özelliğine bağlı olduğu bulgulanmıştır. İki kişi olduğu zaman, birbirlerine ne kadar baktıkları şakayı ve şakaya gülmeyi, gülümsemeyi etkilemektedir. İki kişi yaklaşık aynı yaştaysa katılımcının mizaha gülmesi ve gülümsemesi mizahtan etkilenen kişinin davranışlarına bağlı olarak artmaktadır. Ancak, kişi eğer bir yetişkinse ve tepki vermeyip gülmüyorsa çocuğun tepkileri baskılanmaktadır (Foot ve Chapman, 1976). Dolayısıyla, tepki mekanizması, sosyal etkileşim gibi unsurlar mizah konusu içerisinde önemli unsurlardır. Mizahın, sosyal beceri gelişiminde önemli bir payının olduğunu savunan McGhee (1979)'ye göre mizahın sosyal etkileşimde dört genel işlevi vardır. Bunlar kısaca; sosyal etkileşimi kolaylaştırma, popülerlik/arkadaşlık, zorlayıcı / hükmedici etkileşim tarzı ve sosyal olarak kabul edilen saldırganlığın ifadesidir. Erken yaşta saldırgan davranış stili geliştiren çocuklar en sık mizahı başlatanlardan olurlar.

Bu becerisi gelişen çocuklar diğerleri tarafından dikkat çeker ve popülerlik kazanabilirler (Howe, 2002).

Franzi'ye (2002) göre, çocukların tercih ettikleri mizah, gelişim basamaklarına göre değişim göstermektedir. 8-10 yaş çocukları, mecaz anlamlı şakalara, zor bilmecelere, beden işlevlerini içeren şakalara, beden cinsellikle ilgili bölümleri hakkındaki şakalara gülmektedirler. Bu yaş grubundaki çocuklar, spontan şakalar yapabilir ve günlük hayattaki sıra dışı olayları komik bulabilirler. 11 -12 yaş çocukları, komik durumlarda mizahi yorumlar yapabilirler. Mizah tercihlerinde gelişmiş mantıksal düşünme becerileri görülebilir. Bu yaş grubunda, erkeklerin saldırganlık ve cinsellik içeren mizah kullanımı artmaktadır. Kızlar mizahı başlatmaktansa gülmeyi tercih ederler. Kızların mizah tercihleri, kişilerarası ilişkilerinin önemini yansıtmaktadır. Dolayısıyla, mizah tercihlerinin yaşa ve cinsiyete göre değişiklik gösterdiği görülmektedir.

Schultz ve Pilon'un (1974), mizahı kavramsallaştırması dil gelişimi üzerinden olmuştur. Schultz ve Pilon (1974), çocukların dili kavramaları üzerine çalışmışlardır. Onlara göre, çocuklar ilk olarak Fonolojik Belirsizliği kavrarlar (yaklaşık 6-9 yaş). Mizah ise aynı sese sahip anlamı ve telaffuz edilmesi farklı iki kelimenin homofonisi nedeniyle oluşur. Sonrasında, “Sözcüksel İki Anlamlılık (Lexical Ambiguity)” (6-15 yaş arası) oluşur. Mizah, verilen kelimenin birden fazla semantik anlamı olduğunda algılanır. Ardından, “Yüzeysel İki Anlamlı Yapı (Surface Structure Ambiguity)” (yaklaşık 12 yaşında) oluşur. Cümlenin içindeki kelimeler gruplanabildiğinde veya iki farklı şekilde ifade edilebildiğinde ortaya çıkar. Son olarak “Derin İki Anlamlı Yapı (Deep Structure Ambiguity)” oluşur. Cümlenin içindeki anahtar kelimeler arasında iki farklı yapısal ilişkinin olmasına denir. (Örnek Soru: What animal can jump as high as tree?) (Hangi hayvan ağacın yüksekliği kadar zıplayabilir?) (Cevap: All animals-trees can't jump) (Tüm hayvanlar-ağaçlar zıplayamaz). Bu kavramsallaştırma, mizahın sözel, dilsel alanıyla ilgili olup sözel şakalarda sıklıkla görülmektedir (Schultz ve Pilon'un 1974).

Mizaha ilişkin yapılan bu yaklaşımların karmasında bilişsel gelişim ile kişilik gelişimini baz alan yaklaşımların karmasını oluşturan yaklaşımlar oluşmuştur. Bu karma yaklaşım, bireyin bebeklik basamaklarını ve erken yetişkinlik dönemini kapsayacak şekilde oluşmuştur (Krogh, 1985).

İlk basamak duyumotor/pre-sosyal basamağıdır. Bu basamakta, bebek gıdıklandığında gülmektedir. İkinci basamak, İşlem öncesi/Dürtüsel basamağıdır. Bu basamakta, küçük çocuk beden işlevlerinde, motor işlevlerinde, anlamsız kelimelerde mizahla buluşur. Üçüncü basamak Somut İşlem / Kendini Koruma basamağıdır. Bu basamakta, çocuk mizahı pratik şakalarda, aşağılamada, düşmanca mizahta bulur. Buna göre, mizah basamakları her bir gelişimsel evrede değişmektedir (Krogh, 1985).

Psikoloji literatüründe mizah gelişimi ve şakaları komik bulma ve buna eşlik eden gülme bilişsel gelişim, dil gelişimi, kişilik gelişimi, sosyal gelişim, sembolik oyun gibi konularla açıklanmıştır. Ancak her zaman gülmeyi ve kahkaha atmaya bu alanlarla açıklamak mümkün olmayabilir. Bu düşüncüyü literatüre geçmiş bazı vakalar desteklemektedir. Literatürde yer alan bir vakaya göre (Ramachandran ve Blakeslee, 1999); 25 yaşındaki tesisatçı Willy Anderson annesinin cenaze töreninde kendini durduramayacak şekilde gülüp kahkahalar atmıştır. Tüm çabalarına rağmen gülmesinin önüne geçemeyen Willy'nin kahkahaları ancak hastaneye götürüldüğünde birkaç saat sonra yatışmıştır. Hastanede tedavisi başlanılan Willy'i hemşire 2 gün sonra yatağında baygın bulmuştur. Doktorlara göre subaraknoid kanaması vardı ve tekrar bilinci açılmadan öldü. Ölüm sonrasında yapılan incelemesinde, beyin tabanındaki bir atardamarda yırtılmış büyük bir anevrizma görülmüştür. Bu beyin tabanındaki diğer yapılarla birlikte hipotalamus ve mamiller cisimciklere baskı yapmıştı (Ramachandran ve Blakeslee, 1999).

Bu ve benzer vakaların izahı şu şekilde olmuştur; insanların kontrol edemedikleri gülme durumu her zaman hipotalamus, mamiller cisimcikler ve singulat girus gibi duygularla ilgili limbik sistem bölümleri içindeki hasardan kaynaklanmaktadır. Buna göre, insanların gülmeleri her zaman bir şakaya bağlı olarak gerçekleşmeyebilir. Beyindeki duyguları yöneten limbik sistemden kaynaklanan problemler nedeniyle de kişi gülüyor olabilir. O nedenle, şakaların komikliği hakkında bilgisine başvuru olan kişilerin fizyolojik olarak sağlıklı bireyler olduklarından emin olunması gerekmektedir (Ramachandran ve Blakeslee, 1999).

2.3. Mizahta Yer Alan Unsurlar

Gruner'e (1978) göre, on çeşit mizahi öge vardır. Bunlar; abartı, uyuşmazlık, sürpriz, abartılı hareketlerin olduğu komedi, absürt, insana ilişkin kötü durum, alay

etme, meydan okuma, şiddet ve sözel mizahdır. Bir şakanın oluşması için mizahi unsurlara ihtiyaç vardır. Aşağıda belirtilen mizah unsurlarından bir veya birden fazlası bir şakanın oluşması için gerekli görülmektedir.

Gruner'e (1978) göre, mizah kategorileri;

Abartı: Bir bedeni, sayısal değeri, oranı, durumu, duyguyu, deneyimi olduğundan daha küçük ya da büyük gösterme ile oluşturulan bir mizahi unsurdur.

Uyuşmazlık: Çelişki olarak kabul edilen iki uyuşmaz nesne, insan, düşüncenin vs. birleşiminin bir arada verildiği mizah unsurudur.

Sürpriz: Mevcut bağlamda beklenilmeyen bir durum, olay veya duygunun ortaya çıktığı mizah unsurudur. Bir şakada sürprizin daha geliştirilmesi ironinin ortaya çıkmasını sağlamaktadır.

Abartılı hareketlerin olduğu komedi: Hızlı, gürültülü, delidolu fiziksel hareketlerin olduğu ve sık sık açık, kaba sözel ifadelerin eşlik ettiği mizah unsurudur.

Absürt: Gerçekle uyuşmayan, hayali öğelerin kullanıldığı mizah unsurudur.

İnsana ilişkin kötü durum: Karakterin aptalca durumlara düşmesinin, kendini üstün veya aşağı görmesinin yer aldığı, karakterin yanlışlığı, şansızlığı, yenilgisinin temel alındığı bir mizah unsurudur.

Alay etme: Başkasına sataşma olarak kendini gösteren mizah unsurudur. Alay etmede kişinin, kendini yüceltmesi, düşmanlığını serbest bırakması söz konusudur.

Meydan okuma: İsyan ederek kişinin başkasına olan düşmanlığını, saldırganlığını serbest bırakmasının, yetişkinlerce sosyal olarak kabul görmeyen durumlarda suç işlemenin içerdiği, yasak düşüncelerin ifadesinin ve yetişkin otoritesinin bozulması olarak tanımlanan bir mizah unsurudur.

Şiddet: Beklenmedik ve aşırı bir biçimde şiddeti ifade yoluyla düşmanlığın ve saldırganlığın serbest bırakılmasının söz konusu olduğu mizah unsurudur.

Sözel mizah: Kelime oyunlarından, şakalardan, iğnelemelerden, cinaslardan, ince espriden, lakap takmadan (olumlu veya olumsuz duygunun içerdiği) yararlanılarak dilin kullanıldığı bir mizah unsurudur.

Çocukların mizah ile olan ilişkilerinin incelendiği araştırmalarda mizah ölçülürken, çocukların serbest oyun zamanlarındaki davranışlarının (uyuşmazlık içeren davranışlar) (bir objeyi uyuşmaz bir şekilde kullanmak, uyuşmaz bir aktivitede bulunmak), sözel ifadelerinin (anlamsız kelimelerin kurulması, bilindik kelimelerin bozulması, orijinal olanın uyuşmaz ve anlamsızca kullanılması), tonlamalarının gözlenmesi ve sosyal oyunda geçirilen sürenin belirlenmesi yöntemlerinden yararlanılmaktadır. Yapılan gözlemlerde mizahi davranışları ortaya çıkaran faktörlerden (konuşkanlık, enerji seviyesi vb..) ve bu davranışların oluş sıklığından (fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, akranların dikkatini çekmeye çalışmak, akranları taklit etmek vb..) oluşmuş kontrol listeleri kullanılmaktadır. Gözlem yönteminin yanı sıra, karikatürlerin komiklik düzeyleri Likert tipi ölçeklerle değerlendirilmektedir. Resimli mizahta ve sözel mizahta her bir itemin ardından geldiğinde komik olacak sözel şakayı veya resmi çoktan seçmeli formatta seçme gibi yöntemler kullanılmaktadır (Howe, 2002).

Zihinsel (Mentalistic) şakalar; düşüncelerin, duyguların, niyetlerin ve arzuların yansıtılmasıyla oluşmaktadır. Karakterin, başkaraktermiş veya onun durumundaymış gibi kimliğini tanımlaması söz konusudur. Yerine geçen (substitution) şakalar; esas unsurun başka bir şeyin yerine geçerek uyuşmazlığın yaratılmasıyla oluşmaktadır. Abartılı (hyperbolic) şakalar; bir karakterin abartılmış bir işlevi olarak oluşturulan uyuşmazlıktır. Karmaşık şakalar; uyuşmazlığın bir unsurla değil, birden fazla unsurun birbiriyle olan ilişkisi sonucunda olmasıyla oluşan uyuşmazlıklardır, temsilin bozulmasıyla oluşurlar (Krogh, 1985).

Mizaha ilişkin çocuklar üzerindeki çalışmalarda sadece çocukların komik bulduğu şakalar incelenmemiştir. Bu yönde yapılan çalışmalara göre uyuşmazlık mizah üretiminde ve mizahı kavramada önemli bir unsurdur. Aynı zamanda hangi yaşta uyuşmazlığın farkına varıldığı ve sembolik oyun gibi hangi bilişsel beceriyle ilişkili olduğu araştırılmıştır (McGhee, 1971; Shultz, 1972). Uyuşmazlık zorluğunun seviyesi ve şakanın içeriğine aşinalık faktörleri çocukların bir şakayı anlayabilmeleri için önemlidir. Uyuşmazlık olaylarını yani mizahı anlamak aynı zamanda çocuklar

için güvenli ve oyunlu bir ortam gerektirir. Gülmek ve gülümsemek gibi oyunun içindeki işaretler uyuşmazlığın şaka ile ilişkili olduğunu anlamaları bakımından çocuklar için önemlidir (McGhee, 1979). Aynı zamanda, şakadaki uyuşmazlığı anlamak çocukta şüphe ve arzuyu oluşturur. Uyuşmazlık unsuru, çocuğun dikkatini şakaya çekmektedir (Navarro, 2009).

Mizaha içerikli eylemlerde mümkün ve mümkün olmayan iki uyuşmazlık kategorisinin olduğu vurgulanmıştır. Mümkün olmayan uyuşmazlık, olması muhtemel olmayan şeylerden oluşmaktadır. Örneğin; ayakkabının bir annesi var. Mümkün olan uyuşmazlık ise, olması muhtemel şeylerden oluşmaktadır (Rothbart ve Pien, 1977).

Mizahın en yaygın bilinen unsuru olan ve mizah teorilerinde en çok kullanılan teori olan uyuşmazlık, kimi araştırmacılar için mizah anlayışını araştırırken en sık kullanılan unsurlardan biriyken, uyuşmazlık çözümü ise kimi araştırmacılar için uyuşmazlık ile birlikte değerlendirilmesi gereken bir unsurdur Jones (1970), Schultz (1974), Uyuşmazlık ve uyuşmazlık çözümü ile mizahi tepki arasında bir ilişkinin olup olmadığı konusu bu durumda dikkat çekmektedir.

Uyuşmazlık tek başına mizahı açıklamak için yeterli değildir. Jones (1970) Schultz (1974), gibi kimi araştırmacılara göre, uyuşmazlığın çözümü gibi ikinci, daha gizli bir görünüşü olduğunda uyuşmazlık daha anlamlı olmaktadır. Bu yapıya göre, mizahı değerlendirmede çift fazlı ardışık bir kavramsallaşma bulunmaktadır. İlk önce, bir uyuşmazlığın bulunması ve ardından da bu uyuşmazlığın çözümlenmesi gelmelidir. Çözümleme mekanizması mizahı anlamsızlıktan ayırmak için gereklidir (Chapman ve Foot,2007).

Bir kimse ani, yoğun, uyuşmaz bir uyarana maruz kaldığında, o kişinin gülüp gülmeyeceğini birçok kanı belirler: (1) Uyarının tehlikeli olup olmaması (2) Uyarının kişi tarafından onun bilgisini sorgulayacak bir unsur olarak veya eğlenceli olarak mı değerlendirilip değerlendirilmemesi ; (3) Uyuşmazlığın çözülebilmesi veya çözülememesi. Aşırı bir biçimde ani, yoğun ve yüksek oranda uyuşmaz uyarı veya uyarılar tehlikeli olarak değerlendirilebilir, endişe, sakınma veya saldırganlık gibi davranışsal tepkilerle ifade etmeye neden olabilir. Güvenli ve eğlenceli bir ortamda deneyimlenen uyuşmazlıklar keyif tepkisinin ifadesine ve bu duygunun eşlik ettiği davranışlara neden olmaktadır. Uyuşmazlığın çözümü, gülme veya kahkaha ile

sonuçlanabilmektedir. Şaka anındaki uyuşmazlık çözümündeki başarısızlık, karışıklığa, şaşkınlığa, gülme ve kahkahanın ortaya çıkmamasına neden olur (Chapman ve Foot, 2007).

Uyuşmazlık ve uyuşmazlığın çözümünden bahseden Suls'a (1972) göre, şakaları ve karikatürleri kavramak iki basamaktan oluşan bir modelle mümkündür. Bunlar; tespit etme (detection) ve uyuşmazlığın çözümüdür (resolution of incongruity). Tespit etmede, uyuşmazlık fark edilir, saptanır. Uyuşmazlığın çözümünde ise uyuşmazlığın anlaşılması, çocuğun uyuşmazlığa dair bir açıklama getirmesi söz konusudur ve eğlenme duygusu bu sürece eşlik etmektedir. Aynı zamanda uyuşmazlığın çözümü sürpriz ve uyum kavramlarını içinde barındırmaktadır.

Channon'da (2007), Suls'un mizah modelini, uyuşmazlık çözümü teorisini desteklemektedir. Channon'a göre, ilk basamakta beklenilmez, uyuşmaz tepkinin algılanması söz konusudur. İkinci basamakta ise uyuşmazlığın çözümlenmesiyle uyuşmaz unsurun konunun bütününe anlamlı bir şekilde bağlı olması gerekir. 4 ve 5 yaş çocuklarının mizahı kavramalarında uyuşmazlık çözümünün incelendiği bir araştırmada, çocukların orijinal resimleri çözümlenirken çıkarıldığı resimlere göre daha komik buldukları görülmüştür. Bu bulgu, çocukların hem uyuşmazlığın hem çözümlenirken olduğu resimlerdeki mizahı kavrayabildiklerine işaret etmektedir (Pien ve Rothbart, 1976).

Jones'un (1970), araştırmasında, bir grup yetişkin katılımcı, her bir karikatürü uyuşmazlık derecesi açısından puanlamıştır. Diğer bir grup katılımcı ise, aynı karikatürleri komiklik bakımından puanlamıştır. Mizah ile uyuşmazlık arasında olumlu bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. Çocuklarla yapılan başka bir araştırmada ise, şakalardan, bilmecelerden ve karikatürlerden uyuşmazlık ve çözümlenme çıkarıldığında mizahi tepkinin belirgin bir biçimde azaldığı görülmüştür (Chapman ve Foot, 2007).

Ancak, Schultz'un (1974), araştırma bulgusuna göre, 6 yaşındaki çocuklardan resimleri komiklik bakımından derecelendirmeleri istendiğinde, uyuşmazlık çözümünün olduğu ve uyuşmazlık çözümünün olmadığı resimleri eşit oranda komik buldukları görülmüştür.

Mizahın önemli bir unsuru olan uyuşmazlık, resimlerde, video görüntülerinde görülebildiği gibi sözel şakalarda da görülebilmektedir. Sözel şakaların kendi içinde farklı yapılarının olduğu şu şekilde açıklanmıştır (Chapman ve Foot, 2007):

Sözel şakalarda, uyuşmazlık şakanın son cümlesini veya son satırı ve son satırın öncesindeki parça arasını içermektedir. İki anlamı olan kelimelerle yapılan şakalarda semantik belirsizlik söz konusudur. Yaklaşık sözel şakaların yarısı linguistik belirsizliğin çözümlenmesi üzerine olmuştur. Sözcüksel (lexical) belirsizlik veya semantik belirsizlik çözümlenmeleri fonolojik ve sentaktik belirsizlikler temellidir. Fonolojik belirsizlik, verilen ardışık seslerin birden fazla anlamı olduğunda oluşur ve sıkça kelimeler arasındaki sınırların karışması, bozulması ile sonuçlanır. Ayrıca sözel şakaların birçoğu da genel, dilbilgisine bağlı olmayan çözümlenmelerden oluşmaktadır. Uyuşmaz ve çözümlenmez mizah teorileri sözel şakalarla sınırlı değildir. Karikatürlere, çocuk şakalarına ve bilmecelere uygulanabilmektedir. Netice itibarıyla mizahı oluşturan unsurlar temelde görsel ve işitsel olarak gruplanabilecektir. Bu da mizahın iletişim yönüne işaret etmektedir. Mizahı oluşturan kaynak bunu alıcısına ileterek amacına ulaşmak çabasıdır. Böylelikle mizahın kullanılma amacının gerçekleşmesinde bir iletişim yapısının kullanılmasının gerekliliği ortaya çıkacaktır (Navarro, 2009).

2.4. Mizahın Olumlu ve Olumsuz Yanları

Mizah kullanımının olumlu ve olumsuz yanları bulunmaktadır. Mizahın olumlu yanı hakkında Lowe (1986)'un görüşü şu şekildedir: diğerleri hakkında yapılan espriler aracılığıyla, birlikte gülerken kurulan yakınlığın yanı sıra, grup üyelerinin grup tarafından neyin kabul edilir ve neyin kabul edilemez olduğu konusunda bir anlayış geliştirmektedir. Grup üyelerinin fikirlerini espriler aracılığıyla paylaştığı gruplarda da grup içi çatışmaları azaltıcı bir rol oynar (Akt.,Puhlik-Doris,1999).

Mizahın olumsuz yanı hakkında Spencer'in (1989), yapmış olduğu nitel bir çalışma ile mizahın zararlarına değinmiştir. Spencer (1989)'ın görüşleri şu şekildedir: Mizah, ırkçılık ve önyargılı olma suçlamalarına karşı bir savunma da sağlamaktadır. Çünkü bu tip mizah kullanan kişi yaptığı ya da söylediği her şeyi espriler amacıyla yaptığını ve kötü bir niyetinin olmadığını söyleyebilir. Ancak Spencer (1989) Yahudilerin varlıklı ve de şık olma eğilimlerine ilişkin ince ve zararsız esprilerin

hemen hemen her zaman daha aşağılayıcı ve küçük düşürücü şaklara yol açtığını ifade etmiştir (Akt., Puhlik-Doris, 1999).

Üstünlük ilkesine göre diğer insanların aptalca hareketleri ile dalga geçmek, alay etmek ve gülmek mizah deneyiminin temelini oluşturur (Keith-Spiegel,1972).

2.5. Mizah İletişim İlişkisi

Bireyler kişilik özelliklerini geliştirirken ve sosyal yapı içindeki durumlar karşısında memnuniyetlerini sergilerken gülümseme ya da gülme gibi tepkisel davranışlarla diğerlerini etkilemektedirler. Sosyal ortamlarda gülme ve gülümseme gibi olumlu davranışların ortaya çıkmasında şakalar ya da espriler etkili olmaktadır. Özellikle Eğitim öğretimde mizah öğeleri ile güvenli ve eğlenceli bir ortamın oluşması ve bu ortam aracılığıyla bireylerin birbirlerini daha sağlıklı bir şekilde olumlu yönde etkileyebildikleri söylenebilir ve Çetin (2009) yaptığı çalışmada mizahi davranışların niteliği ve sıklığı örgüt içi ilişkilerde etkili olması beklendiğini vurgulamıştır.

Örgütsel kural ve ilkeler, her bir işgörenin diğerlerinde ayrıcalıksız görülmesini, bunların uygulamaya geçirilişi sürecinde böyle davranılmasını öngörmektedir (Katz-Kahn, 1977: 57). Kurum'a işlerlik kazandıran ilkelerin, kullanılması gerekli görülen durumlarda, konu ile ilgili üyenin kim olduğuna bakılmaksızın, öngörülen biçimde uygulamaya konulması, yönetimin tarafsızlık imajını pekiştirdiği gibi, üyelerin kurum yönetimine güven duymalarına da yol açar. Buna karşın örgütsel kuralların, örgütün bazı elemanları için farklı biçimde uygulanması; üyeler arasında gruplaşmalara, yöneticiye karşı güvensizliğe, örgüt ikliminin sertleşmesine, göreve karşı ilgisizliğe, verimsizliğe ve sonuç olarak örgütsel etkililiğin zayıflamasına neden olabilir (Hicks, 1975: 408).

Schein (1975) yöneticilerle astlar arasındaki mizah temelli iletişimin örgütsel sonuçlarına yönelik araştırmasında, astlara hoşgörü ve anlayışlı davranma ile onların morali ve örgütsel verimliliğe sağladıkları katkı arasında yakın bir ilişki bulunduğunu; anlayış boyutuna yönelimli yöneticiyle çalışan işgörenlerin, yalnız üretime önem veren yöneticilerle çalışan işgörenlerden daha verimli olduklarını ifade etmektedir.

Recepoğlu (2008), eğitimcilerin ve eğitim yöneticilerinin mizah yeteneğinin iş doyumlarına etkisini araştırdığı makalesinde; işyerinde mizah yeteneklerini paylaşan müdürlerin, paylaşmayanlara ya da çok az paylaşanlara göre daha yüksek iş doyumuna sahip oldukları fikrini desteklediğini ifade etmektedir. Böylelikle eğitimci adaylarının da bu anlamda donatılmasının veya bu hususa dikkatlerinin çekilmesinin gerek eğitimin amacı ve gerekse eğitimci kalitesi bağlamında olumlu etkiler doğuracağını söylemek mümkün olacaktır.

Aydın (2006), öğretmenlerin baskıcı ve sert tutum yerine olayların mizahi yanlarının ortaya çıkarılmasına yardımcı olmaları öğrenciler üzerindeki etkileri olduğu belirtilmektedir. Benzer şekilde okul müdürlerinin de öğretmenler üzerinde baskıcı ve sert tutumları yerine olumlu mizahi davranışlarda bulunmaları öğretmenleri etkilemede önemli olduğu düşünülmektedir. Okul müdürünün yerinde ve zamanında olumlu mizahi davranışlarda bulunmaları, öğretmenleri kişilikleriyle etkileme boyutunda önemli olduğu ifade edilebilir.

Yukarıda verilen çalışmalar birlikte incelendiğinde, eğitimcilerin ve eğitim yöneticilerinin performanslarını ve iş doyumlarını artırıcı yönde mizahi unsurların kullanılmasının etkisinin varlığından bahsetmek mümkün olmaktadır.

2.6. İletişim Kavramı ve Genel Çerçevesi

2.6.1. İletişim Kavramı

İletişime ilişkin olarak çeşitli disiplinlerde yapılan çalışmalara bakıldığında birçok tanımlamanın varlığı göze çarpmakla birlikte bu tanımlamaların hepsinin temelde aynı hususa işaret ettiği görülmektedir.

Özgen (2011)'e göre, insanın bulunduğu her yerde iletişim sürecinden bahsetmek mümkündür. İletişim süreci, insan ile birlikte başlar. Bireyler önce kendi ile iletişim kurabilmelidir. Bunu başaran insanlar çevresiyle de iletişim kurmakta başarılı olmaktadır. Kendisiyle barışık insanlar çevresiyle çok rahat bir şekilde iletişim kurabilmektedir. Aynı şekilde çevresinden kendisine gelen olumlu ya da olumsuz tepkilere açık olan ve bu tepkiler ışığında kendini ilerletip geliştirebilecektir.

İletişim, bireylerin ve toplulukların anlaşabilmesi için gerekli bir olgudur. İnsanlar çevreye uyum sağlamak için etrafındaki insanlarla iletişim sayesinde bir bağ

kurmak durumundadır. İletişim sayesinde bireyler birbirleriyle fikir paylaşımında bulunabilir ve bu fikirler doğrultusunda yardımlaşabilmektedirler (Tavman, 2016:4).

Sabuncuoğlu ve Tüz (2013)'e göre, iletişime genel olarak baktığımızda, bireylerin birbirleriyle anlaşabilmelerinin dışında, toplum yapısının temelini de oluşturan bir sistemdir. İletişim, bireyler arasındaki bilgi alışverişini ifade etmektedir. Örgüt yapısında ise iletişim düzenli ve sağlam bir şekilde işleyebilmesi için sürecin sistematik olarak yürütülmesi gerekmektedir. İletişimin bu özelliği örgütün bütünlüğünü sağlamaktadır.

İletişim kavramı için birçok tanımın varlığı söz konusu olmakla birlikte Karcıoğlu'na (2009) göre, genel tanımlamaların yanı sıra bazı ek tanımlamaların da varlığı söz konusu olmaktadır. Bu ek tanımlamalar iletişimin yöneldiği alanla birlikte genelden farklılaşmaktadır. Farklı bir ifadeyle, iletişimin hangi temelde ele alındığının da yine tanımlamada özel farklılıklar meydana getirebilmektedir. Bu farklı tanımlamalara örnek olarak;

- İletişim, insanların bulunduğu her ortamda kişiler arasında karşılıklı paylaşım ve bilgi transferidir.
- İletişime bir süreç olarak bakıldığında, düşünce, bilgi ve his anlamlarını taşıyan simgelerin aktarılmasıdır.
- İletişim, farklı zaman ve mekânlarda simge ve işaretler yoluyla bilgilerin iletilmesini ifade eder.
- İletişim genel anlamda, ana vericiden alıcıya yani bir insandan diğer insana, farklı iletişim kanallarından faydalanılarak her türlü ifadelerin iletilme süreci olarak tanımlandırılabilir.

Telman ve Ünsal (2005:19)'a göre, iletişim, geçmiş çağlardan günümüze kısacası insanların birlikte topluluk halinde hayatlarını sürdürmelerinden itibaren, kitlesel olarak iletişimde rol oynayan ve simgesel mesajların iletişim kanallarıyla bireyler arasındaki paylaşım sürecidir. Kişiler arasındaki farklı davranış biçimleriyle bilginin bireyler arasında aktarılmasını iletişim süreci gerçekleştirmektedir. Bireyler bu sayede nesiller boyu oluşarak günümüze kadar gelen ortak değerlerin birbirleri arasında paylaşımını sağlar (Eroğluer, 2011:122).

2.6.2. İletişimin Önemi ve Amacı

İletişim bireyler ve toplumlar için gerekli bir anlaşma yöntemidir. Eğer iletişimi bir hücreye benzetirsek çekirdekten dıştaki zara kadar bütün hücre elemanlarının uyum içinde çalışması ile hücre canlılığını devam ettirebilir. Toplumlar, işletmeler ve hatta devletler ve ülkeler de aynı hücre içindeki gibi zincirdeki en alttaki bireyden en üsttekinine kadar birbirleri ile iletişimi ve bilgi aktarımı ile uyum içinde devamlılığını sürdürebilir. Zincirdeki bireylerin iletişimindeki aksaklık, yanlış anlaşılmalara ve eksik bilgi aktarımlarına sebep olur. Bu aksaklığın sonuçları etken grupların büyüklüklerine göre çok büyük zararlara yol açabilir. Bireyler arasındaki doğru ve düzgün iletişim ise bireylerin, işletmelerin, toplumların ahenk içinde ilerlemelerini sağlar.

Çağlar ve Kılıç (2008: 2-3)'a göre, iletişim başlangıcı bir bireyin çocukken çevresini kavramasıyla başlar ve insanın etrafındakilerle kurduğu bağlar iletişiminin güçlü veya zayıf olmasına neden olur. İnsanların yeni topluluklara katılması veya bulunduğu ortamdan daha farklı ortamlara girmeleri kişilerin iletişim şekillerini değiştirmektedir. Yani insanlar yeni girdikleri ortamlardaki iletişim biçimi kabullenmek zorunda kalabilmektedirler. İletişim hareketli bir yapıya sahiptir. Bu nedenle yeni katılım gösterilen gruplar, ortamlar ve kültürler yeni iletişim biçimlerini doğurmaktadır. İletişim kitlesel yaşamın en önemli parçası olduğundan, bireylerin yeni katıldıkları ortamlarda ve örgütlerdeki insanlarla iletişim kurabilmesi, tanıyabilmesi, anlayabilmesi, örgüt içi iletişimin kurulabilmesi için etkili bir şekilde gerçekleştirilen iletişim sürecine ihtiyaç duyulmaktadır (Öztürk, 2014:5).

Tutar'a (2003:44) göre de, insanlar bireysel olarak veya gruplar halinde yaşaması fark etmeksizin gayelerine bağlı olarak iletişime geçer ve bu doğrultudaki gereksinimleriyle iletişim kurarak çevresindeki insanları etkileme içgüdüğü ile hareket eder. Bu sebep ile kişiler bilgiyi paylaşmak, paylaştığı bilgiyle karşısındakine bir şeyler öğretmek, sosyalleşme ihtiyacını karşılamak gibi nedenleri fark etmeksizin sadece karşısındakine bilgi aktarıp onun üzerinde etki bırakmak ister (Demir, 2014:15).

İletişim, örgüt içerisinde çalışanlar için yol göstererek, çalışanların daha verimli çalışmalarını sağlar, verim düşüklüğünde verim arttırmak için nasıl bir yol

izlenmesi gerektiğini gösterir. Bu sayede çalışanların performanslarının ve verimliliklerinin artırılması sağlanır. Örgüt içinde hedeflerin oluşturulması, bu hedeflere ve amaçlara ulaşma ve ulaşılan amaçlar doğrultusunda geri bildirimlerin alınması ve çalışanların bu konuda ödüllendirilmesi iletişimi sağlamakta ve çalışanların motivasyonunu daha yüksek bir noktaya yükseltmektedir (Eyidoğan, 2013:34-35).

Sağbaş (2013; 12-13), bu hedefleri özetle ifade etmektedir:

Var olmak: Bireyler toplum içinde iletişimde bulunarak varlığını devam ettirmektedir ve yine iletişim kurarak diğer insanlara kendisini ifade edebilir ve topluma kendini kabul ettirir. İnsan tek birey olarak değil, iletişim ağlarını ve kanallarını kullanarak toplumla birlikte düşünülmektedir.

Bilgiyi paylaşmak: İnsanlar yaşadıkları olayları toplumla paylaşmak ister. Bu paylaşım için iletişim kanallarına ihtiyaç duymaktadır. İnsanların paylaşımında bulunmasıyla birlikte ortak bir dil kurulur ve karşılıklı anlayış devam ettirilir. İnsanlar arasında paylaşımın başlaması duygu ve düşüncelerin aktarılmasıyla olmaktadır. Paylaşımın devam ettirilebilmesi ve geliştirilebilmesi için aktarılan bilgiler üzerinde değişiklikler yapılabilmesine ve yeni fikirler üretilebilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğrenmek İnsanoğlu var olduğu sürece öğrenme olgusu da devam etmektedir. Çevresine duyarsız kalmayan insanlar, etrafını tanıması, bilmesi ve bilinmezliklere karşı olduğu ilgisi ile devamlı olarak öğrenme eğilimi gösterir. Bu durum sonucunda iletişimin gerekliliği de çok önemli bir rol oynamaya devam edecektir.

Çevresini Etkilemek ve Yönlendirmek: Temel amaç olarak iletişimde ulaşılmak istenen insanların karşısındakini bilgi aktarımı sırasında etkilemek ve yönlendirmektir. İnsanlar toplum içinde anlaşabilmek için diğer insanlarla iş birliği yapmak durumundadır. Bu nedenle iletişimin gerçekleşebilmesi için, iletişimde bulunduğu bireylerin duygu ve düşüncelerini anlaması gerekmektedir.

Mutlu Olmak: Mutluluk kavramı kişiden kişiye değişmekte olup, bireyler sıkıntılarını, dertlerini, acılarını ve bazen de sevinçlerini paylaşarak mutlu olabilirler

Yukarıda da çeşitli şekillerde anlatıldığı gibi bireyler, gruplar, işletmeler, toplumlar kendi durum ve konumlarına göre farklı hedeflere ve amaçlara ulaşmak

sebebiyle içeride ve dışarıda iletişim kurarlar. Bu durumun amacı öğrenmek, öğretmek, etkilemek, paylaşmak, bilgi almak ve vermek, sonuç olarak bir tatmin sağlayıp mutlu olmak ve var oluşlarını devam ettirmektir. İletişimin amacı, iletişimin önemini de içinde barındırmaktadır. Sağlıklı iletişim şekli, olumlu bireyleri beraberinde getirir. Pozitif ve sağlıklı iletişim kurabilen bireyler mutlu toplumların ve hedeflerine ulaşabilen işletmelerin dolayısı ile de kalkınmış milletlerin mimarlarıdır. Eğitim kurumlarının bu noktadaki daha öncül fonksiyonu da dikkate alınır ise okullarda kurulacak olan pozitif ve sağlıklı iletişim, neticede sağlıklı ve eğitimin amacına uygun bireylerin var olmasına hizmet edecektir.

2.6.3. İletişim Süreci ve Öğeleri

Bölüm girişinde iletişim kavramı literatürde genel kabul gördüğü şekli ile bir mesajın kaynaktan hedefe ulaştırılması süreci olarak özetlenmişti. Bu özet yaklaşımdan hareketle üç temel unsurunun olduğu ve bunlara bağlı oluşan yan unsurlar da iletişim sürecini ve öğelerini oluşturmaktadır.

Gürgen (1997)'e göre, iletişim süreci içerisinde insan bir bütün olarak yer alır. İletişime katılan bireylerin kişilik özellikleri birbirinden farklıdır. Bireyler bu kişilik özelliklerini iletişime yansıttığından duygu, düşünce, değer, algılama gibi unsurlar iletişimde rol oynar. İletişim süreci dinamik bir yapıya sahip olduğundan belli bir başlangıcı veya sonu olmayan bileşeler bütünüdür.

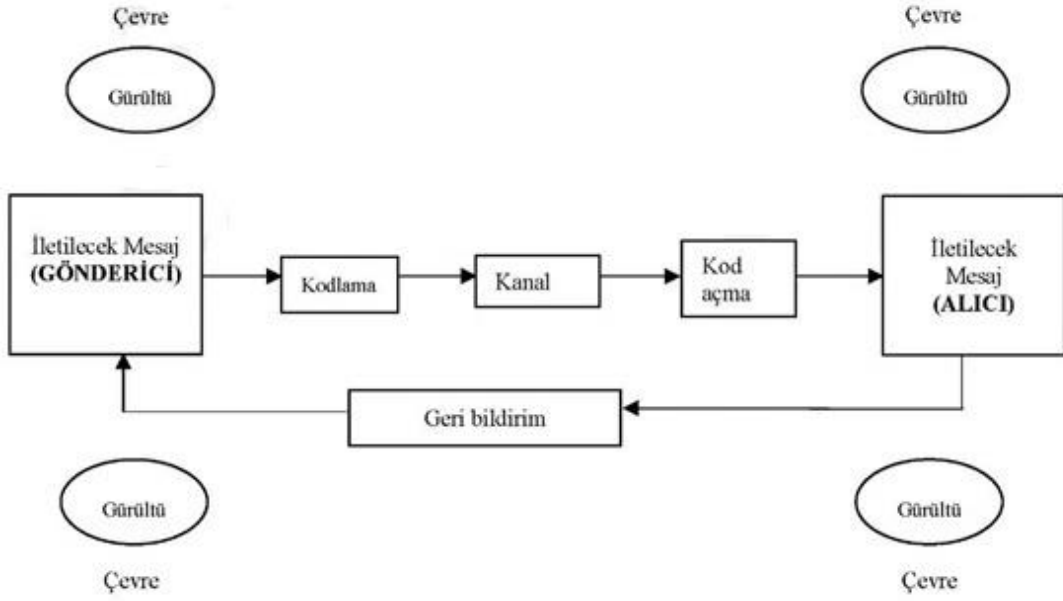
Tutar ve Yılmaz (2003), iletişim sürecinin gerçekleşmesi için gereken üç ana faktör bulunmaktadır. Bu faktörler gönderici, mesaj ve alıcı olarak temel faktörleri oluştururlar. İletişim sürecinin oluşması bu üç faktöre ihtiyaç vardır ve bu üç faktörün özelliklerine göre değişiklik gösterebilir. Kişiler arası iletişimin olabilmesi için gönderici ve alıcı faktörlerinin olması yani en az iki kişi gerekmektedir. Kişiler arası iletişimin ikiden fazla göndericisi veya alıcısı da olabilmektedir. Kişiler arası iletişim, bireyler arası veri aktarımı ifade etmektedir. Bireyler arasındaki iletişimin verimli bir şekilde gerçekleşebilmesi ilk olarak göndericinin buna uygun davranmasına bağlıdır. Gönderici alıcıya mesajını iletirken, iletişim kurabilmek için alıcının algısına uygun olarak mesajını göndermelidir. Alıcı, kendisini iletilen mesajı algılamaz ise bu alıcı için sadece gürültü olacaktır (Dereli, 2010:37-38).

İletişim kişiler açısından düşünüldüğünde bir süreç olarak algılanmaktadır. Bireyler, yer ve zaman fark etmeksizin iletişimde bulunabilmektedir. Bu iletişim sürecinde, geçmiş yaşantılar, tecrübeler, gelecekte beklenenler, başarılar devreye girmektedir. İletişimin dinamik bir yapı olması nedeniyle, birey iletişim kurarken belli bir düşünceye ve konuşmaya alışmıştır. Fakat iletişimin şekillenmesi karşıdan gelecek tepkilere göre şekillenmektedir. Bu durumda iletişim kısaca, karşılıklı tepkilerin gerçekleştiği bir süreçtir (Küçük, Eriş, Oğuz, Dal, Aydın ve Orhon, 2012:7).

Tutar (2003), iletişim sürecinin unsurlarını Şekil 1'deki gibi ifade etmekle birlikte sürecin çevresel unsurlardan da etkilendiğine işaret etmekte ve bu çevresel etkileri gürültü olarak nitelendirmektedir.



Şekil 1: İletişim Süreci Temel Yapısı



Kaynak: (Tutar, 2003:47).

Şekil 1’de verilmiş olan iletişim unsurları, mesajın oluşma ve ulaşma sürecini tanımlamakla birlikte hangi aşamalardan geçtiğini de ifade etmektedir. Tutar (2003)’e göre mesaj kaynaktan oluşmakta, kodlanarak iletişim kanalından alıcının açtığı kanal aracılığıyla alıcıya iletilmektedir. Akabinde de geribildirim süreci başlamaktadır.

Genel olarak iletişim sürecinin unsurlarını aşağıdaki şekliyle vermek mümkün olmaktadır.

2.6.3.1. Kaynak

Tutar (2003)’e göre kaynak, iletişimde mesajın aktarılma sürecini başlatan unsurdur. İletişimde kaynak olmadan sürecin başlaması mümkün olmamaktadır. Kaynak iletişimi başlattığından ve mesajı ilk ileten taraf olduğundan dolayı iletişimde en büyük sorumluluk kaynaktan yani göndericidedir. İletişimin etkin bir şekilde sürdürebilmesi için göndericinin sahip olması gereken özellikler şunlardır (Demir, 2016: 4):

- Gönderici yeterli bilgiye sahip olmalıdır.
- Gönderici, iletiyi kodlama yeteneğine sahip olmalıdır.
- Gönderici, mesajı alacak kişi ile iletişime geçmekte istekli olmalıdır.

- Gönderici aynı zamanda alıcı olmaya hazır olmalıdır.
- Göndericinin iletişimde davranışlarını dikkat etmesi gerekmektedir.

2.6.3.2. İleti (Mesaj)

İletişimin temelinde bir gönderinin varlığını ifade etmiştik. Bu gönderi mesaj olarak ifade edilmekle birlikte gönderenin iletişim amacı doğrultusunda meydana gelecektir. İleti (mesaj), göndericiden alıcıya iletilen sembolik ifadelerin tamamıdır. Mesajın iletim sürecinden bahsederken göndericinin de bazı görevlerinde bahsetmek gerekmektedir. Gönderici, mesajı alıcıya iletirken mesajın karşı taraftan doğru bir şekilde algılanmasıyla sorumludur. Mesaj alıcının algılayabileceği sembollere veya kelimelere yönelik olmalıdır. Çünkü her alıcı kendi bilgi ve deneyimleri doğrultusunda mesajı algılar. İletişim sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi için, gönderici alıcıya iletildiği mesajda geri dönüşün nasıl olacağını bilmelidir. İletilen mesajın anlam taşınması gerekmekte olup, alıcının da aynı zamanda kod çözme sürecini doğru yönetmesi gerekmektedir. Mesajın iletilirken yanlış anlaşılmalara sebebiyet vermeyecek şekilde gönderilmesi iletişim süreci açısından önem göstermektedir (Tavman, 2016:6).

Netice itibarıyla, ileti iletişim sürecinin öğelerinden biridir ve alıcıya kaynak tarafından gönderilir. Dolayısıyla mesajın anlaşılması ya da anlaşılmaması noktasında kaynağın iletim şeklinin ve mesajın biçiminin önemi olacak, alıcının da bu noktadaki rolü göndericiye göre daha dar kapsamda kalacaktır.

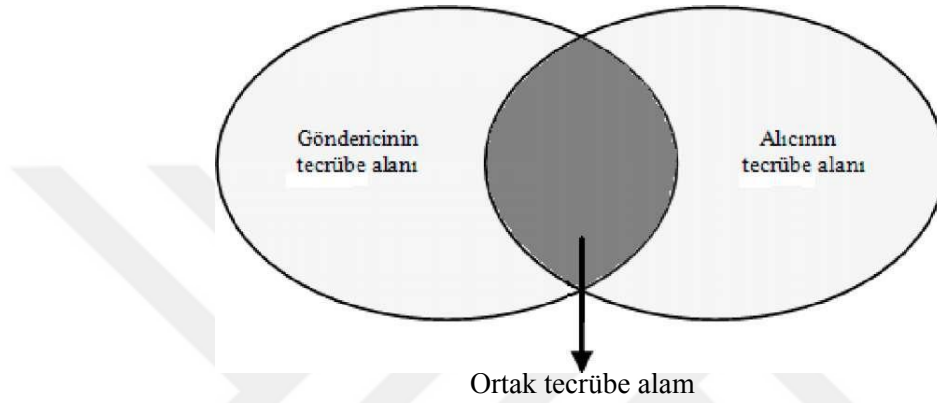
2.6.3.3. Kodlama ve Kod Açma

Mesaj iletiminde kodlama, alıcı tarafından mesajın yorumlanıp anlamlandırılması süreci tanımlanabilir. Çözümleme, alıcı tarafın mesajı algılayıp kendi duygu ve düşüncelerine göre değerlendirmesi, yorumlaması ile ilgilidir. Mesajın alıcı için yeni olup olmaması, diğer mesajlardan farklılığı ya da benzerliği, alıcının kişisel ihtiyaçları, beklentileri, geçmiş deneyimi gibi faktörlerde mesajın yorumlanmasında etkili olmaktadır (Arısoy, 2007: 12).

Başarılı bir iletişim, alıcının, kod açımını kodlamaya bağlı biçimde ve uygun olarak yapmasıyla ilişkilidir. Bunun oluşması ise alıcının kaynak ile aynı biçimde mesajı anlamlandırmasına bağlıdır. Bu durum izafet veya referans çevresi olarak

adlandırılmaktadır. Kod açımının sağlıklı bir iletişim oluşturmada önemi olduğu gibi doğru kod açımının gerçekleşmesi için alıcı ve vericinin ortak deneyimler neticesinde edindikleri ortak bir dilin oluşmuş olmasına bağlıdır. Referans çevresi olarak adlandırılan bu durum doğrultusunda bireyler çevrelerinin kesişim alanı içerisinde iletişim kurabilmekte, diğer bir ifadeyle bu kesişim alanı iletişim alanı olmaktadır (Tutar, 2009:42).

Şekil 2: Ortak Yaşam Alanı



Kaynak: (Tutar, 2009).

2.6.3.4. Kanal

Mesajın kaynağından alıcı tarafına iletilmesinde kullanılan yolu ifade eden kanal için pek çok alternatifin varlığından söz etmek mümkün olacaktır. İletişimin etkinliği ve verimliliği için kanalın da sağlıklı, eksiksiz mesaj iletebilir mahiyette olması gereklilik arz edecektir. Böylelikle iletilen mesajın tam olarak karşı tarafa ulaşması sağlanabilecek ve eksik mesajdan kaynaklı yanlış kod açmaya mahal verilmemiş olacaktır. Bu sebepten seçilen kanal, hedeflenen iletişim biçimi ile uygunluk sergilemelidir. İletişim kanalı olarak sayılabilecek en temel olanları beş duyu organı olarak ifade edilebilir. Bunlar doğal kanallar olmakla birlikte bu duyulara ulaşmak için yapay kanallara ihtiyaç çoğunlukla söz konusudur. Özellikle de mesafeler ötesine ve kitlelere ulaştırılmak istenen mesajlar düşünüldüğünde kanalın günümüzdeki anlamı ile teknolojik üstünlüğü büyük öneme sahip olacaktır. Formal ve informal olarak tanımlanabilecek olan bu kanallar için günümüzde radyo, televizyon, gazete, broşür gibi örnekleri vermek ve bunları çoğaltmak mümkündür (Özgen, 2003:101).

2.6.3.5. Alıcı / Hedef

Alıcı iletişimin temel iki unsurundan biridir. Alıcı olmaması halinde iletişimin varlığından da söz etmem mümkün olmayacaktır. Alıcı aynı zamanda iletişim amacının hedefinde yer alan kişidir. Gönderilen mesajı algılaması, yorumlaması ve geribildirimde bulunması beklenen taraf iletişim sürecinin alıcısı olacaktır. Kaynaktan çıkan mesaj iletişim kanalı vasıtası ile alıcıya ulaşacak ve bundan sonraki süreci yani alıcıdan mesajı aldıktan sonra beklenen şeyleri yapması süreç başlatılmış olacaktır (Tutar, 2009).

Alıcının iletişim sürecindeki önemi, iletişimin amacıyla ilgili olup buna istinaden mesajı tam olarak algılayabilmesi de iletişimin amacına ulaşabilmesiyle ilgilidir. Yani iletişim süreci alıcıya iletilmek istenenin varlığı ile ortaya çıktığı gibi alıcının bu iletiyi algılayabilmesi bu amacın gerçekleşmesini sağlayacaktır. Mesajın alıcıya ulaşması yani mesajı almasıyla algılaması farklı şeylerdir. Bu noktada alıcı açısından önemli olan mesajı algılayabilmesidir. Bu da mesajın yapısı, içeriği ve iletim kanalı gibi hususlarla ilgilidir (Özgen, 2003:101). İletişimin karşılıklı bir süreç olduğunu düşündüğümüzde kaynak karşısında hedef yani alıcı bulunmaktadır. Alıcı, kaynaktan gönderilen iletileri bir kısım biyolojik ve psiko-sosyal filtrelerden geçirmek suretiyle yorumlayan ve yorumuna bağlı olarak tepki gösteren birey veya kitlelerdir (Zıllıoğlu, 1993: 98). Dolayısıyla iletişim sürecinde alıcının niteliği, mahiyeti ve mesajla ilişkili özellikleri dikkate alınarak oluşturulan mesaj sağlıklı bir gönderim olabilecek ve amacına ulaşabilecektir.

Araştırmamızın odağındaki eğitim örgütlerinde birden çok alıcıdan bahsetmek mümkün olacaktır. Eğitim örgütlerinde çalışanlar açısından değerlendirildiğinde bir kaynak aynı zamanda alıcı da olabilecektir. Çünkü eğitim iki yönlü bir süreç olup her iki tarafın birbirine ileteceği mesajların devamlılığı ile sürdürülebilecektir. Mesajın taraflardan birinde kesilmesi halinde tek yönlü bir iletişim söz konusu olacak ki bu da eğitimin amacıyla çok da bağdaşmayacaktır. Öğretmen adaylarının iletişim konusunda bu hususu dikkate almaları iyi bir eğitimci ve iyi bir eğitim açısından önem arz edecektir.

2.6.3.6. Geri-Bildirim (Yansıma)

Kaynağın mesajı göndermesindeki amaç alıcıda bir tepki oluşturmak odluğuna göre bu tepkinin alıcı tarafından kaynağa ulaştırılması beklenir ve bu da geri bildirim olarak adlandırılır. Geri bildirim, iletişimin kalitesine de işaret etmektedir. Çünkü aktarılan mesajın amacına uygun olan geribildirim karşılığı, iletişim eyleminin doğru olduğu, doğru iletinin alıcıya gönderildiği ve beklenen etkinin oluşturulabildiği şeklinde yorumlanacaktır. Kaynak kişi ilettiği mesajın istediği şekilde doğru algılanıp algılanmadığını geribildirim aracılığıyla öğrenebilmektedir. Eğer geribildirim kaynağın kendi iletisiyle aynı doğrultuda ise iletişim mekanizmasında kaynağın amacına ulaştığı, istediğini elde ettiği söylenebilecektir (Akbaş, 2008:76). Bu noktada geribildirim etkinliği, kaynağa sağlayacağı fayda veya mesaja vereceği beklenen tepki ile değerlendirilebilir. Geribildirim, kaynağa amacına ulaşmada yardımcı olabiliyor ise ve mesajın net bir karşılığı durumunda, açık ve net ise geribildirim olumlu olduğundan bahsedilebilir.

Geribildirim etkin olmadığının işaretleri ise; mesajın anlamını tam olarak yansıtmayışı, doğrudan mesajla ilişkili olmaması, zamanlamasının doğru olmaması ve karmaşık olmaması gibi özellikler şeklinde ifade edilmektedir (Tutar, 2009:82): Bahsedilen bu durumlar tamamen mesajın alıcı tarafından algılanma biçiminden kaynaklı olabileceği gibi mesajın kendisinde, iletim kanalında veya zamanlamasında da olabilecektir.

Akdur (2003), geri bildirim yapıcı olmasının gerekliliğini dile getirmekle birlikte iletişimde sağlıklı bir yapının oluşması noktasında da önemini belirtmektedir. Yapıcı olan geri bildirim özelliklerine ilişkin olarak; yöneticilerin geribildirimde samimi ve kaynakta güven oluşturacak nitelikte geri bildirimde bulunması ve geri bildirim verildiği kişiye özgü olması gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca geribildirim zamanlaması bakımından alıcının hazır ve istekli olduğu anın önemiyle birlikte yeterli miktarda olmasının da (fazla veya eksik değil) yine geribildirim hem amacına ulaşması hem de yapıcı olması açısından taşıdığı öneme dikkat çekilmektedir.

2.6.3.7. Gürültü

İletişimdeki mesajın anlaşılması ve iletimini etkileyecek olan her türlü unsur gürültü olarak nitelendirilmekte ve sürecin aşamalarının herhangi birinde ortaya çıkması mümkün olmaktadır. İletişim sistematüğinde negatif bir anlam taşıyan gürültü, sistemde iletişim kalitesini düşürmekte ve etkinliğini negatif anlamda etkileyerek amaçtan saptırmaktadır. Anlamı itibariyle gürültü ses mahiyetinde gerçeklemek zorunda olmadığı gibi yanlış kullanılan beden dili, anlamsız mimik ve jestler, gereksiz tekrarlar, ortam koşulları (sıcaklık, esinti, trafik gürültüsü vs.) gibi birçok şey iletişim sistematüğinde gürültü olarak değerlendirilebilmektedir (Arısoy, 2007: 14).

2.6.4. İletişimi Etkileyen Etmenler

İletişimin tarafları dikkate alındığında; bireyler veya birimler arasında gerçekleşen iletişimin etkileyicileri de yine bireyler veya birimlere ilişkin olarak ortaya çıkacaktır. Bu etkileyiciler, bireysel faktörler olabildiği gibi birimlerden kaynaklı yapısal faktörler olarak da kendini gösterebilmektedir. Bireysel anlamda örgüt içi iletişimi etkileyecek olan unsurlar bireylerin kişilik özellikleri, psikolojik yapıları, kültürel birikimleri, fiziksel ve semantik özellikleri olarak sıralanabilmektedir. Bu farklılıklar, iletişimde kaliteyi artırabileceği gibi uyumsuz tarafların oluşması halinde iletişim sürecini aksatması da mümkündür (Erdoğan, 2002:214).

Kişisel Faktörler

Bireyin mesajı algılaması, yorumlaması, şekillendirip kaynağa ulaştırması kişilik özellikleri ile doğrudan ilişkilidir. Bu sebeple kişisel faktörler iletişimde önemli bir yer tutmaktadır. Bu özelliklerin iletişimi etkilememesi için örgütsel iletişimin formasyonunun belirlenmesinde bu durum dikkate alınmalıdır (Erdoğan, 2002:215).

Kültürel Faktörler

Kültür, kişilik oluşumunda önemli bir etkiye sahip olmakla birlikte iletişim biçiminin oluşmasında da söz sahibidir. Farklı kültürlerden olan bireylerin aynı duruma farklı tepkiler sergilemeleri mümkün olmakta ve bu da iletişimde tarafların ortak kanaate birlikte varamamalarına sebep olabilmektedir. Bu faktörlerin iletişimi

etkilememesi için örgüt içi iletişimin kurgusunun bu durum dikkate alınarak yapılabilmesi mümkündür (Elgünler, 2011).

Fiziksel Faktörler

İletişim araçlarının ve ortamın fiziksel yapısını ifade eden bu faktörler, örgüt içi iletişimde mesajın bozulmasına, ilgisine iletilmemesine veya geç iletilmesine sebep olabildiği için sağlıklı bir iletişim yapısının inşasında bu faktörlerden kaynaklanabilecek sorunlar göz önünde bulundurulmalıdır (Elgünler, 2011).

Semantik Faktörler

Sözlü iletişimin en önemli aracı olan dil, semantik faktörlerin de kaynağı konumundadır. Dilde yer alan kelimelerin anlamı kimi durumlarda birden fazla olguya işaret edebildiği, lehçe/şive farklılıklarının aynı kelimeyi farklı anlama dönüştürebildiği durumlar mümkün olmakla birlikte bu durumlarda iletişimdeki semantik etkileycilerin oluşmasını sağlamaktadır (Karaçor ve Şahin, 2004).

Statü Farkı

Günümüz profesyonel yönetimlerinde statü farkının iletişimdeki olumsuz etkisini yitirmekle birlikte birçok örgütte de hala iletişim engelleyici olarak kendini göstermektedir. Hiyerarşik yapı içerisinde üstün asta veya astın üste ilettiği mesajda etkiye sebep olabilen statü, ast-üst ilişkisinin sağlıklı ve iletişime açık olmayan bir yapıda olması durumunda iletişimi engelleyici olarak rol alacaktır. Bunun aksi durumda yani sağlıklı ve pozitif ast-üst ilişkilerinde de iletişimi güçlendirici bir durumdan bahsetmek mümkündür (Ölçer ve Koçer, 2015).

Motivasyon ve İlgi Eksikliğinden Kaynaklanan Faktörler

Hedef veya kaynağın motivasyon eksikliği, mesajı almasında veya iletilmesinde etkili olabilmekte; mesajı tam olarak iletmemek veya iletilen mesajı tam olarak anlama çabası sergilememek gibi sonuçlar doğurmaktadır. Bu da yine iletişimi olumsuz etkileyen unsurlardandır (Elgünler, 2011).

Fazla Bilgi Yüklenmesi

İletişimde esas olan yeterli bilgi, konuya ilişkin tam, net, yeteri kadar açıklayıcı ve gereksiz detaylar içermeyen bilgi olmalıdır. Fazla bilgi yüklenmesi ise yeterli bilginin gereksiz detaylar ile şişirilmesi ve algılayacak olanın da mesaja ilişkin karmaşıklık yaşamasına sebebiyet verecektir. Bu sebepten, iletişimin olumsuz etkilenmesinin önüne geçilmesi noktasında yapılması gerekenlerden birisi de minimum boyutta ancak maksimum bilgi içeren mesajların kullanılması olacaktır (Erdoğan, 2002).

Güvensizlik

Güvensizlik, iletişimi duygusal olarak etkileyebildiği gibi mesajın iletilmesi noktasında da işlevsel olarak etkileyebilmektedir. Kaynağın hedefe bilgiyi aktarması noktasında amacı ile hedef arasında kuracağı illiyet, onun mesajı en sağlıklı biçimde iletilmesine de etki edecektir. Ancak, alıcıya güven duymaması halinde kaynağın tam olarak mesajı iletmemesi veya hiç iletmemesi de söz konusu olabilir. Bu da iletişimin amacına ulaşmasında akışı engelleyen bir durum olarak negatif etkiler doğuracaktır (Karaçor ve Şahin, 2004).

2.6.5. Öğretmenlerde İletişim Becerileri

Özü itibariyle eğitim, bir iletişim faaliyeti niteliğindedir. Öğretme ve öğrenmenin oluşabilmesi için öğretene ile öğrenen arasında bir iletişimin var olması şarttır. Çilenti (1988), öğrenme ile iletişimin ayrı düşünülmesinin imkansız olduğunu ve iyi bir öğrenmenin varlığından söz edebilmek için iyi bir iletişimin gerekliliğine işaret etmektedir. Bu itibarla yönetici ve öğreticilerin başarısı hem kendi aralarında kurdukları iletişimin kalitesi ile hem de öğrencilerle kurulan iletişimin kalitesiyle doğrudan ilişkili olacaktır. Bunun yanı sıra velilerin öğrenmedeki fonksiyonları da dikkate alındığında öğretmen-veli ilişkisinin de öğrenmede büyük öneme sahip olduğu ve bu iki taraf arasındaki iletişimin de öğrenenin kalitesinde etken olduğu söylenebilecektir.

Demokratik ve özgür düşünebilen bireyler yetiştirme amacı taşıyan eğitimin bu amaca ulaşması ve bilimler düşünce edinmiş çıktılar oluşturması için en başta sabır ve itina ile hareket etmesi gerekecektir. Bu gerekliliğin temelinde ise öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenin öğrenciye karşı sergilediği tavrın neticesinde bir anlamda onun yansımaları olacak biçimde şekillenen öğrenciler var olacak ve bunların eğitimin

amacına ulaşılmış bir biçimde şekillenmesinde de iletişim en önemli rolü alacaktır. Aileden sonra bireye yeni davranışlar kazandırma ve olumsuz davranışlarını düzeltme görevini üstlenen birinci eğitim kademesi ilköğretimdir. Bu nedenle ilköğretim, bireyin toplumsallaşmasında en önemli rol sahiptir. Okul içerisindeki yönetici-öğretmen iletişimindeki kalite, okul amaçlarına ulaşılması ile birlikte öğretmen-öğrenci ilişkisini de şekillendirecektir. Nitekim herhangi bir örgüt kapsamında değerlendirildiğinde örgütün herhangi bir birimi ile olan iletişimi diğerlerinden ayrı tutmak mümkün olmayacağı gibi okulda da bu durum geçerliliğini koruyacaktır. Okulun var oluş amaçlarını gerçekleştirebilmesinde de öğretmen-yönetici ve öğrenci-öğretmen iletişiminin mutlak bir etken olduğu açıkça görölmektedir (Celep, 1992:301-316).

Açık bir sistem olan okuldaki iletişim yapısını insan bedenindeki kan dolaşımına benzetmek mümkün olacaktır. Eğitim kurumunun başarılı olmasında ve daha sağlıklı bir biçimde varlığını devam ettirmesinde iletişim hayati öneme sahiptir. Eğitim örgütleri amaçlarını gerçekleştirebilmek ve işleyişini sağlamak için örgütü oluşturan unsurlar arasında süreklilik arz eden bilgi alışverişinin sağlanabildiği temel zemin iletişim olacaktır (Güçlü, 2000:61-66). Bu sebeple iletişimin eğitim kurumlarında ki fonksiyonları sürekli göz önünde tutulmalı ve bu kurumlarda bütünleşik bir yapı sergileyen iletişim ağının sağlıklı ve ayakta tutulması için çaba harcanmalıdır.

Eğitim örgütlerini diğerlerinden ayıran en önemli özelliklerden biriside hemen hemen tüm personelin mesleki bilgi ve beceriye sahip olmasıdır (Bursalıoğlu, 2000:51). Bu nedenle meslektaş olan bu bireylerin karşılıklı iletişimde bulunmalarının daha kolay olması beklenir. Çünkü verici ve alıcının aynı kodlara sahip olması, mesajın iletilmesinde ve yorumlanmasında büyük kolaylık sağlayacaktır. Ayrıca, tarafların eğitim düzeyleri arttıkça iletişim kalitesine yönelik beklentileri de artacaktır (Onaran, 1975:145). Bunun tersi düşünöldüğünde ise; ilkokul öğrencileri ile lise veya yükseköğretim öğrencilerinin bu bağlamda farklılıkları da bu durumla benzeşmektedir. Yani, ilkokul öğrencisi daha düşük seviyeli eğitime sahip bir birey iken diğerleri sırası ile daha yüksek eğitim düzeyine sahiptirler ve kurulacak eğitimin düzeyi de bu seviye benzetmesi göz önünde tutularak şekillendirilmelidir. Nitekim, lise öğrencisinin algılayabileceği bir mesajı ilk okul öğrencisinden algılaması beklenmemesi gerektiği

gibi her iki alıcıya da aynı düzeyde bir ileti göndermek amaca hizmet etmeyecektir (Ergüden, 1989: 71).

İletişimde vericinin alıcıyı etkilemesi söz konusu olduğundan, çift yönlü iletişimle yönetici ve öğretmen karşılıklı olarak birbirini etkilerler. Bu ise belli ölçüde de olsa yöneticinin alacağı kararlarda öğretmen görüşlerini de dikkate alması söz konusu olabilir. Yöneticinin personel ile kuracağı iletişimin etki derecesi; personelin gereksinim duyduğu bilgileri personele iletme, olumlu bir iletişim geliştirme, başkalarının güvenini kazanma yeteneğine bağlıdır. Bir eğitim yöneticisinin öğretmen ve diğer personeli etkileme derecesi; öğretmen veya diğer personelin düşünceleri hakkında bilgi sahibi olmasına ve davranışları kestirebilmesine dayanır (Bursalıoğlu, 2000:54).

Bir yöneticinin kendisinde bulundurması gereken yeterliklerden birisi de insani ilişkileri yeterliliğidir (Eren,2012:278). Çünkü eğitim örgütü açık sistem özelliğine sahip olduğundan, eğitim yöneticisi, örgüt personelinin yanı sıra, örgüt dışından farklı gruplar ile çok iyi ilişkiler kurabilmelidir (EAGM, 1991:6).

Eğitim örgütündeki iletişim, iç ve dış iletişim olmak üzere iki grupta incelemek olasıdır. Okul içi iletişim; yönetici-öğretmen, öğretmen-yönetici, öğretmen-öğrenci, okul dışı iletişim ise okul-çevre iletişimi şeklinde ifade edilebilecektir. belirtilebilir. Yönetici-öğretmen iletişimin niteliği, diğer iletişimlerin gelişmesini ve yapısını önemli ölçüde etkilemektedir. Yapılan bir araştırmada; personel-yönetici iletişiminin, personelin yöneticisi ile olan toplumsal ilişkilerinin niteliğine, yöneticinin iletişim süresinde gösterdiği tutum ve davranışa bağlı olarak gelişme gösterdiği yargısına varılmıştır (Polatoğlu, 1988:89).

Netice itibariyle iletişim temelli bir yapı olan eğitim kurumlarında iletişimin kalitesi hem verilen eğitimin kalitesine yansıtacak hem de kurumun ürettiği sonuçlara bağlı olarak paydaşlardaki kuruma ilişkin algıyı şekillendirecektir. Bu algının oluşturacağı kurumsal imaj beraberinde kurumsal itibarın da örgüt içi iletişim ile doğrudan ilişkili olduğu apaçık ortadadır.

2.7. Kişilik Kavramı ve Boyutları

2.7.1. Kişilik Tanımları

Kişilik sözcüğünün kökeni, Latince'de "persona" olarak isimlendirilen kavrama dayanmaktadır. Klasik Roma tiyatrosunda oyuncuların görev aldığı rollere göre yüzlerine giydikleri maskelere verilen ad olan persona, giyilen bu maskelerle kişiler arasındaki farklılıkların anlatıldığı bu tiyatrolarda önemli bir yere sahiptir (Ersoy, 2009: 3).

Kişilik içerikli ilk detaylı çalışmaların Sigmund Freud'un psikoanaliz kuramına dayandığı görülmektedir. Freud'un insan kişiliği hakkında baktığı pencere, ilerleyen süreçte bir çok kuramcıyı etkisi altına almıştır. Benzer bir iddiayı savunan Schultz (1974), kişiliği açıklamak maksadıyla geliştirilen her kuramın yerini Freud'un yaptığı çalışmalar ışığında belirlendiğini iddia etmiştir (Akdeniz, 2013: 8).

Kişiliği, kalıtsal etkenler ve gelişimsel faktörlerden oluşan bir kavram olarak tanımlanır. Başka bir deyişle kişilik, doğuştan gelen özelliklerle doğumdan sonra meydana gelmiş yaşantılardan ortaya çıkan kişiyi bir başka kişiden ayırt eden istikrarlı ve kalıplaşmış bir oluşumdur (Ercan, 2010: 14).

Kişilik, sosyal kabiliyetlerin tamamı olarak ele alınır. Bu açıdan kişi, başka kişilerle etkileşime geçerek türlü tutumlarda bulunur. Bu tutum ve davranışların hepsi kişinin sosyal kabiliyetlerini meydana getirir. Kişilik aynı zamanda bir imaj olarak da nitelendirilebilir. Kişinin kendine has becerilerinin çevreyle iletişim kurması neticesinde geliştirdiği tutum ve davranışların hepsini de kişilik olarak tanımlayabilir (Eryılmaz, 2009: 62).

Kişilikle ilgili yapılan tüm tanımları ele aldığımızda;

- Kişinin diğer bireylerden farklı olan özelliklere sahip olması,
- Kişinin davranışlarının bir istikrar sağlaması, ilerleyen zamanlarda benzer durumlarla karşılaşıldığında pek farklılık göstermemesi,
- Kişiyi diğer bireylerden ayıran özelliklerinin artık kalıplaşmış olması,

- Kişiliğin fazlaca özelliklerden oluşan bir mekanizma haline gelmesi ve bu mekanizmayı oluşturan bahsi geçen özelliklerin birbirleriyle alakası olması hususları öne çıkmıştır (Türkmen, 2013: 14).

Kişilik tek yönlü bir kavram değildir. Bireylerin tutum ve davranışlarıyla alakalı akla gelen birçok özelliği barındırmaktadır. Bu sebeple kişilikle alakalı gereğinden fazla tanımla karşılaşmak mümkündür. Bu çokça tanımlardan birine değinilirse, kişilere süreç ilerledikçe sosyal ve biyolojik özellikler şeklinde yüklenen ve belli bir süreç içerisinde de istikrarını sürdüren duygu, düşünce ve bireysel farklılıkların tümü kişiliktir (Özer, 2013: 127).

Kişilik, kişilerin zevkleri, davranışları, kabiliyetleri, üslupları, fiziksel özellikleri ve çevresine uyumu gibi birtakım özelliklerini kapsayan oluşumun tümüdür. Bu çerçevede kişilik, ayırt edici değişkenleri gösteren ve gelecekteki tutum ve davranışlara adeta rehber olan sabit özelliklerin tümüdür (Süren, 2015: 5).

Kişiliği bir zaman dilimi içerisindeki tutum ve davranışlar çeşidi olarak şeklinde değerlendirmek, kişiliği kavrama konusunda eksik kalabilir. Kişilik, geçmişin, söz konusu dönemin ve geleceğin meydana getirdiği bir oluşumdur. Geçmişin bıraktığı izler, mevcut sürecin uygulamaları, geleceğin ana eğilimi ile kişilik meydana gelir. O halde kişilik, insanın hayatı dahilinde alışkanlık ve özelliklerinin tutum ve hareketlerine yansıyan görülebilir tarafı şeklinde dile getirilebilir (Yüksel, Cevher ve Yüksel, 2015: 144).

2.7.2. Kişiliğin Üç Yansıması

Kişilik, fazlaca özellikten oluşan karmaşık bir kavramdır. Fakat bir kişi bünyesinde bir araya gelen ve bütünleşen bu özellikler, gerçekte üç ana boyutla alakalıdır. Bu üç ana boyutu; karakter, mizaç ve yetenek olarak isimlendirebilir (Ersoy, 2009: 18).

2.7.2.1. Karakter

Karakter, kişiliğin sosyal ve ahlaki tarafını temsil eder. Bu açıdan karakter ifadesi, kişilerin bu husustaki farklılıklarını ortaya koymak amacıyla kullanılmaktadır. Davranışlarını sosyal değerlere ve ahlak kurallarına uyduran ve benimseyenlere

"karakterli" ifadesini, bunun zıttı olarak uydurmayan kişilere de "karaktersiz" ifadesi kullanılabilir (Eroğlu, 2006: 183).

Kişilikle alakalı detaylı bir şekilde ilk incelemeler başladığında, kişilik ve karakter terimleri zaman zaman birbirinin yerine kullanılsa da esasen kişilik ve karakter terimleri birbirinden farklı manalara gelmektedir. Kişiliğin ortaya çıkması için insanın yetişkin olması, kendini bilmesi, değerlendirebilmesi lazımken, karakter çocuğun doğmasıyla birlikte kendini belli eder, doğuştan meydana gelir (Türkmen, 2013: 16).

2.7.2.2. Mizaç (Huy)

Mizaç, kişinin duygusallık ve hareketlilik özelliklerini içermekte ve halk deyimiyle "huy" diye de tanımlanmaktadır. Mizaç veya huy, kişilerin duygusal denge hallerini ve bu dengenin derinliğini kapsamaktadır. Mizaç, duygulara dayanan kabiliyetlerin ve alışkanlıkların bir araya gelmesinin altında yatan duyumsama, iletişim kurma ve motivasyon süreçlerini açıklamaktadır (Özer, 2013: 134).

Beden kimyasının mizaç üzerinde önemli etkilerinin olduğunu iddia eden Hipokrat, mizacı dört kategoride açıklamıştır:

- *Neşeli mizaç*: Bu gruptaki kişiler hareketli, neşeli, heyecanlı, girişken, pozitif, umutludurlar ve ilgilerini çeken şeyler çok çabuk değişebilir.
- *Soğukkanlı mizaç*: Hemen tepki vermeyen, miskin, sakin, ağırbaşlı, durgun, soğukkanlı ve güçlü kişiliği temsil eder.
- *Kızgın mizaç*: Çabuk sinirlenen, hareketli, dizginlemesi zor, heyecanlı ve agresif mizaç tipidir.
- *Melankolik mizaç*: Alıngan, üzüntülü, endişeli, sıkıntılı, sıkıcı, durgun ve zayıf kişiliği temsil eden mizaç türüdür (Şimşek, Çelik ve Akgemici, 2015:81).

2.7.2.3. Yetenek

Yetenek; kişisel veya örgütsel kararları vermede ve başkalarıyla iletişim halinde olabilmede önemli olduğu kadar bir bireyin doğasında var olan, tekrar edebilen düşünme, duygu ve davranışlarını üretken bir şekilde ifade edebilmesidir (Türkmen, 2013: 16).

Kişiliği oluşturan üçüncü önemli boyut olan yetenek; fiziksel yetenek ve zihinsel yetenek olarak iki gruba ayrılır.. Fiziksel yetenek, kişilerin duyu organları vasıtası ile bazı olguları hayata geçirebilme kabiliyetleri iken zihinsel yetenek analiz edebilme, çözümleyebilme ve sonuca gidebilmeyi temsil eder (Ersoy, 2009: 22).

2.7.3. Kişiliği Oluşturan Faktörler

İnsan davranışlarına etkisi olan her unsur aynı şekilde bir kişilik faktörüdür. Bundan ötürü kişiliğin meydana gelmesine etki eden faktörleri birkaç başlıkta toplayarak ifade etmek daha faydalı olacaktır:

- Kalıtım ve bedensel yapı faktörleri
- Sosyo - kültürel faktörler
- Aile faktörü
- Sosyal sınıf ve yapı faktörleri
- Coğrafi ve fiziki faktörler (Eroğlu, 2006: 186).

2.7.3.1. Kalıtım ve Bedensel Yapı Faktörleri

Kişinin sahip olduğu kendine has özelliklerden hangilerinin bütünüyle kalıtım yoluyla aktarıldığı kesin olarak bilinmemekle beraber, kişilik özelliklerinin büyük çoğunlukla kalıtsal faktörlere bağlı olduğu da yapılan çalışmalar sonucu meydana çıkarılmıştır (Türkmen, 2013: 18).

Kişiliğin oluşumunu etkileyen faktörleri saptamak çok zor olmakla birlikte, genelde kişiliğin kalıtım ve çevre arasında olan bir etkileşim neticesinde meydana geldiği ifade edilebilir. Bedensel özelliklerimiz boyumuz ve vücut yapımız genetik faktörlerden etkilenir. Genetik faktörler de kişiliğimiz üzerinde dolaylı bir etki meydana getirir (Özkalp ve Kirel, 2010: 75).

2.7.3.2. Sosyo-Kültürel Faktörler

İnsanların dahil oldukları toplumun sosyal özellikleri, çevre koşulları dahilinde kişileri en fazla etkileyen faktör olarak ortaya konmaktadır. Kişiliğin meydana gelmesinde sosyal çevrenin etkisi aslında öğretici bir dönemdir. Çünkü kişiler farkında olsun ya da olmasın hayatları süresince kendileri için hali-hazırda olan davranış biçimlerini takip etmek zorunda kalmışlardır (Ersoy, 2009: 16).

Kişiliğin meydana gelmesinde toplum ve kişi arasındaki etkileşim ile birlikte kişinin, toplumun meyiline karşı gösterdiği tepki ve davranışlar kişiliğin sosyo-kültürel tanımlayıcısı şeklinde tanımlanmaktadır (Türkmen, 2013: 18).

2.7.3.3. Aile Faktörü

Yapılan çalışmalarda ortaya konulan ailesel risk faktörleri:

- Nüfusu fazla aile ortamı
- Aile içi kopukluğun olması
- Geçimi zor ve ihmalkar aile
- Ailede hastalıkların olması
- Anne ve babanın boşanması (Özer, 2013: 41).

Çevremizde etkileşim halinde olduğumuz birçok insan bizim davranışlarımıza etki yapabilir. Bu etkileşim dahilinde çoğu davranış şeklini biçimlendiren ebeveynlerin çocukları ile iletişim şeklini, yaşça büyük olan aile fertlerinin gençlerin önünde örnek model olmasını, “aile büyüklüğü, maddi durum, yer alınan coğrafya, din, kültür” benzeri aileyi ilgilendiren durumları içermektedir (Özkalp ve Kırel, 2010: 76).

2.7.3.4. Sosyal Sınıf ve Yapı Faktörü

Kişiliğin meydana gelmesinde başka bir mühim unsur da bireyin dahil olduğu sosyal sınıf durumudur. Kişinin dahil olduğu sosyal sınıf, onun eğitim olanaklarını, yaşam şeklini, düşünce ve eğilimlerini ve birtakım kişisel özelliklerini etkileyebilir (Eroğlu, 2006: 181).

Kültürel yapı, kişiliğin bütün özellikleri üstünde önemli derecede bir etki yapabiliyorken, sosyal yapı, birbirinden değişik alt grupları içerdiğinden ötürü farklı kişilik tiplerinin meydana gelmesinde rol sahibi olmaktadır (Ersoy, 2009: 17).

2.7.3.5. Coğrafi ve Fiziki Faktörler

Kişi doğduktan itibaren çevresi, dahil olduğu doğa ve toplumdan meydana gelir. Doğa; coğrafi konum, iklim şartları, yer altı ve yerüstü kaynaklarıyla toplum hayatına etki ederek, bu etkiyi kişiye geçirir. Bunun yanı sıra toplumun tarihsel,

kültürel, iktisadi ve siyasal oluşumu da bireyin hem hayatında hem de karakterinde ciddi bir rol oynamaktadır (Türkmen, 2013: 20).

Günümüze bakıldığı zaman pek çok sıkıntıya sahibiz. Bu sıkıntılara çözüm yolu ararken, Çevreci girişimcilik bu problemlerin içinde saklı muhtemel fırsatların meydana çıkabilmesini sağlayacak bir girişimcilik çeşididir. Aynı zamanda yeşil girişimcilik olarak da isimlendirilen bu tür, bilhassa üretim yöntemlerinde yapılan değişikliklerle meydana çıkabilmektedir (Ersoy, Parıltı ve Okur, 2006: 9).

1990'lardan itibaren çevresel hassasiyetler, kirliliğe karşı alınan tedbirler aslında yeni iş imkanlarına da göz kırpmaktadır. Özellikle de atıkların değerlendirilmesinde, geri dönüşümden geçmesinde, çevreyi koruyan doğal tarım yöntemlerinin geliştirilmesinde, başta hava, su, toprak kirliliğinden koruyucu teknikler iletmede yeni girişimcilik imkânları sergilemektedir (Top, 2006: 17).

2.7.4. Kişilik Kuramları

Alanları itibariyle kişilik olgusuyla ilgilenen kimi bilim insanları, kişiliğin oluşumu, gelişmesi ve görünümü bakımından birtakım kuramlar üzerinde çalışmışlardır. Çok sayıda olan bu kuramların her biri, kişiliğin nasıl meydana geldiğini ve hangi değişkenlerden oluştuğunu ele almışlardır. Bunların içinde önemli görülen birkaç kuramdan bahsetmek yararlı olacaktır (Eroğlu, 2006: 186).

Kişileri tanımlarken kişiliğin birden fazla boyutundan bahsedilmekle birlikte bunların bir kısmı ötekilerden daha fazla önem teşkil etmektedir. Bunlar kişiliğin beş faktör modeli olarak incelenmektedir.

2.7.4.1. Genel Hatlarıyla Kişilik Kuramları

Alanları itibariyle kişilik olgusuyla ilgilenen kimi bilim insanları, kişiliğin oluşumu, gelişmesi ve görünümü bakımından birtakım kuramlar üzerinde çalışmışlardır. Çok sayıda olan bu kuramların her biri, kişiliğin nasıl meydana geldiğini ve hangi değişkenlerden oluştuğunu ele almışlardır. Bunların içinde önemli görülen birkaç kuramdan bahsetmek yararlı olacaktır (Eroğlu, 2006: 186).

Sigmund Freud'un Kişilik Kuramı: Psiko analitik kuramın yaratıcısı olan Sigmund Freud, insan davranışını anlatmak için bilhassa bilinçaltına yönelik

çalışmalarda bulunmuştur. Freud kuramında kişilik, cinsellik ve saldırganlık olarak meydana gelen içgüdüsel dürtülerle sosyal engeller arasındaki çatışmadan meydana gelmektedir (Akt. Şimşek, Çelik ve Akgemici, 2015: 83)

Eric Berne'nin Kişilik Kuramı: Kuram, kişiliği duygusal tarafıyla ifade edip üç tarafının olduğunu belirtmektedir. Freud'un kişilik dilimleri olan id, süper-ego ve ego ve benzeri terimlerin ciddi manada esinlenmiş benzeyen kuram, kişiliği duygusal tarafıyla ifade etmekte ve kişiliği üç kısımda açıklamaktadır. Kişiliğin, çocuk, ebeveyn ve olgunluk dönemlerinden meydana geldiğini iddia etmektedir (Akt. Süren, 2015).

Carl Gustav Jung'un Kişilik Kuramı: Bu kuramda kişinin hareketlerinin kalıtımsal özelliklerinin yanında hedefleri tarafından oluştuğuna işaret edilmektedir. Kalıtımsal özelliklere dikkat çekmesinden dolayı da kuram, diğer psiko-analitik teorilerden farklıdır. Kurama göre kişilik birkaç sistemden meydana gelmektedir. Bu sistemlerden en önemlileri; “Ego”, “Kişisel Bilinç Dışı” ve “Kolektif Bilinç Dışı”dır (Akt. Ersoy, 2009).

Alfred Adler'in Kişilik Kuramı: Kuramın savunduğu insanoğlu sosyal bir varlıktır, sosyal dürtüler vasıtasıyla güdülenir olduğudur. Sosyal ilgi doğuştan meydana gelmiştir yine de öteki sosyal kurumlarla ve insanlarla olan ilişkiler kişilerin hayatlarını devam ettirdiği toplum tarafından belirlenir (Akt. Özkalp, Arıcı, Aydın, Bayraktari, Uzunöz ve Erkal, 2000).

Karen Horney'in Kişilik Kuramı: Kurama göre kişiliğin esas elemanı korku ve endişedir. İnsanlar korkuları ve endişeleriyle başa çıkabilmek için harekete geçmektedirler. Bundan ötürü insanlar korku ve endişelerinden sıyrılabilmek amacıyla müracaat ettikleri davranış biçimleri, taktikleri kişilerin panik ve endişelerine belirli bir çözüm getirememiş olsa dahi kişilerin sinirsel stresinden sıyrılmalarına katkı sağlayabilir (Akt. Süren, 2015).

Hans Jürgen Eysenck'in Kişilik Kuramı: Kişilik kuramına göre kişilik yapısı hiyerarşiktir ve dört düzeyden oluşmaktadır. 1. düzey en alt düzeydir ve çok özel davranışları içerir. 2. Düzey, kişinin bulunduğu ortamlardan kazandığı alışkanlıklara dayalı özelliklerle ilgilidir. 3. düzey bireylerin eğilimler kazandığı evredir. Ve son

olarak 4. Düzey Tip sahasıdır yani tiplerin ortaya çıktığı düzeydir (Akt. Şimşek, Çelik ve Akgemici, 2015).

2.7.4.2. Beş Faktör Kişilik Modeli

Bireyleri tanımlamada kişiliğin birden fazla farklı boyutundan söz edilmekle birlikte bunların bir kısmı diğerlerinden daha fazla önem arz etmektedir. Platon'un yaşamını idam ettiği dönemlerden bu tarafa bilim insanları kişilik treytleriyle ilgili çalışmakta ve çeşitli listeler düzenlemektedir. Ünlü Webster's sözlüğünü irdeleyerek binlerce kelimenin kullanıldığı fark edilebilir. Bu kelimelerin benzer olanları bir araya getirildiğinde 171 adet farklı kişilikten bir liste meydana gelmiş ve bu liste geliştirilerek "kişiliğin beş faktör modeli" meydana getirilmiştir (Özkalp, Arıcı, Aydın, Bayraktari, Uzunöz ve Erkal., 2013: 34).

Bu model;

- Dışadönüklük-içedönüklük
- Yumusakbaşlılık-düşmanlık
- Özdenetim-dağınıklık
- Duygusal tutarsızlık-tutarlılık
- Gelişime açıklık- zeka gelişmemişlik

Şeklinde beş başlık altında ifade edilmektedir.

2.7.4.2.1. Dışadönüklük – İçedönüklük

Bu faktör temel olarak yaşam dolu, neşeli, heyecanlı, girişken ve sosyal olma özelliklerini kapsayan bir faktördür. Dışadönüklük bu faktör için belirleyici bir rol oynamaktadır. İnsanlarla iletişim halinde kalmaktan hoşnut olma, eğlenceye düşkünlük, liderlik, arkadaş canlısı tutumlar ve istekli davranış biçimleri de bu faktörün özelliklerine dahildir (Ercan, 2010: 30).

Dışadönük bireyler içedönük kişilere göre daha fazla pozitif ve enerjik bir yapıya sahiptir. Bu yapıya sahip olmalarının getirdiği bir sonuç vardır. Bu sonuç, bu kişilerin daha fazla çatışma ve çatışma çözmeye yatkın olmaları olarak nitelendirilebilir (Eryılmaz, 2009: 69).

Dışadönük yapıdaki insanlar yoğun bir sosyal ilişki içerisinde hayatlarını devam ettirirken, içedönük kişilerin ilişkileri epey sınırlıdır. Bu seçimin sosyal kabiliyetlerle ilgili olmadığı, çoğu içsel kişilikli bireyin epey gelişmiş kabiliyetleri olmasına karşın şahsi iç dünyası ile uğraşmakta olduğu belirtilmiştir (Özkalp ve Kirel, 2010: 85).

Dışadönüklük özelliğinin olumsuz tarafında bulunan içedönük kişilerin çekimser, utangaç, özgüvenleri düşük oldukları belirtilmiştir. Dışa dönüklüğün bazı tanımlamaları adrenalini arayışı özellikleri de kapsar ama bazıları hırs özellikleri ile ilgilidir (Süren, 2015: 35).

2.7.4.2.2. Yumuşak başlılık – Düşmanlık

Yumuşak başlılık, ılımlı, sakin, yardımsever, sempatik, affedici bir kişilik tipidir. Bu boyutu düşük bireyler ise inatçı, yardımseverliğe uzak, başka insanları rahatsız etme potansiyeline sahip, aşırı şüpheli kişiliklerdir (Özkalp, Arıcı, Aydın, Bayraktari, Uzunöz ve Erkal, 2013: 34).

Yumuşak başlılığın zıttı yani karşıtı olan düşmanlık (agresiflik) yönü, yumuşak başlılıkla ilişkili olduğu gibi aynı zamanda duygusal tutarsızlıkla da ilişkilidir. Bu bireyler kendilerinden başkasına güvenmekte sorun yaşarlar ve bir çok şeye şüpheyle yaklaşır. Duygusallıktan uzak oldukları gibi aynı zamanda antipatik bir imaj çizerler (Eryılmaz, 2009: 70).

Yumuşak başlılık özelliğini taşıyan kişiler, uzlaşmacı ve yardımseverliğe yatkın olan bireylerdir. Bu boyutun olumsuz ucunda olan kişiler ise uzlaşmacılığa uzak, kavgacı ve başkalarını düşünmeyen "bencil" bir tutuma sahip kişilerdir (Özer, 2013: 144)

Yumuşak başlılık ile alakalı özellikler esnek olmayı, güvenilir olmayı, olumlu bir izlenime sahip olmayı, insanlarla uyumlu olmayı, merhametli olmayı kapsamaktadır (Süren, 2015: 35).

2.7.4.2.3. Öz denetim – Dağınıklık

Bu faktörün ilerleyici rolü olduğu gibi, ketleyici yani yavaşlatıcı rolü de mevcuttur. Faktörün ilerleyici rolü, girişimci kişilik özelliklerinden olan başarıma

ihtiyacında gözlemlenirken, yavaşlatıcı rolü ahlaki hassaslık ve önlemcilik özelliğinde gözlemlenir (Ercan, 2010: 30).

Sorumluluk duygusuna sahip insanlar, gerektiğinde zevklerini erteleyebilmeyi, hoş olmayan durumlarda agresif olmak yerine metin olabilmeyi, etrafındaki insanlara güven verecek şekilde hareket edebilmeyi, ve birçok insanın gözünden kaçan detaylara dikkat etmeyi başarabilen kişilerdir (Eryılmaz, 2009: 70).

Öz denetim boyutunun öbür ucunda bulunan dağınık kişiler, kendilerine hakim olabilmekte sıkıntılı, dağınık, düzen tutturamayan, dikkat sorunu yaşayan insanlardır (Özer, 2013: 145). Öz denetim boyutu düşük seviyede olanlar ise çabalamayan, gereğinden fazla rahat, beceriksiz, dağınık, dikkatli olmaktan uzak, dengesiz gibi özellikler barındırırlar (Süren, 2015: 36).

2.7.4.2.4. Duygusal Tutarsızlık – Tutarlılık

Nörotisizm olarak da isimlendirilebilen bu faktörde yapılan araştırma ve çalışmalar neticesinde güvenli, sakin, endişeli olmayan özellikler barındıran kişilik faktörünün yanında, istikrarlı bir şekilde kendine sıkıntı yaratan, olumsuz mizaçlı, sinirli, kaygılı gibi özelliklerden bahsedilmektedir. (Özkalp, Arıcı, Aydın, Bayraktarı, Uzunöz ve Erkal, 2013: 34).

Duygusal tutarsızlık, gerçekçi olmayan fikirlerle ve başa çıkma sistemlerin deki eksikliklerle bağlantılıdır. Duygusal bakımdan tutarsız kişiler, ciddi aralıklarla karışık duygularla mücadele etmek konumundadırlar. Bunun bir sonucu olarak da daha fazla takıntılı zihinlere sahip olabilirler ve hırçın, agresif tepkiler verebilirler (Eryılmaz, 2009: 71).

Duygusal tutarlılığı olan kişiler, hayatın her alanında olumlu, sakin, özgüvenleri yüksek, pozitif pencereden bakmaya eğilimli, sorunlarla karşılaştıklarında şikayetçi olmak yerine çözüm için çaba sarf etmeye yatkın insanlardır (Özer, 2013: 146).

2.7.4.2.5. Gelişime Açıklık – Gelişime Kapalılık

Bu faktör, bilim insanlarının diğer faktörlere nazaran en az görüş birliğinde oldukları faktördür. Öyle ki bu faktör, bazı bilim adamları tarafından zeka, bazı bilim

adamları tarafından kültür, bazı bilim adamları nazarında da tecrübeye açıklık olarak ortaya konmuştur (Ercan, 2010: 31).

Zeka gelişmemişlik ya da gelişime kapalılık olarak isimlendirebileceğimiz boyuttaki insanlar, bireyler arasındaki iletişim konusunda önyargılı, tutucu, geleneksel bir bakış açısında olan yaratıcılıktan uzak, yeniliklerden hazzetmeyen kişilerdir (Özer, 2013: 147). Bu boyuttaki gelişime açıklık ise bilim adamları arasında en karmaşık boyut olarak dile getirilirken, genelde hassas, esnek, yaratıcı ve araştırmacı özellikleri barındırır (Özkalp ve Kırel, 2010: 82).

Kişilik tanımlanmaya çalışılırken ayrı ayrı kuramlar geliştirilmiş, kişiliğin gelişim süreçlerinden geçerek meydana geldiği iddia edilmiştir (Ersoy, 2009: 28).

2.8. İlgili Araştırmalar

Konuyla ilgili araştırmalar, literatürde farklı bağlamlarda söz konusu olmakla birlikte bu başlık altında bu araştırmaların, örnek teşkil edecek şekilde bir kısmına yer verilmiştir.

2.8.1. Mizahla İlgili Araştırmalar

Altuğ (1989), Türk tiyatrosunun bize özgü olanla, evrensel insana özgü olanı birleştiren yazar Turgut Özakman'ın tiyatrosunda, mizah ve eleştirel yaklaşım incelenmiştir.

Bozkurt(1989), Örnek resimlerdeki biçim, mizahı ortaya çıkararak simge olarak düşünülmüş ve somut yaşamdan, biçimlerin soyutluğuna uzanan bir yol izlenerek mizahın çok yönlülüğü incelenmiştir.

Karacabey(1995),1972-1992 yılları arasında yayımlanan Gırgır Dergilerinin içerik kategorilerine dayalı olarak, yetişkinlerin siyasal ve toplumsal eğitimi sürecinde olası etkilerin neler olduğu araştırılmıştır. Araştırmada, mizahi anlayış düzeyi yüksek olan yetişkinlerin hem siyasal hem de toplumsal açıdan daha geniş bir bakış açısına sahip oldukları ifade edilmektedir.

Akün(1997), İlkokul dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin mizah anlayışlarını değerlendirmek için anket uygulanmıştır. Öğrencilerde mizahın

öğretmenle ilişkili olduğu ve etkileşim içerisinde oldukları ifade edilmekle birlikte mizahi yönü gelişime açık öğrencilerin başarı ve katılım düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, aile ilişkilerinde de güvenli bağlanma sergiledikleri yine araştırmacının değindiği hususlardandır.

Topuz (1995), popülerlik, mizah duygusu ve akademik başarı arasında bir ilişki bulunup bulunmadığını araştırmış, araştırmada mizahi yaklaşım sergileyen öğrencilerin toplum içerisinde daha benimsenir olduklarını ve bu kişilerin temelde başarılı ve öz güvenli öğrenciler olduklarını (daha yüksek ortalamaya sahip oldukları) bildirmiştir.

Aydın (1993), Mizah duygusu, kontrol odağı ve genellenmiş başarı beklentisi değişkenlerinin sağlık sorunlarının sıklığını yordamadaki rolünü 400 kişilik lise ve üniversite öğrencilerinden oluşan bir grup üzerinde yaptığı araştırmada incelemiştir. Araştırma bulguları mizahi yönü daha baskın olan öğrencilerde psikolojik rahatlığın daha yüksek olduğu ve daha az sağlık şikayetlerinin olduğu bildirilmektedir. Karar verme konusunda bu öğrenciler diğerlerine nazaran daha rahat davranmakta ve daha hızlı karar alabilmektedirler.

Myres, Rapong ve Rodgers (1997), erkeklerin mizahı kadınlardan daha etkili biçimde kullandıklarını ve aynı zamanda erkeklerin mizahı olumsuz etkilerin ifade edilmesinde de kadınlara göre daha fazla kullandıklarını makalelerinde vurgulamışlardır.

Yücel (2000), mizah duygusu ve başa çıkma stratejileri arasında ilişki incelenmiştir. Ortadoğu teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesinden gönüllü olan 255(117 erkek ve 138 kız) öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Öğrencilere Durumluk Mizah Tepkisi Ölçeği (DMTÖ) ve Stresle Başa çıkma Tarzları Ölçeği(SBTÖ) uygulanmıştır. Mizah duygusu ve cinsiyet etkileşimi arasında anlamlı bağ bulunamamıştır.

Gorham ve Chrithopel (1990), erkek ve kadın öğrencilerin mizahı farklı algıladıklarını ve mizahın öğrenme üzerindeki etkilerin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini vurgulamışlardır.

İncioğlu(2003), araştırmasında utangaçlık düzeylerinin farklı lise son sınıf öğrencilerinin cinsiyet, alan türlü, algılanan aile tutumları, algılanan kişilik yapısı, algılanan popülerite ve algılanan beden sağlığı değişkenlerine göre durumluk mizah tepki düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına bağlı olarak demokratik aile tutumu algısı yüksek olan öğrencilerin iletişim ve mizah yönlerinin anlamlı bir biçimde diğerlerine göre farklılaştığı bildirilmektedir.

Yerlikaya(2003), mizah kullanımında bireysel farklılıklara ilişkin dört boyutu değerlendiren çok boyutlu mizah ölçeğinin (Humor Styles Questionnaire) Türk kültürüne uyarlama çalışmasını gerçekteşirmiştir.

Vural(2004), temel amacı, mizah ve gülmenin insan yaşamındaki önemini araştırmak olan çalışmasında, çalışma ile, gülme ve mizahın, psikolojik ve fizyolojik sağlığımızı korumadaki önemine işaret etmektedir.

Arık(2001), Mizahi popüler metinlerin içinde taşıdıkları karşı söylem potansiyellerine ve bunu gerçekteşirme imkanlarına işaret etmek için hazırlanmış bir çalışmadır.

2.8.2. Kişilikle İlgili Araştırmalar

Ersoy (2009)yaptığı bu araştırmanın sonucunda liderliğin, kişinin kişilik yapısıyla bağlantılı olduğu ve yöneticilerin kişilik yapılarının liderlik davranışları üzerinde etkisinin olduğu sonucuna varmıştır.

Eryılmaz (2009)'un ortaya çıkardığı araştırma bulguları, ergen gelişimi bakımından da değerlendirilebilir. Buna göre, başa çıkma konusu, gelişimsel yaklaşımla izah edilmektedir. Bu yaklaşıma göre, gelişimsel geçişler önemlidir. Gelişimsel geçişlerin başarılı bir biçimde meydana getirilmesi vasıtasıyla; özsayığı, öz yeterlilik, egemenlik duygusu, içsel kontrol ve sorumluluk gibi kaynaklar gelişerek etkilerini artırmaktadır. Bu artışın da, başa çıkma ve öznel iyi oluş üzerinde olumlu bir etki yaptığı sonucuna varılmıştır

Ercan(2010) yaptığı araştırmalarda atılganlık ve kişilik özelliklerinin cinsiyet üzerinde etkili olduğu, erkeklerin kıızlara kıyasla duygusal açıdan daha tutarsız, fakat daha atılgan oldukları sonucuna varmıştır. Bu durum toplumun refah toplumu haline

gelmesi, gelirinin yükselmesi, öğrenim durumunun artmasına paralel olarak kadınlar açısından gelişebileceğini de göstermektedir.

Akdeniz (2013) yaptığı araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kendi öğrenme özelliklerine uygun gördükleri öğrenme stratejileri ve öğretim süresince faydalandıkları öğretim metotlarının barındırdıkları kişilik tiplerine göre bazı boyutlarda farklılaştığına dair bulgular saptamıştır.

Türkmen (2013), kişilik tipleri ile çatışma yönetimi metotları arasındaki ilişkiyi irdelediği çalışmasında kişilik tiplerinin çatışma yönetiminde etki doğuran bir unsur olduğunu bildirmiştir.

Özer (2013) yaptığı üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada psikolojik sağlamlık ile beş faktör kişilik boyutları arasındaki ilişkiyi irdelemiştir; psikolojik sağlamlık puanlarının beş faktör kişilik özelliklerinden dengesizlik/nevrotizm ve duygusal altboyutları ile arasında negatif yönlü bir ilişkinin varlığını bildirirken, dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk alt boyutlarıyla psikolojik sağlamlık arasında da pozitif yönlü ilişkinin varlığını ifade etmiştir.

Furnham ve Petrides (2003) yaptığı araştırma neticesinde, duygusal zeka özellikleri ve mutluluk arasındaki ilişkinin incelendiği; mutlulukla nevrotizmin negatif yönde, dışa dönüklük ve deneyime açık olma ile pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna varmıştır.

Park ve Antonioni (2007)'nin yaptıkları çalışmada, kişilik ve çatışma konusunun birbiri üzerindeki etkisi hiyerarşik regresyon analizi yöntemiyle test edilmiş, uyumluluk ve dışadönük boyutlarının çatışma yönetimi yöntemlerinin daha belirgin bir biçimde kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Wood ve Bell (2008)'in de benzer şekilde çatışma çözümünde kişilik tiplerinin önemini vurguladıkları ve bu noktada uyumluluk ve dışadönüklük boyutlarının daha belirgin biçimde çatışma çözme eğiliminde oldukları ifade edilmiştir.

Bartley ve Scott (2011) yaptığı bu çalışmada; çok ırklı örneklemede, baş etme stratejileri ile vicdanlılık ,sorumluluk ve pozitif duygu arasındaki ilişki hakkında çalışılmıştır. Araştırma neticesinde, sorumluluğu yüksek kişilerin; problem odaklı baş

etmek ve olumlu duyguları kullanmak hususunda ciddi anlamda gelişmiş kişiler oldukları tespit edilmiştir.

2.8.3. İletişimle İlgili Araştırmalar

İletişimle ilgili bir çok konuda araştırma yapılmıştır. Genel olarak bu araştırmalar konu odağındaki değişkenlerle iletişimin etkileşimi üzerine kurgulanmıştır. Bu başlık altında örneklemin eğitim adaylar olması hasebiyle iletişimin örgütsel yapı içerisindeki etkilerine değinen çalışmalara yer verilmiştir.

Kaya (1999), “*Türk Eğitim Sisteminin Örgütsel ve Yönetimsel Sorunları*” adlı çalışmasında eğitim yönetiminde kırtasiyeciliğin aşırı boyutlara ulaştığı, yetkinin hiyerarşinin üst basamaklarında toplandığı, iletişimin yetersiz olduğu, kararların üst düzey yöneticiler tarafından alınmakta olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun da kurumun iç düzenini bozucu nitelikte olacağı ve bunun da dış paydaşlara yansıtacağı ifade edilmektedir.

Öksüz (1997), “İlköğretim Okulları Müdürlerinin Öğretmenlerle İletişim Sürecindeki Yeterlikleri” ne yönelik yaptığı çalışmada varılan sonuçlar şunlardır: Müdürlerin kendi iletişim yeterliklerini değerlendirmeleri ile öğretmenlerin, müdürlerin iletişim yeterliklerini değerlendirmeleri arasında yüksek düzeylerde anlamlılık bulunmuştur. Müdürler kendi iletişim yeterliklerini %80’lik bir olumlulukta, yüksek olarak değerlendirirken, öğretmenler %50’lik bir oranda orta olarak değerlendirmişlerdir. Böylece müdürler, iletişim yeterliği boyutunda kendilerini değerlendirirken genel olarak, mükemmel veya mükemmele yakın kişiler oldukları inancındadırlar. Öğretmenler ise müdürleri değerlendirirken onların fazlaca mükemmel değil, ama ortalama iletişim yeteneğine sahip olduklarını kabul etmişlerdir.

Değer(1998)’de “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenlerle Kurdukları İletişim Yeterlikleri ve İletişime Engel Teşkil Eden Davranışlar” la ilgili yaptığı çalışmada, ilköğretim okulu müdürlerinin “iletişim sürecinde, iletişim kaynağı olarak amaç belirleme, kanal seçme ve kullanmada mesleki kıdem; mesaj düzenleme ve aktarmada öğrenim durumu boyutunda; iletişime engel teşkil eden davranışlarında ise yetkiyi güçlendirmede bilgileri öğretmenlerden gizleme, mesajların gereği yapılmadığında yetkiye baş vurma, formal kanalları kullanma ve informal kanalların

önemini kavrayamama davranışlarına yönelik varyans analizi sonuçlarında okul müdürleri ve öğretmenlerin arasında manidar farklılıklar gözlenmiştir. Bu yönde kurulan iletişimin kurumun etkinliğine ve eğitim kalitesine de olumsuz etkileri dile getirilmektedir.

Hatch (1997), örgüt yapısının karmaşıklığını ele alan araştırmasının sonucunda, karmaşıklık ve iletişim arasındaki ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hem yatay hem de dikey farklılaşması fazla olan örgütlerde, iletişime daha fazla ihtiyaç olduğu bulunmuş ancak bununla birlikte karmaşıklığın, ihtiyaç duyulan bilgiyi alma veya gönderme hataları, bilgi bozulması, üst yönetim tarafından kontrol edilen bilginin kaybı ile de bağlantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Jhonson, Snyder, Anderson, M. Jhonson (1996) yapmış oldukları araştırmada, örgütsel değişim üzerinde çalışmışlardır. Araştırma Florida Eyaletinin 100 ilkokulunda yapılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar ise şöyledir: Yönetici ve öğretmenler arasındaki işbirliği ve iletişim, takım çalışması, amaca bağlılık, verimlilik kültürünün oluşumunu beslemekte ve sürekli ilerleme yönünde bir sorumluluk duygusu oluşmaktadır. Öğretmenlere, yaratıcılıklarını harekete geçiren, beceri kazandırıcı fırsatlar sağlandığında paylaşılan araştırma ve problem çözme kapasiteleri genişleyerek, okulun gelişimi sağlanmakta, dış paydaşlar da bu gelişimden olumlu yönde etkilenmektedirler. Böylece paydaşların tamamı için okul imajı pozitif yönlü olarak gelişmektedir.

Malmelin (2007) kurumların yaşamsal devamlılığında iletişim yeteneğinin önemine dikkat çekmekte ve bu önemi müşteri-paydaş iletişimin sonuçlarının kurumsal marka ve kurum itibarına yansıdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçtan hareketle araştırmacı, kurumların içsel iletişiminin bu sonuç üzerine kurgulanması ve güçlü bir itibarın var olmasının iletişimle doğrudan ilişkisinin göz önünde bulundurulması gerekliliğini de öneri olarak sunmaktadır. Diğer yandan kurumların bütünsellik içeren iletişim yapısı inşa etmelerinin sonuçlarının kurumu güçlü kurumsal itibara ulaştırdığını bildirmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, öğretmen adaylarında mizah, kişilik özellikleri ve iletişim becerileri değişkenleri arasındaki ilişkiyi araştırmak amaçlanmaktadır. Araştırmada genel tarama modelinin bir alt türü olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan araştırma modelidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, öğretmen adaylarında mizah, kişilik özellikleri ve iletişim becerileri değişkenleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul il merkezinde 201 kız 318 erkek olmak üzere toplam 519 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubu tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Beş Faktör Kişilik Ölçeği: Beş faktör kişilik ölçeği Benet-Martinez ve John tarafından “The Big Five Inventory” adıyla geliştirilmiş 44 sorudan oluşan bir ölçektir. Kişilik özellikleri “Nevrotiklik”, “Dışadönüklük”, “Gelişime Açıklık”, “Uyumluluk” ve “özdisiplin” boyutlarıyla ölçülmektedir. Ölçek 5’li Likert tarzında (1-Kesinlikle Katılmıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum) hazırlanmıştır. Nevrotiklik boyutu ile dışadönüklük boyutu 8 madde ile ölçülürken, uyumluluk ve özdisiplin boyutları 9’ar, gelişime açıklık ise 10 madde ile ölçülmektedir. Nevrotiklik faktörü 4, 9*, 14, 19, 24*, 29, 34* ve 39’uncu sorularla ölçülmekte olup 9, 24 ve 34’uncu sorular ters kodlanmıştır. Dışadönüklük faktörü 1, 6*, 11, 16, 21*, 26, 31* ve 36’ncı sorularla ölçülmekte olup 6, 21 ve 31’inci sorular ters kodlanmıştır. Gelişime Açıklık faktörü 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35*, 40, 41* ve 44’uncu sorularla ölçülmekte olup 35 ve 41’inci sorular ters kodlanmıştır. Uyumluluk faktörü 2*, 7, 12*, 17, 22, 27*, 32, 37* ve 42’nci sorularla ölçülmekte olup 2, 12, 27 ve 37’nci sorular ters kodlanmıştır. Özdisiplin faktörü 3, 8*, 13, 18*, 23*, 28, 33, 38 43*’uncu sorularla ölçülmekte olup 8, 18 ve 23 ve 43’uncu sorular ters kodlanmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Sumer

vd. (2005) tarafından yapılmıştır. Çalışmada beş faktör kişilik boyutlarının güvenilirlik değerleri .64 ile .77 arasında bulunmuştur. Çetin tarafından yapılan çalışmada ise gelişime açıklık faktörünün Cronbach Alfa güvenilirlik değeri .72, özdisiplin .67, dışadönüklük .73, uyumluluk .60 ve nekrotiklik .68 bulunmuştur (2008: 97).

Mizah Tarzları Ölçeği: Mizah Tarzları Ölçeği (Humor Styles Questionnaire) Puhlik-Doris ve Martin (1999) tarafından geliştirilen 60 maddeden oluşan ve dört farklı mizah tarzını ölçen bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Mizah Tarzları ölçeği, Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir (2003) tarafından revize edilmiş mizah tarzlarının madde dağılımı farklılaşmış ölçeğin maddeleri 32'ye düşürülmüştür. Ölçek, mizah tarzlarını dört alt boyutta sınıflayarak uyumlu ve uyumsuz olmak üzere mizah türlerine ayırır. Kendini geliştirici ve katılımcı mizah uyumlu; kendini yıkıcı ve saldırgan mizah ise uyumsuz olarak değerlendirilmiştir. Mizah Tarzları Ölçeği'nin yönergesinde, bireylerden, mizahın yaşanabileceği farklı biçimleri ifadelerden oluşan maddeler okuyarak, ifadenin kendisini tanımlama gücüne göre 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 7 (tamamıyla katılıyorum) arasında derecelendirilen Likert tipi bir ölçek üzerinden değerlendirme yapması istenmektedir. Mizah Tarzları Ölçeği'nin alt ölçeklerinin her biri sekiz maddeden oluşmaktadır. 1-7-9-15-16-17-22-23-25-29-31 maddelerinin puanlaması ters yönde yapılmıştır. Bu şekilde ölçekten alınabilecek en düşük puan 7 en yüksek puan ise 56'dır. Alt ölçeklerden alınan puanların fazla olması ilgili mizah tarzının daha sık kullanıldığını göstermektedir. Ölçeğin puanlaması, katılımcı mizah (1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29), kendini geliştirici mizah (2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30), kendini yıkıcı mizah (4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32) ve saldırgan mizah (3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31) olarak belirtilmiştir (Martin, Puhlik-Doris, Larsen ve ark., 2003; Yerlikaya, 2003). Mizah Tarzları Ölçeği'nin ülkemizdeki geçerlik ve güvenilirlik çalışması Yerlikaya (2003) tarafından gerçekleştirilmiştir. Mizah Tarzları Ölçeği'nin alt ölçeklerine ilişkin iç tutarlık katsayıları, .67 ile .78 arasında olduğu bulunmuştur. Yerlikaya'nın (2007) yürüttüğü başka bir çalışmada alt ölçeklere ilişkin Cronbach alfa katsayılarının .63 ile .75 arasında değiştiği ifade edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları yeniden hesaplanmış ve alt ölçekler için katılımcı mizah .78, kendini geliştirici mizah .83, saldırgan mizah .64 ve kendini yıkıcı mizah .65 düzeyinde Cronbach alfa katsayıları bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik

çalışmasında, mizah tarzları için korelasyon katsayıları ise sırasıyla .88, .82, .85 ve .85 olduğu bulgulanmıştır. MTÖ alt ölçeklerinin halihazırda Türkçe'ye kazandırılmış olan Durumluk Mizah Tepkisi Ölçeği ile ilişkisini incelemek amacıyla hesaplanan korelasyonlar gözden geçirildiğinde DMTÖ puanları ile Kendini Geliştirici Mizah alt ölçeği arasında, 60, Katılımcı Mizah alt ölçeği arasında, 54, Kendini Yıkıcı Mizah alt ölçeği arasında, 37 ve Saldırgan Mizah alt ölçeği ile, 25 düzeyinde pozitif yönde ilişkiler olduğu görülmüştür (Yerlikaya, 2003).

İletişim Tarzı Ölçeği: Robert W. Norton (1978, 1983) tarafından geliştirilen İletişimci Biçimleri Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, ölçeğin faktör yapılarının ve psikometrik özelliklerinin sınanması amacıyla yapılmıştır. İletişimci Biçimleri Ölçeğinin 1978 yılında yayımlanan ve 1983 yıllarında revize edilen iki farklı sürümünün uyarlama çalışmaları Çalışma-I ve Çalışma-II olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Çalışma-I kapsamında İletişimci Biçimleri Ölçeğinin 1978 sürümü yaşları 17-26 arasında değişen 86 kadın 168 erkek toplam 254 kişiye uygulanmıştır. Çalışma-II kapsamında ise İletişimci Biçimleri Ölçeğinin 1983 sürümü yaşları 17-26 arasında değişen 89 kadın 146 erkek toplam 235 kişiye uygulanmıştır. Her iki uygulamadan da elde edilen veriler çeşitli istatistiksel analiz yöntemleri kullanılarak, ölçeğin Türkçe faktör yapısı, iç tutarlık katsayısı ve madde toplam güvenilirliği açısından değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, ölçeğin 1978 sürümünün faktör yapısının, ölçekten 16 maddenin çıkarılmasıyla iç tutarlılık katsayısının 0.87 düzeyinde ve ideal seviyelerde doğrulanabildiği; ölçeğin 1983 sürümünde ise 4 maddenin çıkarılarak ölçeğin iç tutarlılık katsayısının 0.89 düzeyinde doğrulanabildiği ve ölçeğin Türk öğrencilerden veri toplamak için ideal bir faktör yapısına ulaştırılabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır (Dursun ve Aydın, 2011).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verileri toplamak amacıyla tesadüfi örnekleme yöntemi belirlenen çalışma grubundaki Ergenlere Beş Faktörlü Kişilik Envanteri, Mizah Tarzları Ölçeği, İletişim Tarzları Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formundan oluşan ölçme araçları uygulanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarında mizah, kişilik özellikleri ve iletişim becerileri değişkenleri arasındaki ilişkiyi araştırmak amaçlanmaktadır. Araştırmada, t testi, tek

yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsaisı ve Regresyon analiz teknikleri kullanılmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE TARTIŞMA

3.1. Öğretmen Adaylarının Beş Faktör Kişilik Ölçeği, Mizah Tarzları ve İletişim Biçimleri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 1: Cinsiyet Değişkenine Göre Beş Faktör Kişilik Ölçeği Alt Boyut Puanlarına İlişkin T-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S. S	T	P
Nevrotizm	Erkek	318	22.72	3.23	3.02	.003*
	Kadın	201	21.89	2.76		
Dışadönüklük	Erkek	318	22.14	3.47	.769	.442
	Kadın	201	21.91	3.14		
Gelişime Açıklık	Erkek	318	25.98	3.36	1.88	.235
	Kadın	201	25.62	3.29		
Uyumluluk	Erkek	318	27.17	3.09	1.84	.066
	Kadın	201	26.68	2.84		
Özdisiplin	Erkek	318	26.67	3.02	-.842	.400
	Kadın	201	26.90	2.95		

* P < .05

Tablo-1 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin dışadönüklük, gelişime açıklık, uyumluluk ve özdisiplin alt ölçeklerinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Nevrotizm alt ölçeğinde ise anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Erkek öğrencilerin nevrozizm alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ($\bar{X} = 22.72$) kız öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 21.89$) fazladır.

Tablo 2: Cinsiyet Değişkenine Göre Mizah Tarzları Ölçeği Alt Boyut Puanlarına İlişkin T-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S. S	T	P
Katılımcı	Erkek	318	32.77	6.08	.484	.629
	Kadın	201	32.52	4.65		
Kendini Geliştirici	Erkek	318	34.46	6.55	-.277	.782
	Kadın	201	34.62	5.96		
Kendini Yıkıcı	Erkek	318	33.02	7.37	-1.67	.095

Saldırgan	Kadın	201	34.06	6.11	-1.27	.20
	Erkek	318	30.70	5.75		
	Kadın	201	31.28	3.75		

* P < .05

Tablo-2 incelendiğinde kız ve erkek üniversite öğrencilerin mizah ölçeği alt boyutları olan katılımcı, kendini geliştirici, kendini yıkıcı ve saldırganlık ölçeği puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 3: Cinsiyet Değişkenine Göre Akran İletişim Biçimleri Ölçeği Alt Boyut Puanlarına İlişkin T-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.S	T	P
Baskın	Erkek	318	13.04	2.44	-2.31	.021*
	Kadın	201	13.53	2.19		
Dramatize Eden	Erkek	318	9.55	1.87	-.059	.953
	Kadın	201	9.56	2.11		
Etki Bırakan	Erkek	318	12.70	2.84	.325	.745
	Kadın	201	12.62	3.03		
Rahat	Erkek	318	9.97	1.78	-1.37	.171
	Kadın	201	10.21	2.09		
Tartışmacı	Erkek	318	9.95	2.04	-2.94	.003*
	Kadın	201	10.48	1.86		
Sözsüz	Erkek	318	16.41	3.99	.171	.864
	Kadın	201	16.35	4.02		
İlgili	Erkek	318	9.54	2.17	-.126	.900
	Kadın	201	9.56	2.52		
Açık	Erkek	318	12.22	2.58	-4.509	.000*
	Kadın	201	13.23	2.27		
Arkadaş Canlısı	Erkek	318	12.71	2.44	-2.89	.004*
	Kadın	201	13.33	2.23		
İletişim İmajı	Erkek	318	9.54	2.17	-.12	.90
	Kadın	201	9.56	2.52		

* P < .05

Tablo-3 incelendiğinde kız ve erkek üniversite öğrencilerin iletişim biçimleri ölçeği alt boyutlarından dramatize eden, etki bırakan, rahat, sözsüz, ilgili, iletişim imajı ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri alt ölçeklerinden baskın, tartışmacı, açık ve arkadaş canlısı ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir (p< .05). Baskın alt ölçeğinde kız öğrencilerin puan ortalamaları (\bar{X} = 13.53) erkek öğrencilerin puan ortalamalarından (\bar{X} = 13.04) yüksektir. Tartışmacı alt ölçeğinde kız öğrencilerin puan ortalaması (\bar{X} = 10.48) erkek öğrencilerin puan ortalamasından

($\bar{X} = 9.95$) yüksektir. Kız öğrenciler açık alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ($\bar{X} = 12,23$) ve arkadaş canlısı ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ($\bar{X} = 9.56$) erkek öğrencilerin açık ölçeği ($\bar{X} = 12.22$) ve arkadaş canlısı ölçeğinden ($\bar{X} = 12.71$) puan ortalamalarından daha yüksektir.

3.2. Öğretmen Adaylarının Beş Faktör Kişilik Ölçeği, Mizah Tarzları ve İletişim Biçimleri Ölçeğinden Aldıkları Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Duruma İlişkin Sonuçlar

Tablo 4: Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Beş Faktör Kişi Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlarını n Ortalamalarına İlişkin n, \bar{X} , Ss Değerleri

	Sınıf	n	\bar{X}	Ss
Nevrotik	Hazırlık	5	22.20	2.86
	1.Sınıf	260	22.84	3.39
	2.Sınıf	169	21.99	2.45
	3.Sınıf	62	22.74	2.84
	4.Sınıf	23	19.60	2.62
Dışadönüklük	Hazırlık	5	28.20	4.91
	1.Sınıf	260	23.00	3.00
	2.Sınıf	169	20.95	3.40
	3.Sınıf	62	21.43	3.14
	4.Sınıf	23	19.78	1.75
Gelişime Açıklık	Hazırlık	5	31.20	4.96
	1.Sınıf	260	25.57	3.57
	2.Sınıf	169	25.21	2.77
	3.Sınıf	62	27.80	2.95
	4.Sınıf	23	27.04	1.42
Uyumluluk	Hazırlık	5	29.00	2.34
	1.Sınıf	260	26.88	3.30
	2.Sınıf	169	26.53	2.07
	3.Sınıf	62	27.90	3.90
	4.Sınıf	23	28.52	.79
Özdisiplin	Hazırlık	5	30.40	4.33
	1.Sınıf	260	27.00	3.48
	2.Sınıf	169	26.65	2.27
	3.Sınıf	62	25.45	2.43
	4.Sınıf	23	27.60	.65

Tablo 4’de Öğretmen adaylarının Nevrotiklik alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını 1. Sınıf öğrencilerinin ($\bar{X} = 22.84$) aldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla 3. Sınıf ($\bar{X} = 22.74$), hazırlık sınıfı (

$\bar{X} = 22.20$), 2. Sınıf ($\bar{X} = 21.99$) ve 4. Sınıf ($\bar{X} = 19.60$) öğrencileri gelmektedir. Dışadönüklük alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını hazırlık sınıfı öğrencilerinin ($\bar{X} = 28.20$) aldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla 1. Sınıf ($\bar{X} = 23.00$), 3. Sınıf ($\bar{X} = 21.43$), 2. Sınıf ($\bar{X} = 20.95$) ve 4. Sınıf ($\bar{X} = 19.78$) öğrencileri gelmektedir. Gelişime Açıklık alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını hazırlık sınıfı öğrencilerinin ($\bar{X} = 31.20$) aldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla 3. Sınıf ($\bar{X} = 27.80$), 4. Sınıf ($\bar{X} = 27.04$), 1. Sınıf ($\bar{X} = 25.57$) ve 2. Sınıf ($\bar{X} = 25.21$) öğrencileri gelmektedir. Uyumluluk alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını hazırlık sınıfı öğrencilerinin ($\bar{X} = 29.00$) aldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla 4. Sınıf ($\bar{X} = 28.52$), 3. Sınıf ($\bar{X} = 27.90$), 1. Sınıf ($\bar{X} = 26.88$) ve 2. Sınıf ($\bar{X} = 26.53$) öğrencileri gelmektedir. Özdisiplin alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını hazırlık sınıfı öğrencilerinin ($\bar{X} = 30.40$) aldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla 4. Sınıf ($\bar{X} = 27.60$), 1. Sınıf ($\bar{X} = 27.00$), 2. Sınıf ($\bar{X} = 26.65$) ve 3. Sınıf ($\bar{X} = 25.45$) öğrencileri gelmektedir.

Tablo 5: Sınıf Değişkenine Göre Üniversite Beş Faktör Kişilik Alt Ölçekleri Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

	Kaynak	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı fark
Nevrotik	Gruplar arası	266.228	4	66.557	7.324	.000*	4< 3,2,1
	Grup içi	4670.989	514	9.088			
	Toplam	4937.218	518				
Dışadönüklük	Gruplar arası	768.605	4	192.151	19.528	.000*	1>2,3,4
	Grup içi	5057.661	514	9.840			4>3
	Toplam	5826.266	518				
Gelişime Açıklık	Gruplar arası	499.874	4	124.968	12.166	.000*	3>1,2
	Grup içi	5279.795	514	10.272			4>1,2
	Toplam	5779.669	518				
Uyumluluk	Gruplar arası	163,911	4	40.978	4.669	.001*	4>1,2
	Grup içi	4510.995	514	8.776			
	Toplam	4674.906	518				
Özdisiplin	Gruplar arası	205.938	4	51.485	5.941	.000*	4> 2,3
	Grup içi	4454.435	514	8.666			3< 1,2
	Toplam	4660.374	518				

* P < .05

Tablo 5'e bakıldığında üniversite öğrencilerinin nevroitiklik, dışadönüklük, gelişime açıklık, uyumluluk ve özdisiplin alt ölçeklerinden aldıkları puanların sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı (p<.05) görülmektedir. Nevrotiklik alt ölçeğinde varyans homojen olarak dağıldığı için farklılaşmanın kaynağına bakarken Scheffee testi uygulanmıştır. Yapılan Scheffee testi sonuçlarına göre 4. Sınıfların nevroitiklik alt ölçeğinden aldıkları puanların 3., 2. Ve 1. Sınıf öğrencilerinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşüktür. Dışadönüklük, gelişime açıklık, uyumluluk ve özdisiplin alt ölçeklerinde varyans homojen olarak dağılmadığı için Dunnett T3 testi kullanılmıştır. Dunnett T3 testi sonuçlarına göre dışadönüklük alt ölçeğinde 1. Sınıfların dışadönüklük alt ölçeği puan ortalamalarının 2., 3. Ve 4. Sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. 4. Sınıflarsa 3. Sınıflara göre dışadönüklük alt ölçeğinde daha yüksek puanlar almışlardır. Gelişime açıklık alt ölçeğinde ise 3. Sınıfların 1. Ve 2. Sınıflardan daha yüksek puan ortalamaları elde ettiği görülmektedir. 4. Sınıfların ise 1. Ve 2. Sınıflardan daha yüksek puan ortalamaları aldığı görülmektedir. Uyumluluk alt ölçeğinde ise 4. Sınıfların 1. Ve 2. Sınıflardan daha yüksek puan ortalamaları elde ettiği görülmektedir. Özdisiplin alt ölçeğinden alınan puanlara bakıldığında 4. Sınıfların 2. Ve 3. Sınıflardan daha yüksek puan ortalamaları aldıkları görülmektedir. 3. Sınıftaki öğrencilerinse 1. Ve 2. Sınıftaki öğrencilerden daha düşük ortalamalar elde ettiği görülmektedir.

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Mizah Tarzları Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlarının Ortalamalarına İlişkin n, \bar{X} , Ss Değerleri

	Sınıf	n	\bar{X}	Ss
Katılımcı	Hazırlık	5	44.80	5.63
	1.Sınıf	260	33.75	5.59
	2.Sınıf	169	30.85	3.32
	3.Sınıf	62	34.85	6.74
	4.Sınıf	23	25.39	2.12
Kendini Geliştirici	Hazırlık	5	39.00	9.56
	1.Sınıf	260	33.96	6.61
	2.Sınıf	169	35.57	4.88
	3.Sınıf	62	30.56	5.73
	4.Sınıf	23	42.95	1.39
Kendini Yıkıcı	Hazırlık	5	27.40	8.38
	1.Sınıf	260	31.55	6.88
	2.Sınıf	169	35.61	5.92

Saldırgan	3.Sınıf	62	32.90	4.93
	4.Sınıf	23	41.21	8.51
	Hazırlık	5	16.20	3.76
	1.Sınıf	260	31.21	5.52
	2.Sınıf	169	31.22	3.62
	3.Sınıf	62	29.91	5.55
	4.Sınıf	23	31.47	2.31

Katılımcı alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını hazırlık sınıfı öğrencilerinin ($\bar{X} = 44.80$) aldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla 3. Sınıf ($\bar{X} = 34.85$), 1. Sınıf ($\bar{X} = 33.75$), 2. Sınıf ($\bar{X} = 30.85$) ve 4. Sınıf ($\bar{X} = 25.39$) öğrencileri gelmektedir. Kendini Geliştirici alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını 4. Sınıf öğrencilerinin ($\bar{X} = 42.95$) aldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla hazırlık sınıfı ($\bar{X} = 39.00$) 2. Sınıf ($\bar{X} = 35.57$), 1. Sınıf ($\bar{X} = 33.96$) ve 3. Sınıf ($\bar{X} = 30.56$) ve öğrencileri gelmektedir. Ardından sırasıyla 2. Sınıf ($\bar{X} = 35.61$), 3. Sınıf ($\bar{X} = 32.90$), 1. Sınıf ($\bar{X} = 31.55$) ve hazırlık sınıfı ($\bar{X} = 27.40$) öğrencileri gelmektedir. Saldırganlık alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını 4. Sınıf öğrencilerinin ($\bar{X} = 31.47$) aldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla 2. Sınıf ($\bar{X} = 31.22$), 1. Sınıf ($\bar{X} = 31.21$), 3. Sınıf ($\bar{X} = 29.91$) ve hazırlık sınıfı ($\bar{X} = 16.20$) öğrencileri gelmektedir

Tablo 7: Sınıf Değişkenine Göre Üniversite Mizah Tarzları Alt Ölçekleri Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

	Kaynak	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
Katılımcı	Gruplar arası	3108.305	4	777.076	30.759	.000*	4. < 1., 2., 3. Hazırlık sınıfı
	Grup içi	12985.314	514	25.263			2.<1.,3., hazırlık sınıfı
	Toplam	16093.618	518				
Kendini Geliştirici	Gruplar arası	2975.075	4	743.769	21.533	.000*	4.>1., 2., 3.
	Grup içi	17754.212	514	34.541			
	Toplam	20729.287	518				
Kendini Yıkıcı	Gruplar arası	3316.115	4	829.029	19.795	.000*	4.> 1.,2,3.
	Grup içi	21526.779	514	41.881			2> 1., 3.
	Toplam	24842.894	518				
Saldırgan	Gruplar arası	1190.973	4	297.743	12.562	.000*	Hazırlık Sınıfı < 1.,2.,

Grup içi	12182.530	514	23.701
Toplam	13373.503	518	

* P < .05

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının Mizah tarzlarının alt boyutları olan Katılımcı, Kendini Geliştirici, Kendini Yıkıcı ve Saldırganlık alt ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p < .05$) görülmektedir. Katılımcı, Kendini Geliştirici ve Kendini Yıkıcı alt ölçeklerinde varyans homojen olarak dağılmadığı için Dunnett T3 testi kullanılmıştır. Dunnett T3 testi sonuçlarına göre 4. Sınıf öğrencilerinin katılımcı alt ölçeği puan ortalamaları 1., 2., 3. ve hazırlık sınıfı öğrencilerinden istatistiksel olarak daha düşüktür. Ayrıca 2. Sınıf öğrencilerinin de katılımcı alt ölçeği puan ortalamaları ise 1., 3. ve hazırlık sınıfı öğrencilerinin ortalamalarından istatistiksel olarak daha düşüktür. Kendini geliştirici alt ölçeğinde ise 4. Sınıfların puan ortalamaları 1., 2. Ve 3. Sınıfların puan ortalamalarından daha yüksektir. Kendini yıkıcı alt ölçeğinin puan ortalamalarına bakıldığında ise 4 sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları 1., 2. Ve 3. Sınıf öğrencilerinden, 2. Sınıf öğrencilerin ise puan ortalamaları ise 1. Ve 3. Sınıf öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Saldırganlık alt ölçeğinde ise varyans homojen olarak dağıldığı için farklılaşmanın kaynağına bakarken Scheffe testi uygulanmıştır. Yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre hazırlık sınıfı öğrencilerinin saldırganlık puanı ortalamaları 1., 2., 3. Ve 4. Sınıf öğrencilerden anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Tablo 8: Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre İletişim Biçimleri Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlarını n Ortalamalarına İlişkin n, \bar{X} , Ss Değerleri

	Sınıf	n	\bar{X}	Ss
Baskın	Hazırlık	5	12.20	2.86
	1.Sınıf	260	13.14	2.68
	2.Sınıf	169	13.14	2.12
	3.Sınıf	62	13.87	1.72
	4.Sınıf	23	13.47	.790
	Hazırlık	5	10.20	1.30
Dramatize Eden	1.Sınıf	260	9.16	2.15
	2.Sınıf	169	9.94	1.83
	3.Sınıf	62	10.30	1.37
	4.Sınıf	23	9.08	.41
	Hazırlık	5	10.60	1.81
	Tartışmacı	1.Sınıf	260	9.41
2.Sınıf		169	10.61	1.75
3.Sınıf		62	11.96	1.37

Sözsüz	4.Sınıf	23	10.26	.751
	Hazırlık	5	17.60	2.60
	1.Sınıf	260	16.12	4.63
	2.Sınıf	169	16.38	3.45
	3.Sınıf	62	17.40	3.13
Etki Bırakan	4.Sınıf	23	16.43	.99
	Hazırlık	5	15.60	1.14
	1.Sınıf	260	12.11	2.43
	2.Sınıf	169	13.78	3.33
	3.Sınıf	62	12.66	2.57
Rahat	4.Sınıf	23	10.17	2.47
	Hazırlık	5	10.80	1.78
	1.Sınıf	260	9.90	1.78
	2.Sınıf	169	10.16	1.99
	3.Sınıf	62	10.19	2.40
İlgili	4.Sınıf	23	10.73	.44
	Hazırlık	5	10.60	2.50
	1.Sınıf	260	9.15	2.24
	2.Sınıf	169	9.82	2.51
	3.Sınıf	62	9.98	2.14
Açık	4.Sınıf	23	10.65	.88
	Hazırlık	5	15.00	2.34
	1.Sınıf	260	12.13	2.63
	2.Sınıf	169	12.66	2.30
	3.Sınıf	62	13.58	2.27
Arkadaş Canlısı	4.Sınıf	23	14.69	.63
	Hazırlık	5	15.60	1.67
	1.Sınıf	260	12.55	2.19
	2.Sınıf	169	12.97	2.77
	3.Sınıf	62	13.41	1.54
İletişim İmajı	4.Sınıf	23	15.47	.79
	Hazırlık	5	10.60	2.50
	1.Sınıf	260	9.15	2.24
	2.Sınıf	169	9.82	2.51
	3.Sınıf	62	9.98	2.14
4.Sınıf	23	10.65	.88	

Öğretmen adaylarının baskın alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını 3. Sınıf öğrencilerin ($\bar{X} = 13.87$) aldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla 4. Sınıf ($\bar{X} = 13.47$), 2. Sınıf ($\bar{X} = 13.147$), 1. Sınıf ($\bar{X} = 13.142$) ve hazırlık sınıfı ($\bar{X} = 12.20$) öğrencileri gelmektedir. Dramatize eden alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını 3. Sınıf öğrencilerinin ($\bar{X} = 10.30$) aldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla hazırlık sınıfı ($\bar{X} = 10.20$) 2. Sınıf ($\bar{X} = 9.94$), 1. Sınıf ($\bar{X} = 9.16$) ve 4. Sınıf ($\bar{X} = 9.08$) öğrencileri gelmektedir. Tartışmacı alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları

incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını 3. Sınıf öğrencilerinin ($\bar{X} = 11.96$) aldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla 2. Sınıf ($\bar{X} = 10.61$), hazırlık sınıfı ($\bar{X} = 10.60$), 4. Sınıf ($\bar{X} = 10.26$) ve 1. sınıf ($\bar{X} = 9.41$) öğrencileri gelmektedir. Sözsüz alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını hazırlık sınıfı öğrencilerinin ($\bar{X} = 17.60$) aldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla 3. Sınıf ($\bar{X} = 17.40$), 4. Sınıf ($\bar{X} = 16.43$), 2. Sınıf ($\bar{X} = 16.38$) ve 1. Sınıf ($\bar{X} = 16.12$) öğrencileri gelmektedir. Etki bırakan alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını hazırlık sınıfı öğrencilerin ($\bar{X} = 15.60$) aldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla 2. Sınıf ($\bar{X} = 13.78$), 3. Sınıf ($\bar{X} = 12.66$), 1. Sınıf ($\bar{X} = 12.11$) ve 4. sınıf ($\bar{X} = 10.17$) öğrencileri gelmektedir. Rahat alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan hazırlık sınıfı ($\bar{X} = 10.80$) öğrencilerinin aldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla 4. sınıfı ($\bar{X} = 10.73$) 3. Sınıf ($\bar{X} = 10.19$), 2. Sınıf ($\bar{X} = 10.16$) ve 1. Sınıf ($\bar{X} = 9.90$) öğrencileri gelmektedir. İlgili alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını 4. Sınıf öğrencilerinin ($\bar{X} = 10.65$) aldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla hazırlık sınıfı ($\bar{X} = 10.60$), 3. Sınıf ($\bar{X} = 9.98$), 2. Sınıf ($\bar{X} = 9.82$) ve 1. sınıf ($\bar{X} = 9.15$) öğrencileri gelmektedir. Açık alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını hazırlık sınıfı öğrencilerinin ($\bar{X} = 15.00$) aldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla 4. Sınıf ($\bar{X} = 14.69$), 3. Sınıf ($\bar{X} = 13.58$), 2. Sınıf ($\bar{X} = 12.66$) ve 1. Sınıf ($\bar{X} = 13.13$) öğrencileri gelmektedir. Arkadaş canlısı alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını hazırlık sınıfı öğrencilerinin ($\bar{X} = 15.60$) aldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla 4. Sınıf ($\bar{X} = 15.47$), 3. Sınıf ($\bar{X} = 13.41$), 2. Sınıf ($\bar{X} = 12.97$) ve 1. Sınıf ($\bar{X} = 12.55$) öğrencileri gelmektedir. İletişim imajı alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını 4. Sınıf öğrencilerinin ($\bar{X} = 10.65$) aldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla hazırlık sınıfı ($\bar{X} = 10.60$), 3. Sınıf ($\bar{X} = 9.98$), 2. Sınıf ($\bar{X} = 9.82$) ve 1. sınıf ($\bar{X} = 9.15$) öğrencileri gelmektedir.

Tablo 9: Sınıf Değişkenine Göre Üniversite İletişim Biçimleri Alt Ölçekleri Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

	Kaynak	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
Baskın	Gruplar arası	35.306	4	8.827	1.592	.175	
	Grup içi	2850.543	514	5.546			

	Toplam	2885.850	518				
Dramatize Eden	Gruplar arası	106.738	4	26.684	7.222	.000*	2>1
	Grup içi	1899.100	514	3.695			4>2
	Toplam	2005.838	518				3>1,4
Tartışmacı	Gruplar arası	381.531	4	95.383	29.448	.000*	2>1
	Grup içi	1664.874	514	3.239			3>1,2,4
	Toplam	2046.405	518				4>1
Sözsüz	Gruplar arası	89.016	4	22.254	1.393	.235	
	Grup içi	8210.583	514	15.974			
	Toplam	8299.599	518				
Etki Bırakan	Gruplar arası	475.943	4	118.986	15.499	.000*	H>1,3,4
	Grup içi	3946.027	514	7.677			1,3 >4
	Toplam	4421.969	518				2>1,4
Rahat	Gruplar arası	22.634	4	5.658	1.556	.185	
	Grup içi	1868.869	514	3.636			
	Toplam	1891.503	518				
İlgili	Gruplar arası	98.475	4	24.619	4.718	.001*	
	Grup içi	2681.922	514	5.218			
	Toplam	2780.397	518				4>1,2
Açık	Gruplar arası	247.167	4	61.792	10.464	.000*	
	Grup içi	3035.295	514	5.905			3>1
	Toplam	3282.462	518				4>1,2,3
Arkadaş Canlısı	Gruplar arası	235.905	4	58.976	11.202	.000*	
	Grup içi	2706.076	514	5.265			3>1
	Toplam	2941.981	518				4>1,2,3
İletişim İmajı	Gruplar arası	98.475	4	24.619	4.718	.001*	
	Grup içi	2681.922	514	5.218			4>1,2
	Toplam	2780.397	518				

* P < .05

Tablo 9 incelendiğinde öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre iletişim biçimleri alt boyutu olan dramatize eden, tartışmacı, etki bırakan, ilgili, açık, arkadaş canlısı, iletişim imajı alt ölçeklerinin puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Diğer alt boyutlar olan baskın, sözsüz, rahat alt ölçeklerinde ise anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Dramatize eden, tartışmacı, etki bırakan, ilgili, açık, arkadaş canlısı, iletişim imajı alt ölçeklerinde varyans homojen olarak dağılmadığı için Dunnett T3 testi kullanılmıştır. Dunnett T3 testi sonuçlarına göre Dramatize Eden alt ölçeğine bakıldığında 2. Sınıf öğrencilerin puan ortalamaları 1. Sınıfların ortalamalarından daha yüksektir. Ayrıca 4. Sınıf öğrencilerin puan ortalamaları 2. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarından, 3. Sınıf öğrencilerinse puan ortalamaları 1. Ve 4. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Tartışmacı alt boyutunda ise 2. Sınıf öğrencilerin puan ortalamaları 1.

Sınıf öğrencilerinin ortalamalarından, 3. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ise 1., 2., ve 4. Sınıf öğrencilerinin ortalamalarından, 4. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları 1. Sınıf öğrencilerinin ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. Etki bırakan alt ölçeğinde ise hazırlık sınıfı öğrencilerin puan ortalamaları 1,2 ve 4. Sınıf öğrencilerin puan ortalamalarından, 1. Ve 3. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 4. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarından, 2. Sınıf öğrencilerinin ise 1. Ve 4. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. İlgili alt boyutunda ise 4. Sınıfların puan ortalamaları 1. Ve 2. Sınıfların puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. Açık alt ölçeğine bakıldığında ise 3. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları 1. Sınıf öğrencilerinin ortalamalarından, 4. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ise 1., 2. Ve 3. Sınıf öğrencilerinin ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. Arkadaş Canlısı alt ölçeği incelendiğinde 3. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları 1. Sınıf öğrencilerin ortalamalarından, 4. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının ise 1., 2. Ve 3. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. İletişim imajı alt ölçeğinde ise 4. Sınıfların puan ortalamalarının 1. Ve 2. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir.

3.3. Öğretmen Adaylarının Beş Faktör Kişilik Ölçeği, Mizah Tarzları ve İletişim Biçimleri Ölçeğinden Aldıkları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Duruma İlişkin Sonuçlar

Tablo 10: Üniversite Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Beş Faktör Kişilik Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlarını n Ortalamalarına İlişkin n, \bar{X} , Ss Değerleri

	Yaş	n	\bar{X}	Ss
Nevrotik	18	101	22.67	3,26
	19	118	23.16	3,77
	20	124	22.25	2,38
	21	58	22.74	2,63
	22	64	21,50	2,75
	23	54	21,33	2,86
Dışadönüklük	18	101	22,65	2,68
	19	118	23,53	3,43
	20	124	21,85	3,81
	21	58	21,05	2,79
	22	64	21,03	3,01
	23	54	20,48	2,60
Gelişime Açıklık	18	101	25,16	2,76
	19	118	25,95	3,68
	20	124	25,67	3,32
	21	58	25,50	3,74
	22	64	26,04	3,16
	23	54	27,38	2,90
Uyumluluk	18	101	26,00	3,19
	19	118	27,77	2,55
	20	124	26,55	3,12
	21	58	26,41	2,87
	22	64	27,17	2,99
	23	54	28,48	2,45
Özdisiplin	18	101	26,38	2,76
	19	118	27,22	3,15
	20	124	27,41	3,36
	21	58	26,98	3,35
	22	64	25,76	1,78
	23	54	25,90	2,39

Tablo-10 incelendiğinde Tablo 4’de Öğrencilerin Nevrotiklik alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını 19. yaşındaki öğrencilerinin ($\bar{X} = 23.16$) aldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla 21 yaşındaki ($\bar{X} = 22.74$), 18 yaşındaki ($\bar{X} = 22.67$), 20 yaşındaki ($\bar{X} = 22.25$), 22 yaşındaki ($\bar{X} = 21.50$) ve 23 yaşındaki ($\bar{X} = 21.33$) öğrenciler gelmektedir. Dışadönüklük alt

ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını 19. yaşındaki öğrencilerinin ($\bar{X} = 23.53$) aldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla 18 yaşındaki ($\bar{X} = 22.65$), 20 yaşındaki ($\bar{X} = 21.85$), 21 yaşındaki ($\bar{X} = 21.05$), 22 yaşındaki ($\bar{X} = 21.03$) ve 23 yaşındaki ($\bar{X} = 20.48$) öğrenciler gelmektedir. Gelişime Açıklık alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını 23 yaşındaki öğrencilerinin ($\bar{X} = 27.38$) aldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla 22 yaşındaki ($\bar{X} = 26.04$), 19 yaşındaki ($\bar{X} = 25.95$), 20 yaşındaki ($\bar{X} = 25.67$), 18 yaşındaki ($\bar{X} = 25.16$) ve 21 yaşındaki ($\bar{X} = 25.50$) öğrenciler gelmektedir. Uyumluluk alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını 23 yaşındaki öğrencilerinin ($\bar{X} = 28.48$) aldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla 19 yaşındaki ($\bar{X} = 27.77$), 22 yaşındaki ($\bar{X} = 27.17$), 20 yaşındaki ($\bar{X} = 26.55$), 21 yaşındaki ($\bar{X} = 26.41$) ve 18 yaşındaki ($\bar{X} = 26.00$) öğrenciler gelmektedir. Özdisiplin alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını 20 yaşındaki öğrencilerinin ($\bar{X} = 27.41$) aldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla 19 yaşındaki ($\bar{X} = 27.22$), 21 yaşındaki ($\bar{X} = 26.98$), 18 yaşındaki ($\bar{X} = 26.38$), 23 yaşındaki ($\bar{X} = 25.90$) ve 22 yaşındaki ($\bar{X} = 25.76$) öğrenciler gelmektedir.

Tablo 11: Yaş Değişkenine Göre Üniversite Beş Faktör Kişilik Alt Ölçekleri Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

	Kaynak	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
Nevrotik	Gruplar arası	198.689	5	39.738	4.302	.001*	19>22,23
	Grup içi	4738.529	513	9.237			
	Toplam	4937.218	518				
Dışadönüklük	Gruplar arası	558.379	5	111.676	10.875	.000*	18>21,22,23
	Grup içi	5267.887	513	10.269			19>20,21,22,23
	Toplam	5826.266	518				
Gelişime Açıklık	Gruplar arası	189.452	5	37.890	3.477	.004*	23>18
	Grup içi	5590.216	513	10.897			
	Toplam	5779.669	518				
Uyumluluk	Gruplar arası	333.829	5	66.766	7.890	.000*	19>18
	Grup içi	4341.077	513	8.462			23>18,20,21
	Toplam	4674.906	518				
Özdisiplin	Gruplar arası	197.134	5	39.427	4.532	.000*	19>22,23 20>22,23
	Grup içi						

Grup içi	4463.240	513	8.700
Toplam	4660.374	518	

* P < .05

Tablo11'e bakıldığında öğretmen adaylarının nevroitiklik, dışadönüklük, gelişime açıklık, uyumluluk ve özdisiplin alt ölçeklerinden aldıkları puanların yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı (p<.05) görülmektedir. Nevrotiklik, Gelişime Açıklık, Uyumluluk alt ölçeklerinde varyans homojen olarak dağıldığı için farklılaşmanın kaynağına bakarken Scheffee testi uygulanmıştır. Yapılan Scheffee testi sonuçlarına göre 19 yaşındaki öğrencilerin Nevrotiklik puan ortalamaları 22 ve 23 yaşındaki öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı olarak daha yüksektir. Gelişime Açıklık alt ölçeğinde ise 18 yaşındaki öğrencilerin puan ortalamaları 21,22 ve 23 yaşındaki öğrencilerin puan ortalamalarından yüksektir. Ayrıca 19 yaşındaki öğrencilerin puan ortalamaları da 20,21,22 ve 23 yaşındaki öğrencilerden daha yüksektir. Uyumluluk alt ölçeğinde 19 yaşındaki öğrencilerin puan ortalamaları 18 yaşındakilerden yüksektir. Ayrıca 23 yaşındaki öğrencilerin puan ortalamaları 18,20 ve 21 yaşındaki öğrencilerin puan ortalamalarından yüksektir. Dışadönüklük ve Özdisiplin alt ölçeklerinde varyans homojen olarak dağılmadığı için Dunnett T3 testi kullanılmıştır. Dunnett T3 testi sonuçlarına göre dışadönüklük alt ölçeğinde bakıldığında 18 yaşındaki öğrencilerin puan ortalamaları 21,22 ve 23 yaşındaki öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. Ayrıca 23. Yaşındaki öğrencilerin puan ortalamalarımda 18, 20 ve 21 yaşındaki öğrencilerden daha yüksektir. Özdisiplin puan ortalamalarına bakıldığında 19 yaşındaki öğrencilerin puan ortalamaları 22 ve 23 yaşındaki öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. Ayrıca 20 yaşındaki öğrencilerin puan ortalamaları 22 ve 23 yaşındaki öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir.

Tablo 12: Öğretmen Adaylarının Yaş Değişkenine Göre Mizah Tarzı Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlarının Ortalamalarına İlişkin n, \bar{X} , Ss Değerleri

	Yaş	n	\bar{X}	Ss
<i>Katılımcı</i>	18	101	31.60	4.39
	19	118	34.72	5.60
	20	124	32.54	5.27
	21	58	31.72	5.55

<i>Kendini Geliştirici</i>	22	64	32.46	3.86
	23	54	31.79	8.31
	18	101	34.72	5.71
	19	118	33.87	7.75
	20	124	34.38	4.95
	21	58	34.18	7.41
<i>Kendini Yıkıcı</i>	22	64	34.28	4.94
	23	54	36.59	6.77
	18	101	32.52	6.87
	19	118	30.30	6.33
	20	124	34.51	7.48
	21	58	32.89	5.35
<i>Saldırganlık</i>	22	64	35.98	4.47
	23	54	36.96	7.69
	18	101	31.68	4.68
	19	118	30.02	6.96
	20	124	30.75	3.72
	21	58	31.86	5.09
	22	64	30.60	3.30
	23	54	31.29	5.13

Katılımcı alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını 19 yaşındaki öğrencilerinin ($\bar{X} = 34.72$) aldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla 20 yaşındaki ($\bar{X} = 32.54$), 22 yaşındaki ($\bar{X} = 32.46$), 23 yaşındaki ($\bar{X} = 31.79$), 21 yaşındaki ($\bar{X} = 31.72$) ve 18 yaşındaki ($\bar{X} = 31.60$) öğrenciler gelmektedir. Kendini alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını 23 yaşındaki öğrencilerinin ($\bar{X} = 36.59$) aldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla 18 yaşındaki ($\bar{X} = 34.72$), 20 yaşındaki ($\bar{X} = 34.38$), 22 yaşındaki ($\bar{X} = 34.28$), 21 yaşındaki ($\bar{X} = 34.18$) ve 19 yaşındaki ($\bar{X} = 33.87$) öğrenciler gelmektedir. Kendini Yıkıcı alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını 23 yaşındaki öğrencilerinin ($\bar{X} = 36.96$) aldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla 22 yaşındaki ($\bar{X} = 35.98$), 20 yaşındaki ($\bar{X} = 34.51$), 21 yaşındaki ($\bar{X} = 32.89$), 18 yaşındaki ($\bar{X} = 32.52$) ve 19 yaşındaki ($\bar{X} = 30.30$) öğrenciler gelmektedir. Saldırganlık alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını 21 yaşındaki öğrencilerinin ($\bar{X} = 31.86$) aldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla 18 yaşındaki (\bar{X}

= 31.68), 23 yaşındaki ($\bar{X} = 31.29$), 20 yaşındaki ($\bar{X} = 30.75$), 22 yaşındaki ($\bar{X} = 30.60$) ve 19 yaşındaki ($\bar{X} = 30.02$) öğrenciler gelmektedir.

Tablo 13: Yaş Değişkenine Göre Üniversite Mizah Tarzları Alt Ölçekleri Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

		KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
Katılımcı	Kaynak						
	Gruplar arası	708.608	5	141.722	4.726	.000*	19>18,20,21,22
	Grup içi	15385.011	513	29.990			
	Toplam	16093.618	518				
Kendini Geliştirici	Gruplar arası	297.649	5	59.530	1.495	.190	
	Grup içi	20431.639	513	39.828			
	Toplam	20729.287	518				
Kendini Yıkıcı	Gruplar arası	2489.432	5	497.886	11.426	.000*	20>19
	Grup içi	22353.462	513	43.574			22>18,19,21
	Toplam	24842.894	518				23>18,19,21
	Gruplar arası	222.078	5	44.416	1.733	.125	
Saldırgan	Grup içi	13151.425	513	25.636			
	Toplam	13373.503	518				

* P < .05

Tablo 13 incelendiğinde öğretmen adaylarının Mizah tarzları ölçeğinin alt boyutları olan Katılımcı ve Kendini Yıkıcı alt ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Katılımcı ve Kendini Yıkıcı alt ölçeklerinde varyans homojen olarak dağılmadığı için Dunnett T3 testi kullanılmıştır. Dunnett T3 testi sonuçlarına göre Katılımcı alt ölçeğine bakıldığında 19 yaşındaki öğrencilerin puan ortalamaları 18,20,21 ve 22 yaşlarındaki öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksektir. Kendini yıkıcı alt ölçeğine bakıldığında 20 yaşındaki öğrencilerin puan ortalamalarının 19 yaşındaki öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca 22 yaşındaki ve 23 yaşındaki öğrencilerin Kendini Yıkıcı alt ölçeği puan ortalamalarının 18,19 ve 21 yaşındaki öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı olarak yüksek olduğu görülmektedir. Kendini Geliştirici ve Saldırgan alt ölçeklerinde anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Tablo 14: Öğretmen Adaylarının Yaş Değişkenine Göre İletişim Biçimleri Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlarını n Ortalamalarına İlişkin n, \bar{X} , Ss Değerleri

Yaş	n	\bar{X}	Ss
-----	---	-----------	----

Baskın	18	101	12.79	2.07
	19	118	13.49	3.19
	20	124	12.82	1.95
	21	58	13.29	2.30
	22	64	14.25	2.14
	23	54	13.20	1.24
Dramatize Eden	18	101	8.49	2.40
	19	118	9.89	1.77
	20	124	9.37	1.82
	21	58	9.94	1.27
	22	64	10.68	2.11
	23	54	9.50	1.00
Tartışmacı	18	101	9.08	1.44
	19	118	9.50	2.24
	20	124	9.91	1.72
	21	58	11.68	1.83
	22	64	11.31	1.43
	23	54	11.16	1.46
Sözsüz	18	101	16.06	5.27
	19	118	16.31	4.32
	20	124	15.53	3.47
	21	58	16.91	2.63
	22	64	17.26	3.23
	23	54	17.53	3.23
Etki Bırakan	18	101	12.40	2.37
	19	118	12.32	2.51
	20	124	13.08	3.24
	21	58	12.89	3.73
	22	64	13.84	2.73
	23	54	11.38	2.50
Rahat	18	101	9.71	1.80
	19	118	10.08	1.66
	20	124	10.01	1.81
	21	58	10.32	1.72
	22	64	9.75	2.58
	23	54	10.92	1.86
İlgili	18	101	8.43	2.56
	19	118	9.62	2.08
	20	124	9.45	2.11
	21	58	9.67	2.13
	22	64	10.50	2.68
	23	54	10.44	1.48
Açık	18	101	11.71	2.57
	19	118	12.37	2.88
	20	124	12.43	2.41
	21	58	12.72	2.12
	22	64	13.45	1.95
	23	54	14.16	1.72
Arkadaş Canlısı	18	101	12.02	1.72
	19	118	13.11	2.42

	20	124	12.38	2.67
	21	58	13.63	2.57
	22	64	13.60	2.04
	23	54	14.12	1.82
İletişim İmajı	18	101	8.43	2.56
	19	118	9.62	2.08
	20	124	9.45	2.11
	21	58	9.67	2.13
	22	64	10.50	2.68
	23	54	10.44	1.48

Öğretmen adaylarının baskın alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını 22 yaşındaki öğrencilerinin ($\bar{X} = 14.25$) aldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla 19 yaşındaki ($\bar{X} = 13.49$), 21 yaşındaki ($\bar{X} = 13.29$), 23 yaşındaki ($\bar{X} = 13.20$), 20 yaşındaki ($\bar{X} = 12.82$) ve 18 yaşındaki ($\bar{X} = 12.79$) öğrenciler gelmektedir. Dramatize alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını 22 yaşındaki öğrencilerinin ($\bar{X} = 10.68$) aldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla 21 yaşındaki ($\bar{X} = 9.94$), 19 yaşındaki ($\bar{X} = 9.89$), 23 yaşındaki ($\bar{X} = 9.50$), 20 yaşındaki ($\bar{X} = 9.37$) ve 18 yaşındaki ($\bar{X} = 8.49$) öğrenciler gelmektedir. Tartışmacı alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını 21. yaşındaki öğrencilerinin ($\bar{X} = 11.68$) aldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla 22 yaşındaki ($\bar{X} = 11.31$), 23 yaşındaki ($\bar{X} = 11.16$), 20 yaşındaki ($\bar{X} = 9.91$), 19 yaşındaki ($\bar{X} = 9.50$) ve 18 yaşındaki ($\bar{X} = 9.08$) öğrenciler gelmektedir. Sözsüz alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını 23 yaşındaki öğrencilerinin ($\bar{X} = 17.53$) aldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla 22 yaşındaki ($\bar{X} = 17.26$), 21 yaşındaki ($\bar{X} = 16.91$), 19 yaşındaki ($\bar{X} = 16.31$), 18 yaşındaki ($\bar{X} = 16.06$) ve 20 yaşındaki ($\bar{X} = 15.53$) öğrenciler gelmektedir. Etki Bırakan alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını 22 yaşındaki öğrencilerinin ($\bar{X} = 13.84$) aldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla 20 yaşındaki ($\bar{X} = 13.08$), 21 yaşındaki ($\bar{X} = 12.89$), 18 yaşındaki ($\bar{X} = 12.40$), 19 yaşındaki ($\bar{X} = 12.32$) ve 23 yaşındaki ($\bar{X} = 11.38$) öğrenciler gelmektedir. Rahat alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını 23 yaşındaki öğrencilerinin ($\bar{X} = 10.92$) aldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla 21 yaşındaki ($\bar{X} = 10.32$), 19 yaşındaki ($\bar{X} = 10.08$), 20 yaşındaki ($\bar{X} = 10.01$), 22 yaşındaki ($\bar{X} = 9.75$) ve 18 yaşındaki ($\bar{X} = 9.71$) öğrenciler gelmektedir. İlgili alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları

incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını 22 yaşındaki öğrencilerinin ($\bar{X} = 10.50$) aldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla 23 yaşındaki ($\bar{X} = 10.44$), 21 yaşındaki ($\bar{X} = 9.67$), 19 yaşındaki ($\bar{X} = 9.62$), 20 yaşındaki ($\bar{X} = 9.45$) ve 18 yaşındaki ($\bar{X} = 8.43$) öğrenciler gelmektedir. Açık alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını 23 yaşındaki öğrencilerinin ($\bar{X} = 14.16$) aldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla 22 yaşındaki ($\bar{X} = 13.45$), 21 yaşındaki ($\bar{X} = 12.72$), 20 yaşındaki ($\bar{X} = 12.43$), 19 yaşındaki ($\bar{X} = 12.37$) ve 18 yaşındaki ($\bar{X} = 11.71$) öğrenciler gelmektedir. Arkadaş canlısı alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını 23 yaşındaki öğrencilerinin ($\bar{X} = 14.12$) aldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla 21 yaşındaki ($\bar{X} = 13.63$), 22 yaşındaki ($\bar{X} = 13.60$), 19 yaşındaki ($\bar{X} = 13.11$), 20 yaşındaki ($\bar{X} = 12.38$) ve 18 yaşındaki ($\bar{X} = 12.02$) öğrenciler gelmektedir. İletişim imajı alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını 22 yaşındaki öğrencilerinin ($\bar{X} = 10.50$) aldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla 23 yaşındaki ($\bar{X} = 10.44$), 21 yaşındaki ($\bar{X} = 9.67$), 19 yaşındaki ($\bar{X} = 9.62$), 20 yaşındaki ($\bar{X} = 9.45$) ve 18 yaşındaki ($\bar{X} = 8.43$) öğrenciler gelmektedir.

Tablo 15: Yaş Değişkenine Göre Üniversite İletişim Biçimleri Alt Ölçekleri Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

		KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
Baskın	Kaynak						
	Gruplar arası	114.851	5	22.970	4.253	.001*	
	Grup içi	2770.998	513	5.402			22>18,20,23
	Toplam	2885.850	518				
Dramatize Eden	Gruplar arası	222.781	5	44.556	12.819	.000*	19,20,21 ,23>18
	Grup içi	1783.057	513	3.476			22>18,20,23
	Toplam	2005838	518				
Tartışmacı	Gruplar arası	449.027	5	89.805	28.841	.000*	21,22,23 >18,19,20
	Grup içi	1597.378	513	3.114			20>18
	Toplam	2046.405	518				
Sözsüz	Gruplar arası	238.336	5	47.667	3.033	.010*	22,23 >20
	Grup içi	8061.263	513	15.714			
	Toplam						

	Toplam	8299.599	518				
Etki Bırakan	Gruplar arası	222.006	5	44.401	5.423	.000*	20>23
	Grup içi	4199.963	513	8.187			22>18,19,23
Rahat	Toplam	4421.969	518				
	Gruplar arası	63.230	5	12.646	3.548	.004*	23>18,20
İlgili	Grup içi	1828.273	513	3.564			
	Toplam	1891.503	518				
İlgili	Gruplar arası	229.153	5	45.831	9.216	.000*	19,20,21,22,23>18
	Grup içi	2551.244	513	4.973			23>20
Açık	Toplam	2780.397	518				
	Gruplar arası	268.766	5	53.753	9.150	.000*	22>18,19,20
Açık	Grup içi	3013.696	513	5.875			23>18,19,20,21
	Toplam	3282.462	518				
Arkadaş Canlısı	Gruplar arası	258.588	5	51.718	9.887	.000*	19,21,22>18
	Grup içi	2683.393	513	5.231			21,22>20
İletişim İmajı	Toplam	2941.981	518				23>18,19,20
	Gruplar arası	229.153	5	45.831	9.216	.000*	19,20,21,22,23>18
İletişim İmajı	Grup içi	2551.244	513	4.973			19,23 >20
	Toplam	2780.397	518				

*P<.05

Tablo 15 incelendiğinde öğretmen adaylarının yaş değişkenine göre iletişim becerileri alt boyutu olan baskın, dramatize eden, tartışmacı, sözsüz, etki bırakan, rahat, ilgili, açık, arkadaş canlısı, iletişim imajı alt ölçeklerinin puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p<.05$) görülmektedir. Diğer alt boyutlar olan baskın, sözsüz, rahat alt ölçeklerinde ise anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Alt ölçeklerinde varyans homojen olarak dağılmadığı için Dunnett T3 testi kullanılmıştır. Dunnett T3 testi sonuçlarına göre Baskın alt ölçeğine bakıldığında 22 yaşındaki öğrencilerin puan ortalamaları 18, 20 ve 23 yaşındaki öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Dramatize den alt ölçeğinde ise 19, 20, 21 ve 23 yaşındaki öğrencilerin puan ortalamaları 18 yaşındaki öğrencilerin ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. 22 yaşındaki öğrencilerin dramatize

den alt ölçeği puan ortalamaları ise 18,20 ve 23 yaşındaki öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. Tartışmacı alt ölçeğine bakıldığında ise 21,22,23 yaşındaki öğrencilerin puan ortalamaları 18,19 ve 20 yaşındaki öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. 20 yaşındaki öğrencilerin tartışmacı ölçeği puan ortalamaları ise 18 yaşındaki öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. Sözsüz alt ölçeğine bakıldığında 22 ve 23 yaşındaki öğrencilerin puan ortalamaları 20 yaşındaki öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksektir. Etki bırakan alt ölçeğinde ise 20 yaşındaki öğrencilerin puan ortalamaları 23 yaşındaki öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksektir. 22 yaşındaki öğrencilerin etki bırakan alt ölçeğinde ise 18, 19 ve 23 yaşındaki öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. Rahat alt ölçeğine bakıldığında 23 yaşındaki öğrencilerin puan ortalamaları 18 ve 20 yaşındaki öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. İlgili alt ölçeğine bakıldığında 19, 20, 21, 22 ve 23 yaşındaki öğrencilerin puan ortalamaları 18 yaşındaki öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. 23 yaşındaki öğrencilerin ilgili alt ölçeği puan ortalamaları ise 20 yaşındaki öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. Açık alt ölçeğine bakıldığında ise 22 yaşındaki öğrencilerin puan ortalamaları 18,19 ve 20 yaşındaki öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. 23 yaşındaki öğrencilerin açık alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları 18, 19, 20 ve 21 yaşındaki öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Arkadaş Canlısı alt ölçeği incelendiğinde 19, 21 ve 22 yaşındaki öğrencilerinin puan ortalamaları 18 yaşındaki öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. 21 ve 22 yaşındaki öğrencilerin arkadaş canlısı alt ölçeği puan ortalamaları 20 yaşındaki öğrencilerin ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. 23 yaşındaki öğrencilerin arkadaş canlısı alt ölçeği puan ortalamaları 18, 19 ve 20 yaşındaki öğrencilerin ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. İletişim imajı alt ölçeğine bakıldığında ise 19, 20, 21, 22 ve 23 yaşındaki öğrencilerin puan ortalamaları 18 yaşındaki öğrencilerin ortalamalarından daha anlamlı olarak daha yüksektir. Ayrıca 19 ve 23 yaşındaki öğrencilerin iletişim imajı alt ölçeğinden aldıkları puanlar 20 yaşındaki öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir.

Tablo 16: Öğretmen Adaylarının Mizah Tarzı Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlar ile Beş Faktörlü Kişilik Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlar Arasındaki Korelasyonlar

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

1								
2	.10							
3	.18**	.21**						
4	.06	-.10*	.42**					
5	.25**	.07	.08	-.004				
6	.08	.33**	.30**	.16**	.09			
7	-.30**	.15**	-.09*	-.11*	-.08	-.21**		
8	-.19**	-.07	-.06	-.35**	-.084	-.22**	.52**	
9	-.15**	-.13**	-.35**	-.18**	-.18**	-.28**	.09*	.24**

*p<.05, ** p<.01

1: Nevrotik Alt Ölçeği 2: Dışadönüklük Alt Ölçeği 3: Gelişime Açıklık
4:Uyumluluk Alt Ölçeği 5:Özdisiplin Alt Ölçeği 6:Katılımcı Alt Ölçeği 7:Kendini Geliştirici Alt Ölçeği 8:Kendini Yıkıcı Alt Ölçeği 9:Saldırgan Alt Ölçeği

Tablo 16 incelendiğinde Beş Faktörlü Kişilik Özelliği ölçeğinin alt boyutlarından Nevrotiklik ile Mizah Tarzı Alt Ölçeklerinden Kendini Geliştirici ($r = -.30, p < .01$), Kendini Yıkıcı ($r = -.19, p < .01$), Saldırganlık ($r = -.15, p < .01$) arasında orta ve düşük düzeyde negatif korelasyonlar bulunmuştur.

Tablo 16 ya göre Beş Faktörlü Kişilik Özelliği ölçeğinin alt boyutlarından Dışadönüklük ile Mizah Tarzı Alt Ölçeklerinden Katılımcı ($r = .33, p < .01$), Kendini Geliştirici ($r = .15, p < .01$), arasında orta ve düşük düzeyde pozitif korelasyonlar, Saldırganlık ($r = -.13, p < .01$) arasında düşük düzeyde negatif korelasyonlar bulunmuştur.

Tablo 16'ya göre Beş Faktörlü Kişilik Özelliği ölçeğinin alt boyutlarından Gelişime Açıklık ile Mizah Tarzı Alt Ölçeklerinden Katılımcı ($r = .30, p < .01$) arasında orta düzeyde pozitif korelasyon Kendini Geliştirici ($r = -.09, p < .05$), Saldırganlık ($r = -.35, p < .01$) arasında orta ve düşük düzeyde negatif korelasyonlar bulunmuştur.

Tablo 16 incelendiğinde Beş Faktörlü Kişilik Özelliği ölçeğinin alt boyutlarından Uyumluluk ile Mizah Tarzı Alt Ölçeklerinden Katılımcı ($r = .16, p < .01$) arasında düşük düzeyde pozitif korelasyon , Kendini Geliştirici ($r = -.11, p < .05$), Kendini Yıkıcı ($r = -.35, p < .01$) Saldırganlık ($r = -.18, p < .01$) arasında düşük ve orta düzeyde negatif korelasyonlar bulunmuştur.

Tablo 16 incelendiğinde Beş Faktörlü Kişilik Özelliği ölçeğinin alt boyutlarından Özdisiplin ile Mizah Tarzı Alt Ölçeklerinden Saldırganlık ($r = -.18$, $p < .01$) arasında düşük düzeyde negatif korelasyon bulunmuştur.



Tablo 17: Öğretmen Adaylarının Mizah Tarzı Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlar ile İletişim Biçimleri Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlar Arasındaki Korelasyonlar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														

*p<.05, ** p<.01

1:Katılımcı Alt Ölçeği 2:Kendini Geliştirici Alt Ölçeği 3:Kendini Yıkıcı Alt Ölçeği 4:Saldırgan Alt Ölçeği, 5: Baskın, 6: Dramatize eden, 7: Tartışmacı, 8: Sözsüz, 9: Etki Bırakan, 10:Rahat, 11:İlgili 12: Açık 13: Arkadaş Canlısı 14: İletişim İmajı

Tablo 17 incelendiğinde Mizah Tarzı Alt Ölçeklerinden Katılımcı ile İletişim Biçimi alt ölçeklerinden baskın ($r = .14, p < .01$), Dramatize eden ($r = .11, p < .01$) ve Tartışmacı ($r = .10, p < .05$) arasında pozitif ve düşük düzeyde korelasyonlar görülmektedir.

Tablo 17 incelendiğinde Mizah Tarzı Alt Ölçeklerinden Kendini Geliştirici ile İletişim Biçimi alt ölçeklerinden baskın ($r = .24, p < .01$), Tartışmacı ($r = .20, p < .05$), Sözsüz ($r = .16, p < .05$), Etki Bırakan ($r = .17, p < .05$), Rahat ($r = .23, p < .01$), Açık ($r = .23, p < .01$), Arkadaş Canlısı ($r = .29, p < .01$), arasında düşük ve pozitif yönde korelasyonlar vardır. İlgili ($r = -.10, p < .05$), İletişim İmajı ($r = -.10, p < .05$) arasında ise düşük ve negatif yönde korelasyonlar vardır.

Tablo 17 incelendiğinde Mizah Tarzı Alt Ölçeklerinden Kendini Yıkıcı ile İletişim Biçimi alt ölçeklerinden Tartışmacı ($r = .23, p < .01$) Etki Bırakan ($r = .13, p < .01$), Rahat ($r = .10, p < .05$), Açık ($r = .21, p < .01$) arasında düşük ve pozitif yönde korelasyonlar vardır. İlgili ($r = -.11, p < .05$), Dramatize Eden ($r = -.09, p < .05$), İletişim İmajı ($r = -.11, p < .05$) arasında ise düşük ve negatif yönde korelasyonlar vardır.

Tablo 17 incelendiğinde Mizah Tarzı Alt Ölçeklerinden Saldırgan ile İletişim Biçimi alt ölçeklerinden Rahat ($r = .09, p < .05$), Arkadaş Canlısı ($r = .29, p < .01$), arasında düşük ve pozitif yönde korelasyonlar vardır. Etki Bırakan ($r = -.18, p < .01$), İlgili ($r = -.11, p < .05$), Arkadaş Canlısı ($r = -.12, p < .01$), İletişim İmajı ($r = -.10, p < .05$) arasında ise düşük ve negatif yönde korelasyonlar vardır.

Tablo 18: Katılımcı Alt Ölçeğini Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	<i>B</i>	<i>SH_B</i>	β	<i>T</i>	<i>P</i>
Nevrotik	-.014	.077	-.008	-.184	.001*
Dışadönüklük	.517	.070	.311	7.440	.854
Gelişime Açıklık	.352	.080	.211	4.393	.000*
Uyumluluk	.152	.083	.082	1.817	.000*
Özdisiplin	.122	.078	.066	1.569	.070
Baskın	-.533	.109	-.226	-4.873	.117
Dramatize eden	.425	.147	.150	2.885	.000*
Tartışmacı	-.236	.129	-.084	-1.825	.004*
Sözsüz	-.192	.071	-.138	-2.707	.069

Etki Bırakan	-.012	.093	-.006	-.129	.007*
Rahat	.428	.154	.147	2.780	.898
Açık	-.475	.123	-.215	-3.865	.006*
Arkadaş Canlısı	.298	.116	.127	2.563	.000*
İletişim İmajı	.014	.126	.006	.114	.011*
$R = .521$ $R^2 = .27$					
$F = 13.434$ $p = .00***$					

Tablo 18’de Mizah Tarzları alt ölçeklerinden Katılımcı boyutun yordanmasına ilişkin regresyon tablosu incelendiğinde Nevrotik, Dışadönüklük, Gelişime Açıklık, Uyumluluk, Özdisiplin, Baskın, Dramatize eden, Tartışmacı, sözsüz, Etki Bırakan, Rahat, Açık, Arkadaş Canlısı, İletişim İmajı ölçeklerinin birlikte Katılımcı alt ölçeğini anlamlı olarak yordadığı ($F = 13.434$, $p < .00$) ve toplam varyansın % 27’si açıkladığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, nevrotilik ($p < .05$), gelişime açıklık ($p < .05$), uyumluluk ($p < .05$), dramatize eden ($p < .05$), tartışmacı ($p < .05$), etki bırakan ($p < .05$), açık ($p < .05$), arkadaş canlısı ($p < .05$) ve iletişim imajı ($p < .05$), değişkenlerinin katılımcı alt ölçeği üzerinde anlamlı birer yordayıcılar olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerin yordanan değişkenler üzerindeki göreceli önem sırasını gösteren standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde ise, katılımcı alt ölçeğinin en güçlü yordayıcısının açık alt boyutu olduğu ($\beta = -.215$) ve sırasıyla gelişime açıklık ($\beta = .211$), dramatize eden ($\beta = .150$), arkadaş canlısı ($\beta = .127$), tartışmacı ($\beta = -.084$), uyumluluk ($\beta = .082$), nevrotilik ($\beta = -.008$), iletişim imajı ($\beta = .006$) ve sözsüz ($\beta = -.006$) değişkenlerinin izlediği görülmektedir.

Tablo 19: Öğretmen Adaylarının 5 Faktör Kişilik Özelliklerinin ve İletişim Puanların Kendini Geliştirici Alt Ölçeğini Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SH_B	β	T	P
Nevrotik	-.540	.082	-.264	-6.623	.000*
Dışadönüklük	.264	.074	.140	3.580	.000*
Gelişime Açıklık	-.308	.085	-.163	-3.629	.000*
Uyumluluk	.008	.089	.004	.090	.929
Özdisiplin	-.015	.083	-.007	-.184	.854

Baskın	.410	.116	.153	3.534	.000*
Dramatize eden	-.495	.156	-.154	-3.167	.002*
Tartışmacı	.313	.137	.098	2.278	.023*
Sözsüz	.256	.075	.162	3.399	.001*
Etki Bırakan	.563	.099	.260	5.680	.000*
Rahat	.078	.163	.023	.476	.634
Açık	.370	.130	.147	2.836	.005*
Arkadaş Canlısı	.409	.123	.154	3.323	.001*
İletişim İmajı	-.868	.133	-.318	-6.504	.000*
R = .603 R² = .36					
F = 20.606 p = .00					

Tablo 19’da Mizah Tarzları alt ölçeklerinden Kendini Geliştirici boyutun yordanmasına ilişkin regresyon tablosu incelendiğinde Nevrotik, Dışadönüklük, Gelişime Açıklık, Uyumluluk, Özdisiplin, Baskın, Dramatize eden, Tartışmacı, sözsüz, Etki Bırakan, Rahat, Açık, Arkadaş Canlısı, İletişim İmajı ölçeklerinin birlikte Kendini Geliştirici alt ölçeğini anlamlı olarak yordadığı (F = 20.606, p<.00) ve toplam varyansın % 36’si açıkladığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, nevrotilik (p<.05), dışa dönüklük (p<.05), gelişime açıklık (p<.05), baskın (p<.05), dramatize eden (p<.05), tartışmacı (p<.05), sözsüz (p<.05), etki bırakan (p<.05), açık (p<.05), arkadaş canlısı (p<.05) ve iletişim imajı (p<.05), değişkenlerinin kendini geliştirici alt ölçeği üzerinde anlamlı birer yordayıcılar olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerin yordanan değişkenler üzerindeki görece önem sırasını gösteren standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde ise, kendini geliştirici alt ölçeğinin en güçlü yordayıcısının iletişim imajı ($\beta = -.318$) alt boyutu olduğu ($\beta = -.215$) ve sırasıyla nevrotilik ($\beta = -.264$), etki bırakan ($\beta = .260$), gelişime açıklık ($\beta = -.163$), sözsüz ($\beta = .162$) dramatize eden ($\beta = -.154$), arkadaş canlısı ($\beta = .154$), baskın ($\beta = .153$), açık ($\beta = .147$), dışadönüklük ($\beta = .140$), tartışmacı ($\beta = .098$), değişkenlerinin izlediği görülmektedir.

Tablo 20: Öğretmen Adaylarının 5 Faktör Kişilik Özelliklerinin ve İletişim Puanların Kendini Yıkıcı Alt Ölçeğini Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SH_B	β	T	P
Nevrotik	-0.312	.097	-.139	-3.217	.001*
Dışadönüklük	-.205	.088	-.099	-2.335	.020*
Gelişime Açıklık	.111	.101	.054	1.103	.271
Uyumluluk	-.601	.105	-.261	-5.715	.000*
Özdisiplin	-.270	.098	-.117	-2.747	.006*
Baskın	.056	.138	.019	.407	.684
Dramatize eden	-.382	.186	-.108	-2.055	.040*
Tartışmacı	.819	.163	.235	5.019	.000*
sözsüz	.171	.090	.099	1.914	.056
Etki Bırakan	.341	.118	.144	2.893	.004*
Rahat	.180	.194	.050	.925	.355
Açık	.529	.155	.192	3.413	.001*
Arkadaş Canlısı	-.259	.146	-.089	-1.768	.078
İletişim İmajı	-.576	.159	-.193	-3.632	.000*

R = .50 R²=.26
F = 12.031 p= .00

Tablo 20’de Mizah Tarzları alt ölçeklerinden Kendini Yıkıcı boyutun yordanmasına ilişkin regresyon tablosu incelendiğinde Nevrotik, Dışadönüklük, Gelişime Açıklık, Uyumluluk, Özdisiplin, Baskın, Dramatize eden, Tartışmacı, sözsüz, Etki Bırakan, Rahat, Açık, Arkadaş Canlısı, İletişim İmajı ölçeklerinin birlikte Kendini Yıkıcı alt ölçeğini anlamlı olarak yordadığı (F = 12.031, p<.00) ve toplam varyansın % 26’si açıkladığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, nevrotilik (p<.05), dışa dönüklük (p<.05), uyumluluk (p<.05), özdisiplin (p<.05), dramatize eden (p<.05), tartışmacı (p<.05), etki bırakan (p<.05), açık (p<.05) ve iletişim imajı (p<.05), değişkenlerinin kendini yıkıcı alt ölçeği üzerinde anlamlı birer yordayıcılar olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerin yordanan değişkenler üzerindeki göreceli önem sırasını gösteren standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde ise, kendini yıkıcı alt ölçeğinin en güçlü yordayıcısının uyumluluk (β=-.261) alt boyutu olduğu (β= -.215) ve sırasıyla tartışmacı (β= -.235), iletişim imajı (β=-.193), açık (β=-.192), etki bırakan (β= .144) nevrotilik (β=-.139), özdisiplin (β=-.117), dramatize eden (β= -

.108), dışadönüklük ($\beta = -.099$), tartışmacı ($\beta = .098$), değişkenlerinin izlediği görülmektedir.

Tablo 21: Öğretmen Adaylarının 5 Faktör Kişilik Özelliklerinin ve İletişim Puanlarını Saldırganlık Alt Ölçeğini Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	<i>B</i>	<i>SH_B</i>	β	<i>T</i>	<i>p</i>
Nevrotik	-.101	.072	-.061	-1.392	.164
Dışadönüklük	-.100	.065	-.066	-1.530	.127
Gelişime Açıklık	-.415	.075	-.273	-5.509	.000*
Uyumluluk	-.187	.079	-.110	-2.374	.018*
Özdisiplin	-.267	.073	-.157	-3.634	.000*
Baskın	.002	.103	.001	.015	.988
Dramatize eden	.491	.139	.190	3.542	.000*
Tartışmacı	.208	.122	.082	1.710	.088
Sözsüz	.044	.067	.035	.666	.506
Etki Bırakan	.273	.088	-.157	-3.104	.002*
Rahat	.469	.145	.176	3.236	.001*
Açık	.100	.116	.049	.862	.389
Arkadaş Canlısı	-.425	.109	-.199	-3.885	.000*
İletişim İmajı	-.233	.118	-.106	-1.967	.050

***R* = .473 *R*² = .22
F = 10.37 *p* = .00**

Tablo 21’de Mizah Tarzları alt ölçeklerinden Saldırganlık boyutun yordanmasına ilişkin regresyon tablosu incelendiğinde Nevrotik, Dışadönüklük, Gelişime Açıklık, Uyumluluk, Özdisiplin, Baskın, Dramatize eden, Tartışmacı, sözsüz, Etki Bırakan, Rahat, Açık, Arkadaş Canlısı, İletişim İmajı ölçeklerinin birlikte Saldırganlık alt ölçeğini anlamlı olarak yordadığı ($F = 10.37$, $p < .00$) ve toplam varyansın % 22’si açıkladığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, gelişime açıklık ($p < .05$), uyumluluk ($p < .05$), özdisiplin ($p < .05$), dramatize eden ($p < .05$), etki bırakan ($p < .05$) ve rahat ($p < .05$) değişkenlerinin saldırganlık alt ölçeği üzerinde anlamlı birer yordayıcılar olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerin yordanan değişkenler üzerindeki göreceli önem sırasını gösteren standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde ise, kendini yıkıcı alt ölçeğinin en güçlü yordayıcısının gelişime açıklık ($\beta = -.273$) alt boyutu olduğu ($\beta = -.215$) ve sırasıyla arkadaş canlısı ($\beta = -.199$),

dramatize eden ($\beta=.190$), rahat ($\beta=.176$), etki bırakan ($\beta= -.157$) özdisiplin ($\beta=-.157$), uyumluluk ($\beta= -.110$), dışadönüklük ($\beta= -.099$), tartışmacı ($\beta= .098$), değişkenlerinin izlediği görülmektedir.

3.4. Tartışma

Araştırmada yapılan varyans karşılaştırmaları neticesinde cinsiyet bağlamında kız ve erkek öğrencilerin dışadönüklük, gelişime açıklık, uyumluluk ve özdisiplin alt ölçeklerinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte Nevrotizm alt ölçeğinde ise cinsiyet doğrultusunda anlamlı bir farklılaşmanın varlığı görülmüş; erkek öğrencilerin nevrotizm puan ortalamalarının kız öğrencilere nazaran daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Nevrotiklik/duygusal dengesizlik, toplumumuz kültür yapısına dayalı olarak değerlendirilebileceği gibi bu yapıdan kaynaklı olarak üniversite ortamında ki erkeklerin sosyal ilişkilerin daha etkileşimli olduğu bu yapıdan kaynaklı olarak değerlendirilebilir. Bunun yanı sıra erkeklerin iç denetimleri, kendilerine ilişkin eleştirel dengesizlik içerisinde olabilmeleri gibi durumlar da yine nevrotiklik puanının yüksek olmasına gerekçe olarak değerlendirilmiştir. Bu yönde yapılan araştırmalara bakıldığında genel itibariyle kızların nevrotiklik düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu ifade edilmekte ve bunun temelinde de toplumumuzda kadınların daha baskı altında bir yaşam çevresi içerisinde oldukları savı ortak kabul görmektedir. Bununla birlikte toplumsal rollerin de yine nevrotiklik noktasında kadınlarda daha yüksek ortalamalara gerekçe olarak ifade edildiği de görülmüştür.(Shevlin ve ark., 2002; Ulucan ve Bahadır, 2011; Özcan ve ark. 2000).

Öğretmen adaylarının kişilik faktörlerinin tamamı için “nevrotiklik, dışadönüklük, gelişime açıklık, uyumluluk ve özdisiplin” sınıf değişkeninin bir farklılık unsuru olduğu görülmüştür. Nevrotiklik düzeyinin 4’ncü sınıflarda diğer alt sınıfların tamamına göre daha yüksek düzeyde olması mezuniyet sonrası yaşantıya ilişkin kaygıların etkisinde şekillenmiş bir durum olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte gelecek kaygısına bağlı olarak sınav, meslek, eğitimin devamı, evlilik gibi karmaşa içeren bir durumlar silsilesinin etkilerinin de yine nevrotiklik düzeyini yükseltmesi beklenmelidir. Yapılan araştırmalarda nevrotiklik düzeyinin sınıfa bağlı olarak değişmediğini ifade eden çalışmalar (Tatlılıoğlu, 2014; Kesici, 2002) bulunmakla birlikte bu araştırmayla benzer şekilde 4’ncü sınıfların nevrotiklik düzeyinin yüksek olduğunu bildiren çalışmalar da (Ulucan ve Bahadır, 2011; Deniz ve

Kesicioğlu, 2012) söz konusudur. Diğer çalışmalardaki bu farklı sonuçlar örnekleme ilişkili olabileceği gibi bu araştırmayla benzer yöndeki bulgular elde eden araştırmalarda da yine mezuniyet sonrası hayatın getireceği çeşitli belirsizliklere dayalı olarak yorumlar söz konusu olmuştur.

Dışadönüklük değişkenine bağlı olarak araştırmada birinci sınıf öğrencilerinin dışadönüklük düzeylerinin anlamlı olarak diğer sınıflardan daha yüksek olduğu ve 3 ile 4'üncü sınıflar arasında da dışadönüklük düzeyinin 4'üncü sınıflarda daha yüksek olduğu görölmüştür. Birinci sınıfların yüksek dışa dönüklük sergilemeleri yeni bir eğitim biçimi ve yeni bir okul ortamına bağlı olarak değerlendirilmektedir. Üçüncü sınıflara ilişkin düşük ortalama ise dışadönüklüğün yıllar itibariyle maksimuma ulaştığı ve derslerin baskısının daha çok hissedilmesi itibariyle dış çevre ilişkilerinde doyumun sağlanması ve bir durulma dönemi olarak değerlendirilmiştir. Tatlılıoğlu (2014), 4'ncü sınıfların dışadönüklük düzeylerinin daha yüksek olduğunu bildirmiş ve bunu da eğitimin verdiği doygunlukla ve kendine güvenle açıklamıştır. Bu bulguyu destekleyen bir başka çalışma da (şahin ve Ünüvar, 2010), sınıf bağlamında 4'üncü sınıfların daha yüksek dışadönüklük ortalamalarına işaret etmektedir. Bununla birlikte, Ulucan ve Bahadır, (2011) ile Deniz ve Kesicioğlu, (2012) araştırmalarında sınıf değişkeni ile dışadönüklük arasında bir ilişkinin bulunmadığını bildirmektedirler.

Gelişime açıklık boyutunda anlamlı farklılık olarak 3'üncü ve 4'üncü sınıflar 1 ve 2'nci sınıflardan daha yüksek ortalamalar sergilemektedirler. Bu durum, eğitimin bireylere olan katkısı perspektifinde değerlendirilebileceği gibi üniversite eğitiminin bir anlamda ortasını geçtikten sonra gelişim ihtiyacının daha belirgin bir biçimde kendini hissettirmesine bağlı olarak yorumlanmıştır. Nitekim öğrencilerin mezuniyet sonrasında gerek eğitime devam etmeleri ve gerekse meslek hayatına atılmaları hallerinde daha fazla nitelikli olmaya ihtiyaç hissedecekleri açıktır. Bu bağlamda Tatlılıoğlu (2014) bu araştırma bulgularına paralel sonuçlara ulaşmıştır. Öte yandan Deniz (1997) sınıfın artmasına bağlı olarak öğrencilerin daha fazla atılganlık sergilediklerini ve Kesici (2002)'nin de yine sınıfa bağlı olarak özerklik ihtiyacının artmasına işaret etmesi gelişime açıklığın sınıfa bağlı olarak artmasını destekler nitelikteki araştırmalardır.

Uyumluluk alt boyutuna bağlı olarak 4'üncü sınıfların 1 ve 2'nci sınıflardan daha yüksek ortalama sergiledikleri görölmektedir. Özdisiplin boyutuna ilişkin ise

4'üncü sınıfların 2 ve 3'üncü sınıflardan daha yüksek ortalama sergiledikleri görülmüştür. 3'üncü sınıflar ise özdisiplin boyutuna ilişkin olarak 1 ve 2'nci sınıflardan daha düşük düzeyde ortalama sergilemektedirler. Uyumluluğa ilişkin olarak 4'üncü sınıfların eğitim ve okulda geçirdikleri zamana bağlı olarak daha da olgunlaştıklarını söylemek mümkün olabilir. Özdisiplin noktasında da benzer şekilde 4'üncü sınıflar diğerlerine göre eğitime, geçen süreye ve eğitim sonrası şartların gerekliliklerine bağlı olarak kendilerini disipline etme konusunda daha fazla gerekçeye sahiptirler. 3'üncü sınıfların bu konuda 1 ve 2'nci sınıflardan daha düşük düzeyde olmaları ise bir geçiş döneminde olmalarına bağlı olarak yorumlanmakta, son yılı bu konu için daha etkin biçimde kullanacakları düşünülmektedir. Tatlılıoğlu (2014), araştırmasında sorumluluk değişkeninin sınıf faktörüne bağlı olarak değişmediğini ifade etmekle birlikte

Kişilik faktörlerinin yaş değişkinine göre yapılan varyans karşılaştırmasında tüm değişkenlerin yaş gruplarına göre farklılık sergilediği görülmüştür. Grupların karşılaştırılması neticesinde nevroitiklik için 19 yaşındaki öğrencilerin ortalamalarının 22 ve 23 yaşlardaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum üniversiteye daha yeni başlamış olma, yeni bir hayat tarzına alışma sürecinde olma gibi nedenlere bağlı değerlendirilmiştir. İlk yetişkinlik şeklinde tanımlanabilen gençlik dönemi psiko-sosyal gelişim sürecini kapsamakla birlikte orta yaş dönemi için de bir kriz dönemi niteliği taşımasına işaret eden araştırma sonuçları bu araştırmada elde edilen bulguyu destekler niteliktedir (Tunç ve Aliyev, 2015; Tatlılıoğlu, 2014). Ancak, yaş faktörünün nevroitiklik için bir fark unsuru olmadığını bildiren çalışmalar da mevcuttur (Bektaş, Yazıcı ve Altun, 2013; Ekinci ve Ekinci, 2013).

Gelişime Açıklık değişkeni için 18 yaş grubunun puan ortalamaları 21,22 ve 23 yaş gruplarından daha yüksek olmakla birlikte 19 yaş grubunun ortalamaları da yine benzer şekilde 20,21,22 ve 23 yaş gruplarından daha yüksek çıkmıştır. Bu noktada yaş yükseldikçe gelişime açıklığın düştüğünü ifade etmek mümkün olmaktadır. Bu durum öğrencilerin ilerleyen yaşa bağlı olarak gelişim programlarını daha stabil bir zemine oturttukları veya diğer bir ifadeyle gelişime ilişkin kararlarını belirlemiş olmaları ile ilişkilendirilmiştir. İncelenen çalışmalarda, gelişime açıklık yaş ilişkisi genel itibariyle ele alınmamış bir husus olmakla birlikte bunun nedeni ise kişilik özelliğinin yaşa bağlı olarak farklılaşmayıp bebeklikten oluşan bir yapı olmasıyla ilişkili olarak

değerlendirilmiştir. Bu paralelde Tunç ve Aliyev, (2015) gelişime açıklık, uyumluluk, dışadönüklük ve öz disiplin değişkenleriyle yaş arasında bir ilişki tespit edemediğini ifade etmektedir. Araştırmamızda yaşa ilişkin olarak kişilik özelliklerinin ilişki sergilemesi ise yaş gruplarının birbirine çok yakın olması ve çok dar bir aralıkta değerlendirilmek durumunda kalmasıyla değerlendirilmiştir.

Araştırmada ele alınan bir diğer husus da mizah tarzlarıdır. Cinsiyet bağlamında mizah alt boyutları incelendiğinde ise kız ve erkek üniversite öğrencilerin katılımcı, kendini geliştirici, kendini yıkıcı ve saldırganlık ölçeği puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Benzer araştırmaların bu yöndeki sonuçları incelendiğinde, cinsiyetin mizah alt boyutları bağlamında bir fark unsuru olmadığı görülmektedir (Otrar ve Fındıklı, 2014; Çakmak ve Baş, 2016; Aslan, 2006; Tümkiye, 2006). Bunun dışında Altinkurt ve Yılmaz (2011), öğretmenlere yönelik çalışmalarında erkek katılımcılarda “saldırgan ve kendini yıkıcı” mizah tarzı ortalamalarının anlamlı biçimde kadın öğretmenlerden yüksek olduğunu bildirmiş, Sarı ve Aslan (2005)’in öğrencilere yönelik araştırmalarında da yine benzer şekilde erkek öğrencilerin “saldırgan ve kendini yıkıcı” mizah tarzı düzeylerinin kız öğrencilere nazaran daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırma bulguları bir kısım araştırmalarla paralellik sergilerken diğer bir kısmı ile de zıt yönde bulgu ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, mizah tarzının cinsiyete göre farklılaşmasının örnekleme bağılı olarak değişkenlik gösterdiğini söylemek mümkün olacaktır.

Sınıf değişkeni ile mizah tarzları arasındaki ilişki incelendiğinde Katılımcı, Kendini Geliştirici, Kendini Yıkıcı ve Saldırganlık alt ölçek ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Katılımcı mizah boyutuna ilişkin olarak 4. sınıf öğrencilerinin ortalamaları hazırlık, 1., 2., 3. sınıf öğrencilerinden daha düşük bulgulanmıştır. Bununla birlikte 2. Sınıf öğrencilerinin ortalamaları hazırlık, 1. ve 3. Sınıf öğrencilerinden daha düşük olduğu bulgulanmıştır. Bu noktada katılımcı mizahın sınıfla paralel bir davranış sergilediğini yaklaşık olarak ifade etmek mümkün olmaktadır. Dördüncü sınıfların içerisinde buldukları dönem itibariyle mezuniyet ve sonrası gibi düşüncelerin onlar açısından farklı psikolojik yapıların oluşması adına müsait bir zemin oluşturduğu söylenebilir. Bu da bireysel yaklaşımları veya ileriye dönük planlayıcı eylem gerekçelerini açıklayabilecektir. Nitekim Kendini geliştirici mizah tarzında 4’üncü sınıf ortalamaları alt sınıflardan daha yüksek çıkmış, bunun

yanı sıra kendini yıkıcı mizah tarzında da yine benzer şekilde 4'üncü sınıf öğrencilerinin ortalamaları daha yüksek olarak analiz edilmiştir. Bunlarla birlikte saldırgan mizah tarzında da yine 4'üncü sınıflar hazırlık sınıflarından daha yüksek bir ortalama sergilemişlerdir. 4'üncü sınıflar haricinde 2'inci sınıf öğrencilerinin kendini yıkıcı mizah tarzları 1 ve 3'üncü sınıflardan yüksek analiz edilmiştir. Dördüncü sınıflara ilişkin olarak mizah tarzları ile buldukları sınıfın sorumluluklarının ağırlığı arasında ilişki kurulmak suretiyle bu durum değerlendirilmiştir. Öğrenciler örnekleminde yapılan araştırmalarda sınıf değişkenine yer veren bir araştırmaya rastlanmadığı için bu yöndeki bulguların başkaca araştırma sonuçları ile karşılaştırılması mümkün olmamıştır.

Mizah tarzları ile yaş ilişkisine yönelik olarak ise Katılımcı ve Kendini Yıkıcı boyutlarının yaşa göre anlamlı biçimde farklılaştığı kendini geliştirici ve saldırgan boyutlarının ise ilişki sergilemediği görülmüştür. Katılımcı boyutuna ilişkin olarak 19 yaşındaki öğrencilerin 18,20,21 ve 22 yaşlardakilere nazaran daha yüksek ortalama sergiledikleri görülmüştür. Kendini yıkıcı boyutunda ise 20 yaş öğrencilerin 19 yaş öğrencilerden daha yüksek ortalama sergiledikleri görülmektedir. Bununla birlikte 22 ve 23 yaş öğrencilerinin Kendini Yıkıcı alt ölçeği ortalamalarının 18,19 ve 21 yaşlara nazaran daha yüksek olduğu görülmüştür.

Özdolap'a (2015), 18-26 yaş, 26-36 yaş, 36-46 yaş, 46-66 yaş grupları içerisinde 18-26 yaş dönemindeki katılımcıların daha yüksek düzeyde katılımcı mizah ortalaması sergilediklerini bildirmektedir. Avcı (2012) ise, üniversite öğrencilerine yönelik araştırmasında yaş değişkeninin katılımcı mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzları için bir fark unsuru olduğunu dile getirmekte ve kendini geliştirici ile saldırgan mizah tarzları arasında ilişki olmadığını ifade etmektedir. Bu araştırma bulguları Avcı (2012) nin araştırma sonuçları ile aynı yöndedir. Elde edilen bu bulgular yapılan benzer araştırmalarla kısmi benzerlik de sergileyebildiği gibi farklılaşmalar örnekleme bağlı olarak doğal karşılanmaktadır. İletişim biçimleri alt boyutları cinsiyete göre değerlendirildiğinde; dramatize eden, etki bırakan, rahat, sözsüz, ilgili, iletişim imajı alt boyutlarının cinsiyet bağlamında farklılaşmadığı görülmüştür. Literatürde bu noktada cinsiyetin farklılık unsuru olduğunu ifade eden araştırmalar bulunmakla birlikte (Bulut, 2004; Çetinkaya, 2011; Güven ve Akyüz, 2001; Özerbaş, Bulut ve Usta, 2007; Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2009) genel itibariyle iletişim

biçimlerinin cinsiyete göre farklılaştığı yönündeki sonuçların varlığı görülmektedir. Benzer çalışmalarla, ters yönde bir sonuç sergileyen bu araştırmada mevcut durum, öğrencilerin iletişim becerilerine ilişkin ortalamalarının hemen hemen aynı düzeylerde ve yüksek olduğuyla ilgili olarak değerlendirilmiştir. Dolayısıyla, örneklemin niteliğine bağlı olarak iletişim biçimlerinin hem kızlarda hem erkeklerde olumlu pozitif biçimde ortalama sergilemesi, gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmamasına neden olmaktadır.

Bir diğer ölçek olan iletişim biçimlerinin alt boyutları sınıf değişkenine göre irdelendiğinde dramatize eden, tartışmacı, etki bırakan, ilgili, açık, arkadaş canlısı, iletişim imajı alt ölçeklerinin puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Diğer alt boyutlar olan baskın, sözsüz, rahat alt ölçeklerinde ise anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda dramatize eden boyutunda 2. Sınıf öğrencilerin puan ortalamaları 1. Sınıfların ortalamalarından daha yüksektir. 4. Sınıf öğrencilerin puan ortalamaları 2. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarından, 3. Sınıf öğrencilerinse puan ortalamaları 1. ve 4. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu sınıf yükseldikçe ortalamanın yükseldiğinden bahsetmek mümkün olmaktadır. Bu iletişim tipine sahip olan bireyler iletişimde genel itibariyle abartılı konuşma sergileyip, tonlamayı da yine içeriğe göre ayarlayabilen ve bunun yanı sıra genel olarak duygusal ifadeler kullanan kimseler (Dursun ve Aydın, 2011) olarak tanımlanmaktadır. Bu da zamanla edinilen bir beceri şeklinde değerlendirilebileceği gibi sınıfın artmasıyla bu yönde beceri edinmenin de tecrübi bir durum olduğu düşünülmektedir.

Tartışmacı alt boyutunda 2. Sınıf öğrencileri 1. Sınıf öğrencilerinde, 3. Sınıf öğrencilerini 1., 2., ve 4. Sınıf öğrencilerinden ve, 4. Sınıf öğrencilerini 1. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek ortalama sergilemişlerdir. Tartışmacı iletişim tipi sergileyen bireyler tartışma eğilimine sahip olmakla birlikte bir düşünceyi veya görüşü aşırı savunma gibi davranışlar da da bulunmakta ve kanıt isteme gibi bir iletişim alışkanlığı göstermektedirler (Dursun ve Aydın, 2011). Etki bırakan boyutunda ise 1, 2 ve 4. Sınıf öğrencilerin 3. sınıf öğrencilerden 4. Sınıf öğrencileri de, 2. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek ortalama sergilemişlerdir. Bu türde iletişim sergileyen bireyler karşı tarafta etki bırakabilme yeteneğine sahip bir iletişim biçimi sergilemektedirler (Dursun ve Aydın, 2011). Açık iletişim kuran bireyler kendini ifade

etmede sorun yaşamayıp duygularını gizleme ihtiyacı hissetmeyen kimselerdir. Bu boyutta 3. Sınıfları 1. Sınıflardan, 4. Sınıfların 1., 2. Ve 3. Sınıflardan daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Bu iletişim türüne yönelim bulunulan çevrede tecrübe ve eğitim seviyesiyle ilişkilendirilebilir. Bu durum da sınıfın yükselmesine bağlı olarak açık iletişim ortalamasının yükselmesini izah etmektedir.

Araştırma ölçeklerinin birbirleri üzerindeki etkileri dikkate alındığında, Beş Faktörlü Kişilik Özelliği ölçeğinin alt boyutlarından Nevrotiklik ile Mizah Tarzı Alt Ölçeklerinden Kendini Geliştirici, Kendini Yıkıcı ve Saldırganlık arasında orta ve düşük düzeylerde negatif yönlü korelasyonun varlığı bulgulanırken Dışadönüklük ile Mizah Tarzı Alt Ölçeklerinden Katılımcı, Kendini Geliştirici, arasında orta ve düşük düzeyde pozitif korelasyonlar, Saldırganlık arasında ise düşük düzeyde ve yine negatif korelasyonların varlığı analiz edilmiştir.

Diğer taraftan Beş Faktörlü Kişilik Özelliği ölçeğinin alt boyutlarından Gelişime Açıklık ile Mizah Tarzı Alt Ölçeklerinden Katılımcı arasında orta düzeyde pozitif korelasyon Kendini Geliştirici, Saldırganlık arasında ise orta ve düşük düzeyde negatif korelasyonların varlığı analiz edilmiştir. Beraberinde, Uyumluluk ile Katılımcı arasında düşük düzeyde ve pozitif korelasyon, Kendini Geliştirici, Kendini Yıkıcı ve Saldırganlık arasında düşük ve orta düzeyde negatif korelasyonların varlığı tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra Özdisiplin ile Saldırganlık arasında düşük düzeyde negatif korelasyonun varlığı görülmüştür.

Mizah Tarzı Alt Ölçeklerinden Katılımcı ile İletişim Biçimi alt ölçeklerinden baskın, Dramatize eden ve Tartışmacı arasında pozitif ve düşük düzeyde korelasyonlar görülmektedir. Kendini Geliştirici ile baskın, Tartışmacı, Sözsüz, Etki Bırakan, Rahat, Açık, Arkadaş Canlısı, arasında düşük ve pozitif yönde korelasyonlar vardır. İlgili, İletişim İmajı arasında ise düşük ve negatif yönde korelasyonlar vardır. Bunlarla birlikte, Kendini Yıkıcı ile Tartışmacı, Etki Bırakan, Rahat, Açık arasında düşük ve pozitif yönde korelasyonlar vardır. İlgili, Dramatize Eden, İletişim İmajı arasında ise düşük ve negatif yönde korelasyonlar vardır. Ayrıca, Mizah Tarzı Alt Ölçeklerinden Saldırgan ile İletişim Biçimi alt ölçeklerinden Rahat, Arkadaş Canlısı, arasında düşük ve pozitif yönde korelasyonlar vardır. Etki Bırakan, İlgili, Arkadaş Canlısı, İletişim İmajı arasında ise düşük ve negatif yönde korelasyonların varlığı tespit edilmiştir.

Bu tespitlerden hareketle olumlu mizah tarzına sahip olan bireylerin iletişim biçimlerinin de pozitif yönlü olduğunu ve kişilik özelliklerinin de yine pozitif yönlü olduğunu söylemek mümkün olmaktadır. Diğer taraftan olumlu kişilik özelliği düzeyinin yükselmesiyle birlikte olumsuz mizah tarzı ve kişilik biçimlerinin de ortalamalarda düşüş sergilediği söylenebilmektedir. Bilindiği gibi, katılımcı mizahın saldırgan olmayan ve başkalarını eğlendirme amaçlı şakalar içeren, hoşgörü ve karşılıklı memnuniyeti sağlayan niteliği söz konusudur (Martin ve ark., 2003) ve bu tarz mizahın kişiler arasındaki ilişkilerde gelişime yol verdiği ve gerilimi azaltıcı etki oluşturduğunu kabul görmektedir (Yerlikaya, 2009). Kendini yıkıcı mizahınsa kişinin kendi duygularını gizleme ve sırf sosyal çevrede kabul görme amaçlı olarak düşünülmeden yapılması, bu itibarla kendini küçük düşürücü sonuçlar doğurması mümkün olmaktadır. Özdenetim seviyeleri düşük bireylerin oluşturduğu sosyal çevrelerde mizahın yıkıcı/uygunsuz kullanıldığı vurgulanmakta (Vernon, Martin, Schermer ve Mackie, 2008); bunun da aşırılık sergilediği hallerde dışlanma gibi sonuçlar doğurduğu bildirilmektedir (Kirsh ve Kuiper, 2003). Bu durumun kişi ilişkilerini engelleyici bir mahiyet doğuracağı dikkate alındığında sosyal ilişkilerin de doğallıktan uzaklaştığını ve uygunsuzlaştığını söylemek mümkün olabilmektedir. Olumsuz mizah tarzının bir iletişim problemi olduğunu söylemek mümkün olmakla birlikte kişiliğin de bu anlamda etkisinin belirleyici olduğundan söz edilebilmektedir (Dyck ve Holtzman, 2013). Tüm bu yaklaşımlar, araştırma bulgularının yapılan benzer çalışmalarla paralel sonuçlar ürettiğine ve olumlu kişilik tarzlarının olumlu iletişim tarzlarını tercih ettiğini ve kullanılan mizah tarzının da yapıcı yönde olduğunu söylemek mümkün olmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

1- Katılımcıların mizah tarzları ile iletişim biçimleri arasında ilişkinin varlığı ve bu ilişkinin en yüksek düzeyde kendini geliştirici mizah boyutu ile arkadaş canlısı iletişim alt boyutu arasında olduğu tespit edilmiştir. İkinci sırada en yüksek ve pozitif yönlü ilişkinin baskın iletişim tarzında olduğu görülmüştür.

2- Kendini yıkıcı mizah tarzı ile tartışmacı iletişim biçimi arasında pozitif yönlü bir ilişki söz konusu ilken dramatize eden ile iletişim imajı arasında da negatif yönlü bir ilişki söz konusudur. Saldırgan mizah tarzı ile arkadaş canlısı iletişim tarzı arasında pozitif yönlü ilişkinin varlığı tespit edilmiştir.

3- Araştırma bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlardan bir diğeri de kişilik özellikleri alt boyutları ile mizah alt boyutları arasındaki ilişkidir. Gelişime açık kişilik boyutu ile katılımcı mizah boyutu arasında orta düzeyde bir ilişki söz konusu iken kendini geliştirici mizah ile saldırgan kişilik yapısı arasında da negatif yönlü bir ilişki söz konusudur. Diğer bir ifadeyle saldırgan kişilik yapısındaki bireylerin kendini geliştirici mizah düzeyleri daha düşüktür.

4- Bir diğer araştırma sonucu da özdisiplin alt boyutu ile saldırganlık alt boyutu arasında ters yönlü bir ilişkinin var olduğudur. Bu doğrultuda olumlu kişilik özelliklerinin yapıcı mizaha yöneldiğini ve iletişim biçimlerinin de olumlu boyutlara ilişkin olarak daha yüksek ortalamalar sergilediğini söylemek mümkün olmaktadır.

5.2. Öneriler

1- Araştırma değişkenlerinin farklı örneklem için uygulanması mizah, kişilik özellikleri ve iletişim biçimleri ilişkisini daha farklı evrenlere genellenmesini sağlayabileceği için başkaca araştırmalar açısından konu başlığı olarak önerilmektedir.

2- Farklı yaş grupları için ele alınması, kişilik gelişiminin yaşa bağlı olarak farklılaşmasından ötürü farklı sonuçlar doğurabileceği, bunun da literatür açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3- Eğitimciler açısından daha etkili bir iletişim noktasında mizahın kullanılmasının faydalarının belirginleştirilmesi adına yol gösterici kaynak bir materyal olarak önerilmektedir.



KAYNAKÇA

- Abel, M. H. (2002). Humor, Stress, and Coping Strategies. *Humor: International Journal of Humor*, 75(4), 365-381.
- Akbaş, Bahadır (2008). Örgütsel İletişimin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyonkarahisar.
- Akdeniz, C. (2013). Kişilik Profillerine Göre Öğretmenlerin Öğrenme Stratejisi Tercihleri ve Öğretim Stratejilerini Kullanma Durumları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akdur, R. (2003). Sağlık Ocağı Hizmetlerinde İzleme, Değerlendirme ve Eğitim Kılavuzu. Sağlık Bakanlığı Yayını, No: 56. Ankara.
- Arısoy, B. (2007). Örgütsel İletişimin Motivasyon ve İş Doyumu Üzerine Etkiler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, H. (2006). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri ve Cinsiyetlerine Göre Mizah Tarzlarının İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Aslan, H. (2006). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri ve Cinsiyetlerine Göre Mizah Tarzlarının İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aydın, İ. S. (2006). Türkçe Derslerinde Mizah Kullanımının Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aydın, M. (1986). Eğitim Yönetimi (Ders Notları). İ.M. Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık, Ankara.
- Basım H.N., Çetin F, ve Tabak A. (2009). Beş Faktör Kişilik özelliklerinin kişilerarası çatışma çözmeye yaklaşımlarıyla ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 20-34.

- Bursalioğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Bursalioğlu, Z., (2000). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranışlar*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Cabi E., ve Yalçınalp S. (2013). “Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44):85-96.
- Celep, C. (1992). “İlkokullarda Yönetici-Öğretmen İletişimi”, *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi-Türkiye'de İlköğretim Sempozyumu*, Ankara.
- Channon, S. (2007) “Toward a cognitive and social neuroscience of humor processing”, *Social Cognition*, 25, (4), 553-572.
- Chik, M. P. Y., Molloy, G. N. and Leung, B.C.S. (2005), “Incongruity as a universal component of humor appreciation: Some Hong Kong Data”, *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 5, 40-54.
- Clikeman, M. S., Glass, K. (2008). “Comprehension of humor in children with nonverbal learning disabilities, reading disabilities and without learning disabilities”, *The International Dyslexia Association*, 58: 163-180.
- Çağlar, İ., Kılıç, S., (2009). *Genel İletişim*, (2. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Çetin, M. (2009). Çalışanların Mizah Tarzlarının İşe İlişkin Duygusal İyilik Algıları Üzerine Etkisi ve Sosyal İklimin Bu İlişki Üzerindeki Şartlı Değişken Rolü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*, Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- Deaner, S. L., Mcconatha, J. T. (1993) “The relation of humor to depression and personality”, *Psychological Reports*, 72, 755-763.
- Demir, M. T. (2016). Kurumsal İletişim Açısından Şirketlerin Spor Faaliyetleri Yönetimi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Demir, S. (2014). Eskişehir İlindeki Temel Eğitim Okulu Öğretmenlerinin İşbirlikli Sorun Çözme Yaklaşımlarının Örgütsel İletişim ile İlişkisi.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dereli, Ö. (2010). Örgütsel Kültürün Örgütsel İletişim Üzerine Etkisi: Örgütlerde Resmi ve Gayri Resmi İletişim Dengelerini Ölçmeye Yönelik Bir Uygulama. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Develioğlu, F. (1993). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat*. Aydın Kitapevi, Ankara.

Dursun, Ö.Ö. ve Aydın, C.H. (2011). İletişimci biçimleri ölçeğinin türkçeye çevirisi, uyarlanması, geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, , 6(2), 263-286

EAGM (1991). Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu: Bildiri Metinleri. Kültür Koleji Yayınları, No:1, İstanbul.

Ercan, Ç. (2010). Ergenlerin Spor Yapma Alışkanlıklarının Kişilik ve Atılganlık Özellikleri Açısından İncelenmesi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Erdoğan, İ. (2002). *İletişimi Anlamak*. Erk Yayınları, Ankara.

Eren, E., (2012). *Örgütsel Davranış Ve Yönetim Psikolojisi*, (13.Baskı), İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Ergüden, A. (1989). *Çağdaş İletişim Felsefesi ve Sorunları*. Eskişehir Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.

Eroğlu, F. (2006). *Davranış Bilimleri* Beta Yayınları, İstanbul.

Eroğluer, K.,(2011), “Örgütsel İletişim ile İş Tatmini Unsurları Arasındaki İlişkiler: Kurumsal Bir İnceleme”, *Ege Akademik Bakış*, 11, 110-122

Ersoy, A.F., Parıltı, N., Okur, A., (2006). *Girişimcilik*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

Ersoy, E. (2009). Yöneticilerin Dönüştürücü ve İşe Yönelik Liderlik Eğilimleri ile Kişilik Özelliklerinin İlişkisi: Bir Örnek Olay, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Eryılmaz, A. (2009). Başa Çıkma Stratejilerinin Kişilik Özelliklerinin Ergen Öznel İyi Oluşu Arasındaki Aracı Rolü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Franzi, L. R. (2002) "Kids who laugh: How to develop your kid's sense of humor", *Garden City Park*, Square One Publishers, NY.
- Freud, S. (1993). Espriler ve Bilinçdışı İle İlişkileri. Çev. Emre Kapkın. İstanbul:Payel Yayınevi
- Fuhr, M. (2002). "Coping humor in early adolescence", *Humor: International Journal of Humor Research*, 15, 283- 304.
- Foot, H. C., Chapman, A. J. (1976), The social responsiveness of young children in humorous situations, In A. J. Chapman & H.C. Foot (Eds), *Humor and Laughter: Theory, research and applications*. New York: John Wiley.
- Gruner, C. R. (1978). *Understanding laughter: The workings of wit and humor*, Chicago, IL: Nelson-Hall.
- Gruner, C.R. (1997). "The game of humor: A comprehensive theory of why we laugh", *New Brunswick*, Transaction publishers, NJ.
- Güçlü, N. (2000). "Sınıfta Etkili Öğrenci ve Öğretmen İletişiminin Kurulması", *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 61 -66.
- Gürbüz, R. Erdem E. ve Yıldırım K. (2013). "Başarılı Okul Müdürlerinin Özellikleri", *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:20, 167-179
- Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde iletişim Kalitesi*, Der Yayınları, İstanbul.
- Haman, Ö. (2016). Örgüt Yapısı ve Örgütsel İletişim Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hicks, H. G (1975). *Örgütlerin Yönetimi-Sistemler ve Beşeri Kaynaklar Açısından*. Cilt: 1-2. (Çev: Tekok, O. ve Diğerleri). Turhan Kitabevi, Ankara.
- Howe, N. E. : 2002 "The origin of humor", *Medical Hypotheses*, 59 (3), 252-254.

- Karancı N., Dirik G, ve Yorulmaz O. (2007). “Eysenck Kişilik Anketi-Gözden Geçirilmiş Kısaltılmış Formu'nun (EKA-GGK) Türkiye'de Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması”, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 18(3), 1-8.
- Karcioğlu, F., Timuroğlu, M.K., ve Çınar, O. (2009). Örgütsel İletişim ve İş Tatmini İlişkisi, Bir Uygulama, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ağrı.
- Katz, D. ve Kahn, R. (1977). *Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi* (Çev: Can, H. ve Bayar, Y.). Ankara: TODAİE Yayını No. 167.
- Keith-Spiegel P. (1972). “Early conceptions of humor: Varieties and issues” (ed) Goldstein, J.H., McGhee, E.P. *The Psychology of Humor*. London: Academic Press.
- Krogh, S. (1985). “He who laughs first: The importance of humor to young children”, *Early Child Development and Care*, 20, 287-299.
- Kuiper, N. A., Martin, R. A., Olinger, L. J., Kazarian, S. S., Jette, J. L. (1998). “Sense of humor, self-concept and psychological well-being in psychiatric patients”, *Humor: International Journal of Humor Research*, 11 (4), 357-381.
- Küçük, M., Eriş, U., Oğuz, T., Dal, A., Aydın, C. H., ve Orhon, N. (2012). *İletişim Bilgisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Lefcourt, H. M., Davidson, K., Prkachin, K. M., Mills, D. E. (1997). “Humor as a stress moderator in the prediction of blood pressure obtained during five stressful tasks”, *Journal of Research in Personality*, 31, 523-542.
- Lewis, P. B. (2005). “Schopenhauer's laughter”, *The Monist*, 88, 36-51.
- Martin, R. A., Kuiper, N. A., Olinger, L.J. and Dance, K. A. (1993). “Humor, coping with stress, self-concept and psychological well-being”, *Humor: International Journal of Humor Research*, 6 (1), 89-104.
- Martin, R. A., Lefcourt, H. M. (1983). “Sense of humor as a moderator of the relation between stressors and moods”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1313-1324.

- Martin, R. A., Lefcourt, H. M. (1984). "Situational Humor Response Questionnaire: Quantitative measure of sense of humor", *Journal of Personality and Social Psychology*, 47 (1), 145-155.
- Martin R. A. (1998). "Approachesto The Sense of Humor: A historicalview", (Ed: W. Ruch), *The Sense of Humor*, Mouton de Gruyter, New York.
- Masten, A. S. (1986). "Humor and competence in school aged-children", *Child Development*, 57 (2), 461-473.
- Mcghee, P. (2002). "Heads, shoulders and knees peanut butter what makes young children laugh"?, www.laughterremedy.com, Erişim Tarihi:17.12.2017
- Mcghee, P. E. (1971) "Cognitive development and children's comprehension of humor", *Child Development*, 42, 123-138.
- Mcghee, P. E. : 1979 "Humor: Its origin and Development", W. H. Freeman and Company, San Francisco.
- Morreal, J. (1997). *Gölmeyi Ciddiye Almak*, İris Yayınları, İstanbul.
- Navarro, RP. (2009). "From implicit to explicit representation in children's response to pictorial humor", *International Journal of Behavioral Development*, 33 (6), 543-555.
- Nezlek, J. B., Derks, P. : 2001, "Use of humor as a coping mechanism, psychological adjustment and social interaction", *Humor: International Journal of Humor Research*, 14 (4), 395-413.
- Nezu, A. M., Nezu, C. M., Blissett, S. E. : 1988, "Sense of humor as a moderator of the relation between stressful events and psychological distress: A prospective analysis", *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 520-525.
- Nişanyan, S. : 2011, "Mizah nedir"?, <http://www.nisanyansozluk.com/?k=mizah>, Erişim Tarihi:17.12.2017
- Özdemir, A. (2002). "Okul Yöneticiliğinde Mizahi Yaklaşım", *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (3), s: 49-61.
- Özer, E. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlık Düzeylerinin Duygusal Zeka ve Beş Faktör Kişilik Özellikleri Açısından İncelenmesi

(Doktora Tezi) Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Özkalp, E. ve Kırel, Ç., (2010). *Örgütsel Davranış*, Ekin Yayınevi, Bursa.
- Özkalp, E., Arıcı, H., Aydın, O., Bayraktari R., Uzunöz, A., Erkal,B., (2000). *Davranış Bilimlerine Giriş* Anadolu Ünivesitesi Yayınları, Eskişehir.
- Özkalp, E., Varoğlu A., Varoğlu, D., Kırel, A., Acar, P., (2013). *Örgütsel Davranış* Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Piaget, J. (1951). *Psychology of intelligence*, Routledge and Kegan Paul, London.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in Children*, Norton, New York.
- Polatoğlu, A.(1988). “Türk Kamu Örgütlerinin Ast ve Üst Arasındaki İletişim”, *Amme İdaresi Dergisi*, 21(2), 89-94.
- Puhlik-Doris, P. (1999). “The Humor Styles Questionnaire: A New Multidimensioanl Measure of Sense of Humor.” Master Thesis, The University of Western Ontario, London.
- Püsküllüoğlu, A. (1994). *Arkadaş Türkçe Sözlük*, Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- Ramachandran, V.S., Blakeslee, S. (1999). *Beyindeki Hayaletler*, (çev. Levent Öztürk), Boğaziçi Üniversitesi Vakfı, İstanbul.
- Recepoğlu, E. (2008). “Okul Müdürlerinin Mizah Yeteneğinin Öğretmenlerin İş Doyumlarına Etkisi”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33 (150), 74-86.
- Roeckelein, J. E. : 2002, “The psychology of humor: A reference guide and annotated bibliography”, *Westport*, Greenwood Press, CT.
- Rothbart,M. K., Pien, D. : 1977 “Elephants and marshmallows: A theoretical synthesis of Incongruity Resolution and arousal theories of humor”,In A. J.Chapman, & H. C. Foot (Eds), *It's a funny thing, humour* (37-41).Oxford, Pergamon Press, UK.
- Sabuncuoğlu, Z., Vergiliel Tüz, M., (2013). *Örgütsel Davranış*, (5.Baskı), Alfa Akademi, Bursa,
- Sağbaşı, N. Ö, (2013). İletişim, Örgütsel İletişim ve Okul Yönetimi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Schein, E. (1978). *Örgüt Psikolojisi*. (Çev : Tosun, M.). TODAİE Yayını No. 173, Ankara.
- Schultz, T. R. (1972). "The role of incongruity and resolution in children's appreciation of cartoon humor", *Journal of Experimental Child Psychology*, 13(3), 456-477.
- Schultz, T. R. (1974). "Development of appreciation of riddles", *Child Development*, 45, 100-105.
- Schultz, T. R. (1976). "A cognitive developmental analysis of humor", In A. J. Chapman and H. C. Foot (Eds), *Humor and Laughter: Theory, research and applications* (pp.11-36). Wiley, New York.
- Schultz, T. R., Pilon, R. (1974). "Development of the appreciation of the ability to detect linguistic ambiguity", *Child Development*, 44, 728-733.
- Solomon, J. (1996). "Humor and aging well", *American Behavioral Scientist*, 39(3), 249-272.
- Spencer, G. (1989). "An Analysis of JAB-Baiting Humor on the College Campus Humor", *International Journal of Humor Research*, 2, 329-348.
- Suls, J. M. (1972). "A two-stage model for the appreciation of jokes and cartoons: an information processing analysis", In J. H. Goldstein and P. E. McGhee (Eds), *The Psychology of Humor*. Academic Press, New York.
- Süren, S. (2015). *Banka Çalışanlarında Tükenmişlik ve Beş Büyük Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki: Bir Alan Araştırması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Svebak, S. (2010). "The sense of humor questionnaire: conceptualization and review of 40 years of findings in empirical research", *Europe's Journal of Psychology*, 6(3), 288-310.
- Şimşek, Ş., Çelik, A., Akgemci, T., (2015). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*, Eğitim Yayınevi, Konya.
- Tavman, E.B. (2016). *Çevrimiçi Topluluklarda Tüketicilerin Elektronik Ağızdan Ağıza İletişim Motivasyonlarının Belirlenmesi ve Bir Araştırma*.
- TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

- Telman, N., Ünsal, P. (2005). *İnsan İlişkilerinde İletişim*, Epilson Yayıncılık, İstanbul.
- Thorson, J. A. & Powell, F. C. (1993). "Development and validation of a multidimensional sense of humorscale" *Journal of Clinical Psychology*, 49(1), 13-23.
- Top, S. (2006). Girişimcilik "Keşif Süreci" İstanbul: Beta Yayıncılık
- Tutar H., (2009). *Örgütsel iletişim*, Seçkin Yayınları, Ankara.
- Tutar, H. (2003). *Örgütsel İletişim* (1. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Tutar, H., ve Yılmaz M.K. (2003). *Genel İletişim*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Türkmen, F. (2013). Kişilik Tiplerinin Çatışmayı Yönetme Yöntemlerine Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkmen, F., (1990). "Nasreddin Hoca Fıkralarında Söz ve Hareket Komiği", *I. Milletlerarası Nasreddin Hoca Sempozyumu Bildirimleri*, 15-17 Mayıs 1989, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 361-369.
- Vejleskov, H. (2001). "A distinction between 'small humor' and 'great humor' and its relevance to the study of children's humor", *Humor*, 14(4), 323, 338.
- Yerlikaya, E. E. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Mizah Tarzları İle Algılanan Stres, Kaygı ve Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yüksel, H., Cevher, E., Yüksel, M. (2015). "Öğrencilerin Girişimci Kişilik Özellikleri ile Girişimcilik Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma", *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 5(1): 143-156.
- Zillioğlu, M. (1996). *İletişim Nedir*, Cem Yayınevi, İstanbul.
- Yardımcı, İ. (2010). "Mizah Kavramı ve Sanattaki Yeri", *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2,) 1-41.
- Freud, S. (1993). *Espriler ve Bilinçdışı İle İlişkileri*, Çev. Emre Kapkın. Payel Yayınevi, İstanbul.