



T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
PSİKOLOJİ DOKTOR PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

**MİZAH ODAKLI DUYGU DÜZENLEME PSİKOEĞİTİM
PROGRAMININ LİSE ÇAĞI ERGENLERİNİN DUYGU
DÜZENLEME STRATEJİLERİ ÜZERİNE ETKİSİNİN
İNCELENMESİ**

ELİF KALELİ

**Tez Danışmanı
PROF. DR. GÖKBEN HIZLI SAYAR**

İSTANBUL-2024

T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
PSİKOLOJİ DOKTOR PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

**MİZAH ODAKLI DUYGU DÜZENLEME PSİKOEĞİTİM
PROGRAMININ LİSE ÇAĞI ERGENLERİNİN DUYGU
DÜZENLEME STRATEJİLERİ ÜZERİNE ETKİSİNİN
İNCELENMESİ**

ELİF KALELİ

**Tez Danışmanı
PROF. DR. GÖKBEN HIZLI SAYAR**

İSTANBUL-2024

ÖZET

Bu çalışma, lise çağı ergenleri için hazırlanan Mizah Odaklı Duygu Düzenleme (MODD) Psikoeğitim Programı'nın ergenlere işlevsel duygu düzenleme stratejileri edindirmeye dönük etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Ruh sağlığının koruyucu faktörlerinden biri olarak görülen işlevsel duygu düzenleme stratejileri aynı zamanda olumlu mizah tarzlarıyla güçlü bir ilişki içinde görülmektedir. MODD Psikoeğitim Programı sayesinde ergenlerin mizah tarzlarını olumlu mizah stillerine çevirmeye odaklanarak işlevsel duygu düzenleme stratejileri kazanmalarını sağlamak hedeflenmiştir. Araştırmanın deseni deney, kontrol ve plasebo gruplu, ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümlü 3x3 deneysel desendir. Araştırmaya, deney grubunda 15 kız 15 erkek, plasebo grubunda 15 kız 15 erkek ve kontrol grubunda 15 kız 15 erkek olmak üzere toplam 90 kişi katılmıştır. Veri toplama araçları olarak Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği (EDDÖ), Mizah Tarzları Ölçeği (MTÖ) ve Ergenlikte Mizah Ölçeği (EMÖ) kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları, MODD Psikoeğitim Programı'nın deney grubunda içsel işlevsel ve dışsal işlevsel duygu düzenleme stratejilerindeki artışa anlamlı düzeyde katkı sağlarken; dışsal işlevsel olmayan stratejilerde ise düşüşe anlamlı düzeyde katkı sağladığını göstermektedir. İçsel işlevsel olmayan stratejilerdeyse deney grubunun son testinde anlamlı bir düşüş saptanırken, kalıcılık testi verilerinde anlamlı fark görülmemiştir. MODD programının, son testte öğrencilerin içsel işlevsel ($\eta^2=0,281$) ve dışsal işlevsel ($\eta^2=0,144$) duygu düzenleme stratejileri üzerindeki etkisinin anlamlı ve 'büyük' olduğu bulunmuştur. Ayrıca Ergenlerde Mizah Ölçeği öğrenmeyi güçlendirme ve kaygıyla başa çıkma alt boyutlarında puanların MODD Programı'nın deney grubu lehine arttığı saptanmıştır. MODD Psikoeğitim Programı deney grubunda ergenlerin Katılımcı ve Kendini Geliştirici mizah tarzı puanlarında anlamlı düzeyde artışa Agresif ve Kendini Yıkıcı mizah tarzı puanlarındaysa anlamlı düzeyde düşüşe neden olmuştur. Gruplar arası karşılaştırmalarda ise MODD Psikoeğitim Programı'nın deney grubu lehine ergenlerin kullandıkları duygu düzenleme stratejileri ve kullandıkları mizah tarzları üzerinde anlamlı bir farklılaşma sağladığı saptanmıştır. MODD Programının son testteki etkisinin katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzı kullanma düzeyleri bakımından anlamlı ve 'büyük' olduğu bulunurken ($\eta^2=0,445$) agresif ve kendini yıkıcı

mizah tarzı kullanma düzeylerindeki düşüşün MODD'un etkisini anlamlı ve 'büyük' olarak göstermiştir ($\eta^2=0,376$). Kalıcılık testlerindeyse bu etkinin tüm bağımlı değişkenler üzerinde 'orta' düzey olduğu bulunmuştur. Araştırmanın verileri ilgi literatür kapsamında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Duygu Düzenleme, Mizah Tarzları, Ergenler, Psikoeğitim



ABSTRACT

This study was conducted to examine the effectiveness of the Humor-Focused Emotion Regulation (MODD) Psychoeducation Program, prepared for high school-age adolescents, in providing adolescents with functional emotion regulation strategies.

Functional emotion regulation strategies, which are seen as one of the protective factors of mental health, are also seen to be in a strong relationship with positive humor styles.

With the MODD Psychoeducation Program, it is aimed to enable adolescents to acquire functional emotion regulation strategies by focusing on changing their humor styles into positive humor styles.

The design of the research is a 3x3 experimental design with experimental, control and placebo groups, pre-test, post-test and follow-up test measurements. A total of 90 people participated in the research, including 15 girls and 15 boys in the experimental group, 15 girls and 15 boys in the placebo group, and 15 girls and 15 boys in the control group. Emotion Regulation Scale for Adolescents (EDRS), Humor Styles Scale (MSA) and Adolescent Humor Scale (EMS) were used as data collection tools.

While the findings of the study regarding emotion regulation strategies significantly contributed to the increase in internal adaptive and external adaptive emotion regulation strategies in the experimental group of MODD; It shows that external non-adaptive strategies contribute significantly to the decline. While a significant decrease was detected in the internal non-adaptive strategies in the post-test of the experimental group, no significant difference was observed in the follow-up test data.

In addition, it was determined that the scores in the Adolescent Humor Scale's learning enhancement and coping with anxiety subscales increased in favor of the experimental group of the MODD program.

Likewise, in the experimental group, the effects of MODD on adolescents' humor styles caused a significant increase in Affiliative and Self-Enhancing humor styles and a significant decrease in Aggressive and Self-Defeating Styles.

In comparisons between groups, it was determined that MODD provided a significant difference in the emotion regulation strategies and humor styles used by adolescents.

Key Words: Emotion Regulation Strategies, Humor Styles, Adolescents, Psychoeducation program

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	vii
1. GİRİŞ	1
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2.1. Mizah ve Mizah Duygusu.....	11
2.2.Mizah Kuramları.....	16
2.2.1. Rahatlama Teorisi	17
2.2.2. Üstünlük Teorisi	19
2.2.3.Uyuşmazlık Teorisi.....	22
2.2.4.Çağdaş Mizah Teorileri	25
2.2.5.Tersine Çevirme Teorisi	25
2.2.6.Anlama-Detaylandırma Teorisi	26
2.2.6. İyi Huylu İhlal Teorisi	28
2.2.7. Kişilerarası Göreceli Mesafe Mizah Teorisi	30
2.3. Mizah Tarzları	31
2.3.1. Kendini Geliştirici Mizah	34
2.3.2.Katılımcı Mizah	35
2.3.3. Agresif Mizah	36
2.3.4. Kendini Yıkıcı Mizah	37
2.4. Mizah ve Duygu Düzenleme	38
2.5. Mizah Odaklı Eğitim Programları (Müdahale Programları).....	43
2.6. Okul ortamında kullanılan mizah odaklı eğitim programları	49

2.7. Duygu Düzenleme	53
2.7.1. Duygunun Tanımı ve İşlevleri	53
2.7.2. Duygu Düzenleme Süreç Modeli.....	55
2.7.3. Ergenler ve Duygu Düzenleme Üzerine Araştırmalar	56
2.7.3.1. Yurt Dışında Duygu Düzenleme Üzerine Geliştirilen Programlar	57
2.7.3.2. Ülkemizde Duygu Düzenleme Üzerine Geliştirilen Programlar	59
3. YÖNTEM	62
3.1. Araştırma Modeli	62
3.2. Araştırma Hipotezleri	63
3.3. Çalışma Grubu	65
3.5. Verilerin Analizi	65
3.6. Sınırlılıklar	67
4.BULGULAR.....	67
4.1. Deney ile Kontrol ve Plasebo Grubu Öğrencilerinin Ölçek Ön-Test Puanlarının Karşılaştırılmasına (Grupların Denkliliği) Yönelik Bulgular	67
4.2. Öğrencilerin Duygu Düzenleme, Mizah Tarzları ve Ergenlikte Mizah Ön-Test, Son-Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	73
4.2.1 Öğrencilerin Duygu Düzenleme Stratejilerine Yönelik Bulgular.....	74
4.2.2 Öğrencilerin Mizah Tarzlarını Kullanma Düzeylerine Yönelik Bulgular	82
4.2.3 Öğrencilerin Ergenlikte Mizahı Kullanma Düzeylerine Yönelik Bulgular	90
5.	95
5. TARTIŞMA.....	96
5.1.Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programının Duygu Düzenleme Stratejileri Üzerindeki Etkisine Yönelik Tartışma.....	96
5.2. Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programının Mizah Tarzları Üzerindeki Etkisine Yönelik Tartışma	101

5.3. Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programının Ergenlikte Mizah �l�eği alt boyutları olan �ğrenmeyi Güçlendirme ve Kaygıyla Bağ çıkmakta �zerindeki Etkisine Yönelik Tartışma	106
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	114
KAYNAKÇA.....	116
EKLER	135
Ek-1.....	135



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Öğrencilerin grup ve cinsiyetlerine göre frekans ve yüzde dağılımları	65
Tablo 2 Öğrencilerin Duygu Düzenleme Ön-test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	68
Tablo 3 Öğrencilerin Duygu Düzenleme Ön-test puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis H testi.....	69
Tablo 4 Öğrencilerin Mizah Tarzı Ön-test puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ...	70
Tablo 5 Öğrencilerin mizah tarzları ön-test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik Kruskal-Wallis H testi	71
Tablo 6 Öğrencilerin Ergenlikte Mizah Ön-test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	72
Tablo 7 Öğrencilerin Ergenlikte Mizah Ön-test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis H Testi	73
Tablo 8 Öğrencilerin içsel işlevsel ve dışsal işlevsel duygu düzenleme strateji puanlarına ilişkin betimsel istatistikler	74
Tablo 9 Öğrencilerin Duygu Düzenleme Stratejilerinden İçsel İşlevsel ve Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması	76
Tablo 10 Öğrencilerin Duygu Düzenleme Stratejilerinden İçsel İşlevsel ve Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme Kalıcılık-Testi Puanlarının Karşılaştırılması	77
Tablo 11 Öğrencilerin İçsel İşlevsel Olmayan ve Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme Strateji Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	78
Tablo 12 Öğrencilerin Duygu Düzenleme Stratejilerinden İçsel İşlevsel Olmayan ve Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması	80
Tablo 13 Öğrencilerin Duygu Düzenleme Stratejilerinden İçsel İşlevsel Olmayan ve Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme Kalıcılık-Testi Puanlarının Karşılaştırılması	81
Tablo 14 Öğrencilerin Katılımcı ve Kendini Geliştirici Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	82
Tablo 15 Öğrencilerin Mizah Tarzlarından Katılımcı Mizah ve Kendini Geliştirici Mizah Tarzını Kullanma Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması	84
Tablo 16 Öğrencilerin Mizah Tarzlarından Katılımcı Mizah ve Kendini Geliştirici Mizah Tarzını Kullanma Kalıcılık-testi Puanlarının Karşılaştırılması	85
Tablo 17 Öğrencilerin Mizah Tarzlarından Agresif Mizah ve Kendini Yıkıcı Mizah Tarzını Kullanma Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	86
Tablo 18 Öğrencilerin Mizah Tarzlarından Agresif Mizah ve Kendini Yıkıcı Mizah Tarzını Kullanma Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması	88
Tablo 19 Öğrencilerin Mizah Tarzlarından Agresif Mizah ve Kendini Yıkıcı Mizah Tarzını Kullanma Kalıcılık-Testi Puanlarının Karşılaştırılması	89
Tablo 20 Öğrencilerin Ergenlikte Mizahı Kullanma Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	90
Tablo 21 Öğrencilerin Ergenlikte Mizahı Kullanma Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması	92
Tablo 22 Öğrencilerin Ergenlikte Mizahı Kullanma Kalıcılık-testi Puanlarının Karşılaştırılması	93

Tablo 23 Öğrencilerin Duygu Düzenleme, Mizah Tarzı ve Ergenlikte Mizah Son-Test ve Kalıcılık-Testi Sonuçlarına İlişkin Özet Tablo	94
---	----



1. GİRİŞ

Psikoloji tarihinde ergenlik kavramı ilk kez Stanley Hall tarafından kullanılmış ve apayrı bir gelişim evresi olarak tanımlanmıştır. 1904 ‘de yayınladığı “Ergenlik” adlı kitabında bu dönemi tanımlarken “fırtına ve stres” sözcüklerini kullanmayı tercih etmiştir (Schultz ve Schultz 2001). Bireyin fiziksel ve psikolojik yapılanmasında giderek artan değişimlerin yaşandığı yetişkinliğe geçiş aşaması olarak tanımlanan ergenlik dönemi, kendi duygusal çalkantılarını ve toplumsal taleplerden kaynaklı baskıyı da beraberinde getirmektedir (Case ve Daley, 2014; Erikson, 1963). Bu nedenle gelişim görevlerini yerine getirmekte zorlanan ergen risk altındadır (Nair,2014).

Erikson, psikososyal gelişim kuramında beşinci evreyi ergenlik dönemine ayırmış ve bu dönemin gelişimsel görevini ergenin kimlik kazanması olarak belirlemiştir. Erikson’un kuramına göre bu dönemde ergenin çabası bir kimlik oluşturma üzerine kuruludur. Bu çaba kimlik kazanımına karşı rol karmaşası ikileminde kimi zaman ergeni çatışma durumuna da sokabilmektedir (Erikson, 1980). Nitekim ergenlik dönemi, normal gelişimsel özellikler ile patolojik durumların birbirinden ayrılmasının zor olabildiği, normal gelişimin bir parçası olan kimlik krizinin uygun biçimde çözülmemesi halinde kimlik karmaşasının yaşanabildiği kritik bir süreçtir.

Genel hatlarıyla ergenliğin ilk sinyallerini veren biyolojik başlangıç fizyolojik değişimi, duygusal başlangıç ebeveynlerden ayrılarak özerkleşmeyi, bilişsel başlangıç muhakeme becerisini geliştirmeyi, sosyal dönüşümse bireylerarası ilişkilerde aileden akranlara yönelmeyi, yetişkin hayatına ilişkin ilgiler edinmeyi ve toplumsal rollere açık olmayı içermektedir (Steinberg, 2014). Ergenlik dönemindeki biyolojik değişimin aynı zamanda bir tetikleyici olduğuna dikkat çekilmektedir. Cinsel gelişimle birlikte artan duygusal uyarılma ve heyecan arayışı ergeni riskli davranışlara yöneltebilmekte, madde kullanımı, suça karışma gibi sorunların yanı sıra kendine zarar verme, depresyon gibi içsel sorunlar yaşanmasına neden olabilmektedir (Crone ve Pfeifer, 2018).

Bu dönemde gelişim en kapsamlı haliyle duygusal, sosyal/kültürel ve davranışsal eğilimlerin uyumu olarak ele alınmakta, üçlü uyumda yaşanabilecek olası bir aksaklık bu dönemdeki psikopatolojinin temeli olarak değerlendirilmektedir (Steinberg, 2005). Ayrıca çocuklukta başlayan psikopatolojilerin büyük bir çoğunluğunun ergenlik döneminde de süreklilik gösterdiği çeşitli araştırmalarda ortaya

konmuştur (Kumpulainen ve ark., 2000; Pihlokoski ve ark., 2006). Benzer şekilde yetişkinlerle yapılan klinik ve epidemiyolojik çalışmalarda da erişkin dönemde görülen psikiyatrik bozuklukların birçoğunun erişkin dönemden önce başladığı gösterilmiştir. Sosyal fobi, panik bozukluk, madde kötüye kullanımı, majör depresyon, yeme bozuklukları gibi tanıların ağırlıklı olarak ergenlik döneminde belirginleştiği ortaya konmuştur (Kim-Cohen ve ark., 2003; Costello ve ark., 2006; Kessler ve ark., 1999; Steinberg, 2014; Mills, 2015).

Bu çerçevede ergenlik sürecinde, döneme has gelişimsel zorlukların yanında düzenli ruhsal gelişimin izlenmesi, psikopatolojilerin değerlendirilmesi ve koruyucu çalışmaların yapılması önemli bir gerekliliktir. Günümüzde koruyucu ruh sağlığının bir bileşeni olarak değerlendirilen duygu düzenleme becerilerinin ergenlik sürecinde edinilmesi, bu dönemin kendine özgü riskleri göz önünde bulundurulduğunda ayrı bir önem taşımaktadır (Spear, 2000).

Zira biyolojik değişimlerin aynı zamanda duygusal alanda da dengeli şekilde gerçekleşmesi, ergenliğin ruhsal olarak daha sağlıklı geçmesini olası kılmaktadır. Davranış problemlerinde ve duygusal zorlanmalarda artış gözlenen ergenlik döneminde, duygu düzenleme becerilerinin geliştirilebilmesinin yaşanabilecek olası psikopatolojilerin önüne geçilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir (Silk, Steinberg ve Morris, 2003). Ergenlik döneminde bireyin düşüncesini daha iyi örgütleyebilmesi sayesinde duygularına ilişkin farkındalığının artması; bilişsel gelişimle birlikte ergenin duygu düzenleme stratejileri edinmesini çok daha mümkün hale getirmektedir (Hunter ve ark., 2011).

Duyguları fark edebilme ve düzenleyebilme becerisi aynı zamanda gelişimsel bir görev olarak da görülmektedir (Dodge ve Garber, 1991). Çocuklar hayatlarının ilk yedi yılında çevresindekilerin ilgisini çekme, tehlikeyi fark edebilme, korku ve kaygı ile baş etme, arkadaşlık kurabilme, öğrenmeye yönelebilmeye gibi görevleri duygu düzenleme becerileri sayesinde sağlayabilmektedirler. (Cole, Michel ve Teti, 1994). Duygu düzenleme bireyin yaşamında hedeflerine ulaşmasında, içinde bulunduğu duruma ilişkin duygusal tepkilerini fark edebilmesinde, değerlendirmesinde ve düzenlemesinde kullandığı içsel ve dışsal stratejilerden oluşmaktadır (Thompson, 1994). Çocuklar önceleri duygularını düzenleyebilmek için çevrelerindeki yetişkinleri izler, onlardan destek alır veya davranışsal yöntemler geliştirirler. Ergenliğe geçişle beraber stresli

yaşam olayları karşısında daha sık muhakeme ve planlama yaparak problem çözmeye ve bilişsel stratejiler kullanmaya başlarlar. Burada dikkat çekilmesi gereken önemli nokta, olumsuz duyguların işlevsel olmayan duygu düzenleme stratejileri ile azaltılmaya çalışılması veya sürdürülmesi sonucunda kişinin psikopatolojilere açık hale gelebilme ihtimalidir (Gross, 2002; Akbulut,2018).

Çocuklukta başlayan duygu düzenleme süreci ergenlikle birlikte derinleşmeye ve karmaşıklaşmaya başlar. Gelişimsel dönemlerin içerisinde bireylerin duygu yoğunluğunu ve karmaşasını en fazla yaşadığı dönemin ergenlik dönemi olduğu öne sürülmektedir. (Larson ve Lampman-Petratis, 1989). Duygu düzenleme becerisi zayıf olan çocukların ve ergenlerin saldırgan davranışlarda bulundukları, başarısızlık durumlarında aşırı tepkiler verdikleri, grup çalışmalarında zayıf iş birlikleri sergiledikleri, sosyal ilişkilerinde geri çekilme ve uyum sorunları yaşadıkları ifade edilmektedir (Smith, 2018; Uney, 2016).

Dolayısıyla birer yetişkin adayı olarak ergenlerin işlevsel duygu düzenleme becerileri edinmeleri, işlevsel olan ve olmayan duygu düzenleme stratejilerini tanımaları büyük önem taşımaktadır. Gross (1998) 'a göre duygu düzenleme, kişinin yaşam olayları karşısında duygusal tepkilerini düzenleyebilmek için strateji oluşturabilme ve kullanabilme kapasitesini ifade etmektedir. Duygusal tepkileri düzenleme girişimleri, kişinin duygu durumunun bilişsel kaynakları üzerindeki olumsuz etkisini azaltma potansiyeline sahiptir ve bu da fiziksel ve zihinsel sağlık açısından önemli bir kazanım olarak değerlendirilmektedir (DeSteno, Gross ve Kubzansky, 2013). Ayrıca psikopatoloji geliştirme olasılığını artırabilecek olumsuz durumlara karşı duygu düzenleme stratejilerinin etkililiği ve uygulanabilirliği pek çok araştırma sonucuyla ortaya konmuştur (Mennin ve ark., 2004; Tull ve Roemer, 2007; Fresco ve ark., 2007; Aldao ve ark., 2010; Thompson ve Goodman, 2010; Schreiber ve ark., 2012; Beblo ve ark., 2012 Bender ve ark., 2012).

Bu çalışmada temel alınan duygu düzenleme süreç modeline göre Gross (1999) kişinin duygu düzenleme stratejilerini yeniden değerlendirme ve bastırma olmak üzere iki temel mekanizma üzerinden yapılandırmaktadır. Yeniden değerlendirme yaklaşımında, o an için duyguyu harekete geçiren olayın kendisi ve ortaya çıkardığı duygu genellikle kabul edilmez. Aksine kişi duyguya neden olan durumu yeniden çerçeveleyip değerlendirerek duygularını dönüştürür. Yeniden değerlendirme, bu

nedenle duygu düzenleme dinamiğinin en önemli stratejilerinden biri olarak görülür. Gross'a (2002) göre duygu düzenleme süreçlerinden ikincisi olan "bastırma", yaşanan durum karşısında bireyin duygu ifadesini engelleme davranışı olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla duygu ifadesinin bastırılması ve duygu düzenlemedeki başarısızlık pek çok psikopatolojinin bilindik kriterlerinden biridir (Gross, 2002).

Literatürde duygu düzenleme üzerine araştırmaların artışına paralel olarak dikkat çeken bir başka güncel araştırma konusu da mizah olarak göze çarpmaktadır. Özellikle son yirmi yıl mizahın keşfi ve işlevleri üzerine yapılan araştırmaların arttığı bir dönem olmuştur.

Mizahın zorlu yaşam olaylarında kişiyi güçlü kılan bir duygu olduğuna ilişkin yaygın bir inanç söz konusudur. Mizah üretmenin ya da mizaha katılmanın stresle başa çıkmada etkili bir yöntem olduğu kişinin içinde bulunduğu zorlu durumdan bir nebze kurtularak söz konusu duruma ilişkin daha farklı bir bakış açısı kazanmasına yardımcı olduğu teziyle açıklanmıştır (Freud, 1905; May, 1953; Dixon, 1980; Lefcourt ve Martin, 1986).

Freud mizahı, en olgun savunma biçimi olarak tanımlamış ve bastırma mekanizmasından farklı olarak rahatsızlık veren duyguyu taşıyan düşünsel içeriği bilinçten uzaklaştırmadan kişinin durumla yüzleşmesini sağlayan sağlıklı bir savunma mekanizması olarak mizahın işlevini açıklamıştır (Freud,1905). Freud (1928) ayrıca mizahın şaka yapma, yer değiştirmenin bir biçimi olarak nükte alaycılık ve ironi gibi kahkahayla ilişkili diğer olgulardan ayrılması gerektiğini vurgulamıştır. Freud'a göre mizah, özellikle dünyanın kusurları ve genel olarak insan doğasının zaafı karşısında hoşgörölü ve iyiliksever bir eğlenceye gönderme yapmaktadır. Mizah aynı zamanda kişinin kendini fazla ciddiye almaması ve kendisiyle dalga geçebilmesi anlamına da gelmektedir. Ayrıca Freud'a göre mizah sayesinde bu duruma kişinin hayata bakış açısında bir nevi felsefi refahlık da eşlik etmektedir. Yani mizah ciddi yaşam olayları karşısında kişiye zaman kazandıran ve kendisini daha az ciddiye almasını sağlayarak ona dayanıklılık sağlayan bir stratejidir.

Mizahın stresli olaylar karşısında sağladığı önemli faydalardan biri de kişinin dikkatini zorlu durumdan uzaklaştırmasına yardımcı olabilmesi olarak açıklanmıştır (Strick ve ark., 2009). Bireyler stresli duruma ilişkin neşeli ya da komik şeyler düşünerek, espriler yaparak kendisini duruma ilişkin olumsuz duygudan nispeten

uzaklaştırabilmektedir. Dikkati düzenleme ve yaşanan duruma ilişkin yeniden değerlendirme yöntemleriyle kişi mizah kullanarak olumsuz duruma ilişkin duygularını düzenleyebilir. Dolayısıyla mizah duygusunun stres üzerindeki düzenleyici etkisi, bir başa çıkma stratejisi olarak sergilediği işlevle ve stresli durumların bilişsel değerlendirmesinde oynadığı rolle açıklanmıştır. Bilişsel değerlendirmelerin, bireylerin olayların içeriğine dair yorumları ve muhakemeleriyle ilgili olduğu öne sürülmüştür. Mizah duygusunun stresin etkilerini azaltma noktasındaki işlevi, mizahın kişinin problemleri durumu algılayışında yarattığı değişikliklerle ilişkilendirilmiştir (Dixon, 1980; Kuiper ve Martin, 1998).

Dixon'a göre (1980) kişi yaşadığı stres verici durum karşısında gülmeyi başarabildiğinde bu duruma eşlik eden fiziksel ve psikolojik gerilim azalmaktadır. Lefcourt (2001) mizah aracılığıyla bireylerin ihtiyaçlarını sosyal açıdan uygun bir biçimde iletme olanağı bulduğunu ve mizahın kişisel ilişkilerin gelişmesine katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. Ayrıca 'Perspektif alma mizahı' olarak adlandırdığı bu başa çıkma stratejisini, kişiyi yaşadığı olumsuz deneyimlerden ve olumsuz duygulardan uzaklaştıran işlevsel bir strateji olarak tanımlamıştır (Lefcourt, 1995).

Duygu düzenleme alanındaki araştırmalar bir stratejinin işlevselliğini anlamak için o stratejinin, duygu düzenleme sürecinde meydana gelen duyguları fark etme/izleme, değerlendirme, değiştirme ve kabul aşamalarında amaca ne kadar hizmet edip etmediğine odaklanmaktadır (Thompson ve Calkins, 1996). Olumlu yeniden değerlendirme, duyguları değiştirerek veya durumun tolere edilebilirliğini arttırarak ya da azaltarak duygu düzensizliğini azaltmak amacıyla kullanılan bir başa çıkma biçimi olarak tanımlanmıştır.

Ani bir yaşam olayı karşısında kişinin o anda duygularını kabul edebilmesi, başka bir duygu düzenleme biçimi olarak ortaya konmuştur. Duygusal tepkileri kabul etme ve sonrasında değiştirme becerisini vurgulayan bu duygu düzenleme yaklaşımı aynı zamanda mizahın potansiyel bir duygu düzenleme stratejisi olarak rolüne de işaret etmektedir. Zira mizah tarafından üretilen bilişsel yeniden değerlendirmeler, bir olayın stresli doğasından uzaklaşmanın (mesafe almanın) aracı olarak işlev görmek ve aynı zamanda stresli olaylara veya durumlara alternatif bakış açılarından yaklaşma olanağı sunmaktadır (Dixon, 1980). Mizah, stresli bir yaşam olayı karşısında kişiye zaman kazandıran duyguları değiştirmek yerine ilk anda duyguları kabul etme becerisi yoluyla

rahatsız edici durumları en aza indirmenin ve olayların sonuçlarıyla başa çıkmanın aracı olarak da hizmet edebilmektedir. Dolayısıyla mizah, duyguları düzenleme becerisine katkıda bulunarak ruh sağlığını geliştirmede ve sürdürmede önemli bir rol oynamaktadır (Gross ve Munoz, 1995; Samson ve Gross, 2012).

Mizahın olumsuz duygulara karşı daima güçlü bir panzehir olduğunu düşünülmüştür (Freud, 1928; Vaillant, 2000). Bu konuda verilen örneklerden biri II. Dünya Savaşı'nda toplama kampından sağ kurtulanların ve Kuzey Kore'deki savaş esirlerinin içinde bulundukları zorlu durumlarla şakalaşarak başa çıktıklarını gösteren anekdotlar, biyografik hikayelerdir (Ford ve Spaulding, 1973; Henman, 2001). Bu görüş birliğine rağmen, mizahın ruh sağlığına etkileri üzerine amprik literatür halen çeşitlilik göstermektedir.

Bazı araştırmalar, mizahın aktif kullanımının stresi azaltıcı bir etkiye sahip olduğu fikrine destek vermiştir. Örneğin stresli bir filmi izlerken mizahi bir anlatı oluşturmak, ciddi bir anlatı oluşturmaya kıyasla fizyolojik stres tepkisinin azalmasına, daha az duygusal sıkıntıya ve daha düşük olumsuz duygulanıma neden olmuştur (Lefcourt ve Martin, 1986; Martin ve Lefcourt, 1983; Newman ve Stone, 1996). Üstelik bu etki hem düşük hem de yüksek düzeyde mizah duygusuna sahip katılımcılarda ortak sonuç vermiştir. Yani mizah üretmenin, genellikle mizahı çok fazla kullanmayan bireyler için bile etkili bir başa çıkma stratejisi olabileceği bu şekilde öne sürülmüştür (Newman ve Stone, 1996).

Mizahla ilgili tutarsız bulguların olası bir nedeni de aslında her biri farklı sonuçlara sahip birçok farklı mizah türünün olabileceğine dair öne sürülen görüşler olarak gösterilmiştir. Freud'dan günümüze kadar mizah biçimleri arasında yaygın olarak yapılan temel ayrımlardan biri daha olumlu (iyi huylu, iyiliksever, bütünleştirici, düşmanca olmayan) ve daha olumsuz (kötü ruhlu, saldırgan, aşağılayıcı) mizah biçimleri arasındadır. Martin (2007) çok boyutlu mizah modelinde sadece olumlu mizah biçimlerinin ruh sağlığı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu öne sürmüştür. Mizah anlayışını çok boyutlu bir kişilik özelliği olarak kabul eden Martin ve ark., (2003) mizahı olumlu ve olumsuz biçimleriyle değerlendiren çoklu bir mizah teorisi sunmuşlardır. Mizahın kullanımındaki bireysel farklılıkları öne çıkaran bir ölçme aracı olarak Mizah Tarzları Ölçeği'ni geliştirmişlerdir. Martin ve arkadaşlarının (2003) oluşturduğu çok boyutlu mizah teorisine göre mizah kullanımı dört temel stilden

oluşmaktadır: Söz konusu mizah stillerinden bireyin iyilik haline göre olumlu mizah olarak nitelendirilen Kendini Geliştirici ve Katılımcı Mizah belirlenirken psikolojik iyi oluş temelinde olumsuz olarak tanımlanan Saldırgan Mizah ve Kendini Yıkıcı Mizah tarzları ortaya konmuştur.

Martin'in (2003) araştırmasında olumlu mizah tarzları genel olarak psikolojik sağlık ve iyi olma hali göstergeleriyle (örn. öz saygı, olumlu duygular ve iyimserlik) pozitif yönde, depresyon ve kaygı gibi olumsuz ruh halleriyle ise olumsuz yönde ilişkili bulunmuştur. Bunun tersine, saldırgan mizah, düşmanlık ve saldırganlık davranışlarıyla pozitif, yaşam doyumuyla ilgili ise negatif ilişkili bulunmuştur. Benzer şekilde, kendini yıkıcı mizah, psikolojik sıkıntı ve işlev bozukluğu (örneğin, depresyon, kaygı vb.) değişkenleriyle olumlu, psikolojik iyi oluşla ise olumsuz ilişkilidir. Bu bulgular, olumlu ve olumsuz mizah tarzlarının psikolojik sağlığın boyutlarıyla farklı şekilde ilişkili olduğu görüşünü desteklemektedir (Martin, 2003; Martin, 2007).

Mizahın işlevsel bir duygu düzenleme stratejisi olduğunu iddia eden görüşlerin hepsinin ortak noktası mizahın olumlu bir şekilde kullanılması ön kabulüne dayanmaktadır. Mizahın her daim olumlu ve faydalı olduğu varsayımı kuramsal olarak kabul görse de kimi çalışmalarda bu hipotezin tam tersi sonuçlar elde edilmiştir (Safranek ve Schill, 1982; Anderson ve Arnoult, 1989). Çok boyutlu mizah teorisinin ortaya konması aynı zamanda mizah kullanımının her durumda ve her koşulda faydalı olacağı görüşüne de bir alternatif oluşturmuştur. Öyle ki, mizahı bir duygu düzenleme mekanizması olarak ele alan ilk araştırmacılardan Samson ve Gross (2011), duygu düzenlemede olumlu ve olumsuz mizah tarzlarının etkilerini karşılaştırmış ve olumlu mizah kullanımının duygu düzenleme üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymuştur. Mizah kullanımının olumlu ve olumsuz biçimleriyle çok boyutlu yapısına dikkat çeken bu kuramsal yaklaşım mizah ve psikolojik iyi oluş konusunda yapılan araştırmalarda mizah kullanımının olası olumsuz ve uyumsuz boyutlarının farklı sonuçlara neden olabileceğini açıklamıştır (Saroglou ve Scariot, 2002; Yerlikaya, 2003; Kuiper ve ark., 2004; Martin, 2007; Yerlikaya, 2007).

Günümüzde mizahın kökenine ve işlevine dair varsayımlar öne süren yaklaşık yirmi mizah teorisi mevcuttur (Warren, Barsky, McGraw, 2021). Bu teoriler mizah yaratmanın ve mizaha katılmanın öncesinde beş öncüle dikkat çekmektedir: Beklenmedik olma, eşzamanlılık (simultane), üstünlük, ihlal algılanması ve bu ihlalin

iyi huylu olması. Bu öncüllerin hiçbirinin tek başına mizah oluşturmaları mümkün görünmezken bir arada etkili oldukları vurgulanmaktadır. Mizah anlayışının öncüllerinin belirlenmesi aynı zamanda mizahın kavramsal yapısının anlaşılması ve mizahın günlük yaşam içinde öğretilmesini mümkün kılacak bir kapıyı da aralamaktadır. Çağdaş mizah teorilerini temel alan mizah odaklı eğitimler bu mizah öncüllerinden tümünü veya birkaçını temel almaktadır. Dolayısıyla işlevsel ve odağı mizah olan eğitim programları çok boyutlu mizah teorisinin yanında güncel yaklaşımlardan da yararlanmaktadır. Bu çerçevede çağdaş mizah teorilerinin artması mizahın olumlu işlevinin de artmasını sağlayacak eğitim programlarının çeşitliliğini mümkün kılmaktadır.

Temel mizah alışkanlıklarını ve becerilerini güçlendirmeyi vurgulayan yapılandırılmış bir mizah müdahale programı kapsamlı olarak ilk kez McGhee (1996) tarafından geliştirilmiştir. Bu programın hedefleri şöyle açıklanmıştır: (1) Mizahın öğretilebileceğini/güçlendirilebileceğini göstermek, (2) mizahı artırmak, (3) olumlu duyguların sıklığını artırmak, (4) olumsuz duyguların sıklığını azaltmak, (5) stresle başa çıkmada duygusal dayanıklılığı ve yeteneği artırmak. Aynı zamanda gelişim alanında mizah üzerine çalışan ilk araştırmacılardan olan McGhee'ye (1979) göre mizah, uyumsuz görüşleri, olayları veya durumları gülünç veya sıra dışı bir biçimde zihinsel olarak kavrama ve keşfetme etkinliğidir. Tıpkı çocuklar gibi yetişkinlerin de mizahı deneyimlemesi için gereken unsurlar hayal kurmak, oyuncu bir tutuma sahip olmak ve uyumsuz ilişkileri anlamak olarak belirtilmiştir. Bu araştırma kapsamında hazırlanan Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim programı da literatürde yer alan ve detayları ilerleyen bölümlerde açıklanacak olan pek çok eğitim programı gibi 7 Mizah Alışkanlığı Programı (7HHP)'nden yola çıkmıştır.

McGhee, 7HHP'nin, sosyal olarak oldukça kabul edilebilir ve daha az kabul edilebilir mizah biçimleri arasındaki ayrımı zaten kapsadığını savunmakla beraber sosyal olarak daha kabul edilebilir mizah biçimleri lehine dünyevi ve kötü ruhlu mizahtan kaçınmanın özellikle önemli olduğunu vurgulamıştır (Ruch, 2012). Bu çerçevede kendi ifadesiyle olumlu (erdemli) mizah tarzlarını geliştirmeye yönelik eğitim modüllerinin oluşturulmasının faydalı olacağını önermiştir.

McGhee'nin (2010) 7HHP'yi geliştirmedeki asıl amacının kişinin mizah anlayışını güçlendirerek, gerçek hayattaki stresli durumlara ilişkin dayanıklılığını

yükseltmek ve bu şekilde psikolojik ve fiziksel dayanıklılığını arttırmak olduğu ifade edilmektedir. Bunun, yüksek düzeyde bir mutluluk ve yaşam doyumu için bir ön koşul olduğu varsayılmaktadır (Ruch, 2012). Literatürde işaret edildiği gibi mizahın pozitif kullanımıyla birlikte olumlu olarak nitelendirilen mizah tarzlarına dönüşümün sağlanması aynı zamanda kişinin mutluluğu, yaşam doyumu ve dayanıklılığıyla ilişkilendirilmiştir. Bu araştırmanın konusu olan ve koruyucu ruh sağlığının önemli bileşenlerinden biri olarak görülen duygu düzenleme stratejileriyle mizah tarzları arasındaki ilişki öncesinde incelenmiş ve olumlu mizah tarzlarının olumlu duygu düzenleme stratejilerine destek olduğu ortaya konmuştur (Gross ve Samson,2012).

Olumlu ve olumsuz mizah kullanımının, işlevsel olan ve işlevsel olmayan duygu düzenleme stratejileri üzerine etkilerinin farklı olacağı düşünülmektedir. McGhee (2010)'nin gelecekteki mizah programları için işaret ettiği gibi olumlu mizah tarzlarını geliştirmeye dönük uygulamalar özellikle risk grupları için büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle olumlu ve olumsuz mizah tarzlarının işlevsel olan ve işlevsel olmayan duygu düzenleme stratejileri ile ilişkisinin incelenmesi ve mizahın olumlu şekilde kullanılmasının işlevsel olan ve olmayan duygu düzenleme stratejileri üzerinde değişim yaratıp yaratmayacağı bu çalışmanın yanıt aradığı sorulardır.

Son yıllarda bir duygu düzenleme mekanizması olarak araştırılan mizah, stresli yaşam olaylarının yeniden değerlendirmesi sonucu duygulanımda yaşanan değişimleri farklı kılmasıyla öne çıkmaktadır. Ergenlik gibi duyguların yoğun olarak yaşandığı bir dönemde, duygu düzenlemede işlevsel stratejilerin kullanılması ergenlerin ruh sağlığı için oldukça önemlidir (Philips ve Power, 2007). Mizah duygusunun psikolojik sağlık üzerindeki düzenleyici etkisinin sağlıklı ve sağlıklısız olarak tanımlanan mizah tarzları açısından ayrı ayrı incelendiği araştırmalar (Saroglou ve Scariot, 2002; Yerlikaya, 2003; Kuiper ve ark., 2004; Martin, 2007; Yerlikaya, 2007) bizlere mizah tarzlarının dönüştürülmesiyle birlikte olumsuz duygularla baş edebilme ve bu duyguları düzenleyebilme noktasında bir araştırma alanı sunmaktadır.

Lise çağı ergenleri için okul ortamında uygulanacak olan mizah odaklı bir duygu düzenleme psikoeğitim programı okul psikologları ve psikolojik danışmanları tarafından koruyucu ve önleyici bir çalışma olarak önem taşımaktadır. Ergenlerin mizahı tanımaları ve kullanmalarını teşvik etmenin yanı sıra olumlu mizah tarzları

edinmeleri ve işlevsel duygu düzenleme stratejilerini tanıyıp kullanabilmeleri için böyle bir grup çalışmasının alana önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Mizah ve Mizah Duygusu

Mizahın insan etkileşimindeki yaygınlığı göz önüne alındığında, sosyal ve zihinsel yaşamımızın temellerinden biri olduğu artık tartışmasız kabul edilmektedir (Jarrett, 2013). Bireyin hem bilişsel hem de duygusal boyutuyla ilişkili karmaşık bir zihinsel üretim olarak mizah (Willinger ve ark., 2017) tarih boyunca düşünürlerin ve bilim insanlarının dikkatini çekmiştir.

“Mizah” kavramının adının konması tarihsel olarak yeni gibi dursa da aslında insanlığın mizahı kullanmasının oldukça eski olduğu düşünülmektedir. Antropolojik çalışmalar, insanlığın başından beri yani sosyal etkileşimin başlamasıyla birlikte insanların gülme davranışında bulunduğunu öne sürmektedir (Manning, 2004; Polimeni ve Reiss, 2006). Öyle ki, primat olarak adlandırılan ilk insanlar, orangutanlar ve şempanzeler Darwin’e göre basitçe gülümser davranışlar sergilemişlerdir. Onları ne zaman ve neyin güldürdüğü hala bilinmese de, gülme nedenlerinin mizah olduğunu düşünen araştırmacılar bulunmaktadır (Gamble, 2001; Manning, 2004). Evrimsel olarak gülme davranışının ve sosyal bir yansıma olarak mizahın doğal seçilimin önemli bir sonucu olarak insana pek çok sosyal fayda sağladığı öne sürülmektedir (Gervias ve Wilson 2005).

Dugas (1902), Gülmenin Psikolojisi adlı çalışmasında gülmenin tanımının yapılmasının zorluğundan bahsetmiş Morreal (1997) de bu eylemin tek bir tanımının olamayacağını yazmıştır. Koestler (1997), “gülme davranışı kendisini öyle farklı koşullar altında gösterir ki, bunun tek bir nedene indirgenmesi sorunlu bir girişim olarak kalacaktır” ifadesini kullanmıştır. Nitekim gülmek; topluluk içinde yaşanması nedeniyle sosyolojik, bireysel farklılıklara bağlı olması nedeniyle subjektif yani psikolojik, yalnızca insanların gülmesi nedeniyle antropolojik, gülmenin saf duygu ve saf akla hitap etmesi nedeniyle felsefik ve bir refleks olması nedeniyle fizyolojik nitelikler taşımaktadır (Aker, 2021). İnsanların neye ve neden güldükleri sorusu yukarıda belirtildiği gibi disiplinler arası bir çalışma alanı olarak tarihin her döneminde ilgi uyandırmıştır.

İnsanlık tarihinin en eski zamanlardan itibaren gülme eylemine atfedilen yaratıcı nitelik bir bebeği insan yapan özellik olarak da anılmıştır. Bir bebeğin kırkinci günden itibaren gülmeye başlaması Aristoteles (1883) tarafından bebeğin mucizevi bir şekilde gülerek insan olmasıyla ifade edilmiştir. Bu bakımdan Aristoteles'e göre (1961) hayvanları insan yapan şey gülme eylemdir. Mitolojideyse gülmenin masumluktan yavaş yavaş uzaklaştığı ve alay sayesinde öfkesine yenilen egemenlerin, iktidarlarını kaybettiği ve şakacının Zeus'un konumuna yükseldiği anlatılır. Nitekim mizahın iktidara verdiği rahatsızlık ve güç elde etmenin en kestirme yollarından biri olduğu burada işlenmektedir (Sanders, 2001). Dolayısıyla gülmenin ölçülülüğü ve denetim altına alınması arzusu Sokrates'ten günümüze değişik şekillerde halen sürmektedir.

Örneğin Sokrates şöyle bir uyarıda bulunur; gülmeyi tuzu kullanır gibi dikkatli kullanmalıyız. Aşırı gülmenin kolaylıkla alaya, küçümsemeye kaçabilmesi gibi incitmeye ve incinmeye dönüşmesine karşı da bir uyarı vardır (Sanders, 2001). Çünkü 'tuz yiyeceklere tat katmasının yanı sıra açık yaralara da büyük acı verir' deyişiyle aslında gelecekte gülmenin aracı olacak olan mizahın (Martin, 2007) içeriğine ve türlerine ilişkin de bir uyarı yapmaktadır.

Platon'un Devlet'indeyse gülmek yasaktır. Gülmekten alınan hazzın kaynağının başkalarını küçümseme ve kendini beğenme duygusu olduğunu ileri sürerek kötülükle ilişkilendirdiği mizahtan erdemli insanların kesinlikle uzak durması gerektiğini salık vermiştir. Duygusuna ve heyecanına yenik düşen insanlara güven olmaz, cenazede ya da kutsal yerlerde gülebilirler. İdeal kişi gülmeyi ve gözyaşını bastırabilen kişidir (Platon, 2017). Aristoteles'e göre de gülmek alayın bir türüdür. Gülmek hayvanları insanlara dönüştürürken ölçüsü kaçtığına kaba saba kişilere de dönüştürebilir. Gülmek akli başında kişinin çekinmesi gereken ahlâkı, sanatı ve dini küçük düşüren bir davranıştır (Sutherland-Sylvester 2000). Aristoteles'e göre nükte 'adam edilmiş küstahlıktır'. Bunun için de zekaya ve bilgiye ihtiyaç vardır. İncelmiş bir nüktedanlık cehaleti kaldırmaz. Dolayısıyla Hobbes'un gülmeyi başkalarının düşmüşlüğüne ya da eski halimize nazaran ani yükselişin verdiği beklenmedik hazzına bağlaması ilk mizah kuramlarından üstünlük ve saldırganlık fikrinin de temellerini oluşturmuştur. Onlara gülmek ani bir zafer duygusundan ibarettir bu da üstünlüğün verdiği hazdır (Morreal,1997).

Mizah kavramının günümüzdeki anlamına erişme süreciyse aslında Antik Yunan tıbbıyla başlamıştır. Mizah kelimesinin İngilizce dilindeki karşılığı olan ‘humor’, Latince’de akıcı, sıvı anlamına gelen “humorem” kelimesinden gelmektedir (Martin 2006). Bir kişinin fiziksel ve zihinsel sağlığını ve kişiliğini belirlediği düşünülen dört vücut sıvısını tanımlayan ve Antik Yunan tıbbi fizyolojisinden adını alan bu kavram Hipokrat’ın Humoral Patoloji Kuramı’na aittir. Sonraları Galen adında başka bir hekim bu sıvılardan herhangi birinin fazlalığı ya da eksikliği durumunda kişinin mizacında birtakım değişiklikler olabileceğini iddia etmiştir.

16. yüzyıla gelindiğinde mizah kavramı fizyolojiden ayrılmış ve bunun yerine alışılmadık veya tuhaf bir şekilde hareket eden kişiyi ifade etmeye başlamıştır. Bu kişi sıklıkla alay konusu olup çevresini güldürmektedir. Buna bağlı olarak saldırgan mizah neredeyse tüm toplumlarda oldukça yaygın olarak kullanılmıştır. (Ruch, 1998).

Mizah ilk kez Rönesans’ın düşünsel ortamında saldırganlıktan ve kabalıktan çıkıp fikri bir dönüşüme evrilmeye başlamıştır. Mizahın belli bir sınıfın tekelinde olmadığı, insanların zayıflıklarıyla ve dış görünüşleriyle alay edilmemesi gerektiği, gülme eyleminin müstehzi olmadan dostça gerçekleşebileceği düşünceleri aynı zamanda mizahın teorik temellerini de oluşturmaya başlamıştır. Hümanizmanın etkisiyle, sosyal açıdan “kabul edilebilir gülme davranışını” tanımlamak için humor terimi uygun görülmüştür. Böylece öncesinde olumlu veya olumsuz bir anlam içermeyen humor (mizah) kelimesine olumlu bir anlam yüklenmiştir (Dionigi ve Gremigni, 2012). Etkisini gelecekte de sürdürecektir olan bu sınırlı anlamıyla mizah anlayışı genel olarak sağduyu, anlayış ve uzlaşma ile birlikte bir erdem olarak düşünülecektir (Ruch ve Heintz, 2016). Hatta mizah anlayışı zeki, olgun ve üstün karakterli bireyler için kullanılan bir kişilik özelliği olarak algılanmaya başlanmıştır (Ruch,1998).

Öte yandan yaygın bir kanı olarak mizahın iyileştirici gücüne daima inanılmış ve mizahın olumlu gücünün etkisi gerek uygulamada gerekse kuramsal olarak 20.yy’a doğru araştırılmaya başlanmıştır (Wickberg, 1998). Mizahın tarihte hastaların iyileştirilmesi için kullanılması üzerine 13. yy.da cerrahi müdahaleler için anestezi etkisi yaptığına inanılması, 16. yy.da depresyon hastalarının tedavisinde önerilmesi, Ortaçağ’da mizahın, sindirime yardımcı olduğu gerekçesiyle saray soytarılarının soylulara büyük yemek salonlarında gösteriler yapması akla gelen ilk örneklerdir (Hefferin, 1996). Mizahın fiziksel sağlık açısından yararlı olduğu düşüncesi yeni

değildir. “Şaka, kalbe ilaç kadar faydalıdır” sözü günümüzde yapılan bazı araştırmalarla da desteklenmiştir (Klein, 1999; Martin, 2001; Dillon ve ark., 1985; Lefcourt ve ark.,1990; Cogan ve ark.,1987; Wong ve ark., 2012).

Mizahın fiziksel ve ruhsal sağlık üzerine etkilerine ilişkin önerilen nedensel mekanizmanın mizahın stresi azaltıcı etkisi olduğu geniş çapta varsayılmaktadır; burada mizahın sağlığa olan faydaları, bilişsel değerlendirme yoluyla stresle başa çıkmada artan etkililiğe veya olumsuz duyguların artan toleransına/kabulüne bağlı olarak yorumlanmaktadır (Kuiper ve ark.,1993).

Literatürde mizahın tanımından ziyade işlevine ilişkin ortak kanılar daha fazladır. İnsanlar mizah hakkında görüş bildirdiklerinde, genellikle esprili olma, çevresindekileri güldürme ve hayatın uyumsuzluklarıyla eğlenme becerisiyle temsil edilen olumlu kişilik özelliklerine atıfta bulunurlar (Dionigi ve Gremigni, 2012). Zira halen çoğu araştırmacının ortaya koyduğu gibi mizah kavramı olumlu, çekici, beceri gerektiren ve kişiden kişiye göre değiştiği kabul edilen bireysel vasıfları içermektedir (Frecknall, 1994; Yip ve Martin, 2006; Yerlikaya, 2003; Mesmer-Magnus, Glew ve Viswesvaran 2012; Edwards ve Martin, 2014).

Mizahı tanımlamak oldukça zor olsa da en geniş kapsamıyla, kendimiz ve çevremizdekiler tarafından komik olarak algılanan eylemler, sözler, ifadeler ve güldürme eğiliminde olan her şeyi kapsayan, aynı zamanda böyle neşeli bir durumun algılanmasını ya da yaratılmasını sağlayan zihinsel süreçleri ve bunlardan keyif almamızı sağlayan duygusal tepkilerimizi de içeren oldukça geniş kapsamlı bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Ruch, 1998, 2001).

Mizahın psikolojik sürecini Martin (2007), dört temel bileşenle açıklamaktadır: Sosyal bağlam, bilişsel ve algısal süreçler devamında duygusal bir tepki ve finalde sesli, davranışsal gülme ifadesi. Mizahın üretilebilmesi için bir sosyal etkileşim, bir sosyal olay gereklidir. Öyle ki kişi yalnızken bile kendi kendine güldüğünde zihninde bu sosyal olayı yeniden üretir ve yorumlar. Sosyal bağlam kültürel ve bilgi işlemeyi içerir. Bu işlemsel yorumlama sadece zihinsel düzlemde kalmaz aynı zamanda duygusal ve davranışsal olarak da karşılık bulur. Keyifli bir duygusal tepki olarak neşelenme ve davranışsal bir çıktı olarak gülme eylemi mizahın evrensel bileşenlerini oluşturmaktadır (Martin ve Kuiper, 1999).

Aynı zamanda mizah bir tür sosyal oyunu temsil etmektedir. Eastman’a göre (2017) mizah bir oyundur dolayısıyla şakacı ve ciddi ayırımına dayanmayan hiçbir mizah tanımı hiçbir espri teorisi hiçbir kahkaha açıklaması ayakta kalamaz. Michael Apter (1984), mizahın oyun olarak kullanılması fikrini, mizahın tersine çevirme teorisine temel bir varsayım olarak dahil etmiştir. Öyle ki, ilk mizah teorisyenlerinden McGhee (1996) de mizahın varlığından bahsedebilmemiz için ‘oyuncu bir kişilik özelliği’ne sahip olmanın gerekliliğinden bahsetmiştir.

Mizah anlayışında ve gülmeye yönelik tutumlardaki değişimin yanı sıra son iki yüzyılda “mizah duygusu” kavramı da gelişmiştir (Wickberg, 1998). Mizah duygusu bir insanın sahip olabileceği en önemli özelliklerden biri haline gelmiş ve mizah yapan kişi olmak sosyal olarak arzu edilir olmakla eşdeğer kılınmıştır. Mizah duygusu kavramıyla ilişkilendirilen olumlu nitelikler, daha genel olarak birer araştırma alanı olarak mizah ve kahkahanın popülaritesini de yükseltti. 20. yüzyılın sonuna gelindiğinde mizah ve kahkaha, yalnızca sosyal olarak arzu edilen bir kişilik özelliği olarak değil, aynı zamanda zihinsel ve fiziksel sağlıkta da önemli bir faktör olarak görülmeye başlandı.

Cann ve Lawrence (2001), yaptıkları çalışmada katılımcıların "ortalamanın çok üzerinde bir mizah anlayışına" sahip olduğu iddia edilen bir kişiyi daha arkadaş canlısı, işbirlikçi, yaratıcı, takdire şayan, zeki ve anlayışlı olarak değerlendirirken "ortalamanın altında bir mizah anlayışına" sahip olduğu iddia edilen bir kişiyle karşılaştırıldığında daha az şikayetçi, daha az soğuk, daha az kaba ve pasif bulmuşlardır. Ancak aynı zamanda katılımcılar ortalamanın üzerinde mizah anlayışına sahip kişileri daha dürtüsel, daha huzursuz ve daha az olgun olarak değerlendirdiler. Benzer şekilde McCrae ve John’un (1992) da araştırmasında katılımcılar, iyi bir mizah anlayışına sahip kişileri, duygusal açıdan daha istikrarlı, dışa dönük, deneyime açık ve uzlaşmacı, ancak düşük mizah anlayışına sahip olanlara göre daha az vicdanlı olarak algılamışlardır.

Kişilik kuramcısı Eysenck (1972), mizah duygusunu tanımlarken birbirinden bağımsız olarak üç kategori üzerine durmuştur. Buna göre birincisi, bir kişinin mizah duygusu bizimle aynı şeylere gülebilmesi anlamına gelebilir (niteliksel anlam). İkincisi, kişinin çok güldüğü ve kolayca eğlendiği anlamına gelebilir (nicel anlam). Üçüncüsü, kişinin hayatın her anını bir parti gibi yaşadığı, komik hikayeler anlattığı ve diğer insanları eğlendirdiği (üretken anlam) anlamına gelebilir. Hehl ve Ruch (1985), Eysenck’in listesini genişleterek mizah anlayışındaki bireysel farklılıkların aşağıdaki

faktörlerle ilişkili olabileceğini belirtmiştir: (1) Şakaları ve diğer mizahi uyaranları anlama yeteneği (yani şakayı “anlama”); (2) bireylerin hem nitelik hem de nicelik olarak mizah ve neşeyi ifade etme biçimi;(3) mizahi yorumlar veya algılar yaratma yetenekleri;(4) Mizahi materyalleri anlayış biçimleri; (5) Mizahi materyallere (komik videolar ya da şakalar gibi) aktif biçimde katılmaları; (6) kendi hayatlarındaki şakalara veya komik olaylara ilişkin hafızaları ve (7) mizahı bir başa çıkma mekanizması olarak kullanma niyetleri.

Babad (1974) ayrıca mizah üretimi (mizah yaratma yeteneği) ile yeniden üretim (birinin başkalarından duyduğu şakaları yeniden anlatma eğilimi) arasında ayrım yapmış ve bunların birbiriyle ilişkili olmadığını göstermiştir. Dolayısıyla mizah duygusu tek bir kişilik özelliğinden ibaret görünmemektedir. Bunun yerine mizahın farklı bileşenleri, biçimleri ve işlevleriyle ilgili olan bir grup özellik ve beceri olarak algılanması önerilmektedir (Martin,2003).

Vurgulandığı gibi mizahın kişiden kişiye göre değişen bir özellik olarak nitelendirilmesi mizah duygusunun doğuştan gelen bir yapı olduğu fikri kişinin mizahi becerisinin arttırılabileceğine dair umut verici programların oluşturulması çalışmalarına da ön ayak oldu (McGhee, 1996).

2.2.Mizah Kuramları

Bir şeyi komik yapan şeyin ne olduğu sorusu bilim insanlarını yüzyıllardır şaşırtmıştır ve filozoflar, psikologlar, dilbilimciler diğer teorisyenler gibi bu soruyu cevaplamak için çok sayıda fikir üretmişlerdir. Mizaha ilişkin kuramsal tartışmaların kökeni daha ziyade 20.yy’ın başlarında yoğunlaşmıştır. Mizahı açıkladığı varsayılan klasik teoriler: Rahatlama, üstünlük, uyumsuzluk üzerine vurguya göre ayrılmıştır (Meyer, 2000).

Üç Klasik Mizah Kuramı Arasındaki Kritik Farklılıkların Özeti

<i>Teori</i>	<i>Öncelikli Odak</i>	<i>Açıklayıcı Mekanizmalar</i>
Rahatlama Teorisi	Motivasyon: intrapersonal İçsel ihtiyaçlar	Gerginliğin giderilmesi
Üstünlük Teorisi	Motivasyon:	Benlik saygısının

	interpersonel kişilerarası güdüler	arttırılması
Uyuşmazlık Teorisi	Bilişsel: algı ve yorumlama	Bir uyarının veya olayın beklenmeyen uyumsuzluğunun algılanması

Berger’a (1995) göre mizahı açıklamaya çalışan bu klasik teoriler altı kör adam ve fil gibidir. Her biri hayvanın farklı bir bölümünü hissetmiş ve bir filin neye benzediği konusunda farklı bir sonuca varmıştır. Her teori mizah deneyimine ilişkin bir şeyler açıklamış ancak tam bir resim sunamamıştır.

2.2.1. Rahatlama Teorisi

18.yy filozoflarından Immanuel Kant, kahkahanın gergin bir beklentinin aniden hiçliğe dönüşmesinden kaynaklanan bir duygulanım olduğunu söylemiştir. Yani gülmek biriken psikolojik gerilimi gidermenin veya hafifletmenin bir yolu olarak tanımlanmıştır (Morreall,1987).

Bu gerilimin serbest bırakılması tezine dayanarak, 19. ve 20. yüzyılın başlarındaki birçok kuramcı, sinir sisteminin hidrolik metaforuna dayanan kahkaha (ve daha genel olarak mizah) teorileri geliştirdiler. Gülmenin sinir sistemindeki işlevinin buhar borusundaki basınç tahliye valfinin işlevine benzediğini öne sürmekteydi. Teoriye göre bir basınç tahliye vanası, sıvılar veya gazlar bir boruda basınç oluşturduğunda açılacak ve bunların serbest bırakılması için yardımcı bir yol sağlayacak şekilde ayarlanmıştır. Benzer şekilde kahkaha da bastırılmış sinir enerjisini serbest bırakma işlevini görmektedir.

Kahkahanın, sinirsel enerjinin boşalma mekanizması olduğu görüşünü öne süren ilk düşünür Herbert Spencer’dir. “Kahkahanın fizyolojisi üzerine” adlı incelemesinde sinirsel enerjinin her zaman kas hareketleriyle ifade edilmeye yatkın olduğu ve belli yoğunluğa ulaştığında kas hareketinin mutlaka ortaya çıktığını belirtmiştir (Spencer,1911). Öyle ki, gülme eyleminin başlangıcında meydana gelen hareketler başka duygulanımlardan sonra görülenlerden oldukça farklıdır. Örneğin kızgınlık

yükseldiğinde yumruklarımızı sıkmak ya da ayağımızı yere vurmak gibi sinirsel enerji göstergeleri, fiziksel saldırıya uzanabilecek hareketlere dönüşebilirken gülmeye ortaya çıkan hareketler farklı bir şeye evrilmezler. Sadece sinirsel enerjinin boşalmasını sağlarlar (Akt. Aker,2022).

Bir açıdan ruhsal enerjinin mekanik enerjiye dönüşmesini anlatan bu teorinin destekçilerinden Lipps (2006)'e göre komik olan, o şeyin kıymetinin kişi açısından azalması, hatta reddedilmesi ve iinin boşaltılmasıdır.

Spencer'ın mirası mizahın kuramsal açıklamasına katkıda bulunabilecek süreçlere (gerginliğin giderilmesi) ve değişkenlere (fizyolojik uyarılma) dair anlayışımızı genişletmiştir. Gerçekten de diğer erken dönem mizah teorileri gerilimin hafifletilmesini açıklayıcı bir mekanizma olarak kendi teorik bünyelerine katmışlardır. Dönem filozoflarından Dewey (1894) gülmeyi “nefes alma ve ses aygıtı aracılığıyla meydana gelen gerilimin ani gevşemesi” olarak tanımlamıştır (Morreall, 1987).

Rahatlama kuramcılarının olan halen mizah teorisi güncel tutulan Freud için Sanders (2001), “Freud mizahla alakalı ciddi şekilde kafa yorana kadar hiç kimse kendi içinde, modern yani saldırgan espriyi çözememiştir.” yorumunda bulunmuştur.

Espriler ve Bilinçdışıyla İlişkisi başlıklı makalesinde Freud, bizi neyin güldürdüğünü detaylıca ele almış ve esprileri rüyalarla karşılaştırarak her iki olgunun yoğunlaşma, ikame etme ve maskeleme gibi yöntemleri kullanmaları nedeniyle bir ortaklık içinde olduğunu öne sürmüştür. Freud'a göre espriler, rüyalarda örtük olanın ortaya döküldüğü dolayısıyla da hazzın oluştuğu alanlardır. Tüm zihinsel fonksiyonlar içinde espri, haz üretmeye dönük en toplumsal eylemdir. Dolayısıyla başlattığı zihinsel sürece başka birinin katılımı zorunludur. Yani direnç ve savunma arasındaki denge, esprinin muhtevası gereği haz ilkesinden yana bozulur ve haz serbest kalır. Dolayısıyla bu anlarda boşalan psişik enerjiler daha önce bastırılmış ve engellenmiş hazlardan kaynaklanmaktadır (Freud, 2002; akt. Aker, 2022). Bu nedenledir ki Freud'un gülme eylemine yönelik yaklaşımı rahatlama kuramı olarak alanyazına dahil olmuştur. Gülmenin fiziksel biçimi ve bunun biyolojik işlevi bu kuramda tartışılmaktadır.

Espriler, komik durumlar ve mizah, Freud'a göre gülmenin üç biçimidir. Duygu ve düşünceler tarafından kullanılmayan artık enerjiler sırasıyla, mizahta ve komik durumlarda açığa çıkmaktadır. Espri yaparken harcadığımız enerji ise “bastırılmış” ya da “yasaklanmış” duygu ve düşüncelerden beslenmektedir. Freud'a göre, tabu ve

gelenek veya eğitim ve toplumsallaşma süreçleri tarafından oluşturan dirençleri aşabilmenin en etkili yolu mizahtır. Freud espri yapan kişiye yeni bir tanım getirir: “Sıra dışı küçük bir gösteriden iş gören ve herhangi bir bedel ödemek zorunda kalmadan yasayı ihlal eden kişidir.” (Freud, 2002).

Freud, yine mizahın ruhsal dinamiklerini ele aldığı bir diğer çalışmasında (1927) mizahın yapısal işleyişini açıklarken ‘üst ben’ ve ‘ben’ arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Freud alegorik bir yöntemle, mizah esnasında “üstben”in, “ben”i büyüklenmeci bir halde yakaladığından bahseder. Bu durumun da “ben”in kendisini ufak ve abes gösterdiğini söyler. Freud için mizahı değerli kılan özelliklerden biri, mizah sayesinde kişinin kendi kendiyi alay edebilme halinde olabilmesidir. Freud metninde şöyle bir anekdot da paylaşır; idam edileceği sabah asılmak üzere darağacına götürülürken gökyüzüne bakıp, “Bu hafta benim için bayağı güzel başlıyor” diyen bir suçluyu anlatır. Sonra kendi kendine bu anekdotun neden komik olduğunu tartışır. Freud’a göre buradaki mizah “üstben”in beni gözlemlenmesinden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla özgürleştirici ve heyecan verici bir kara mizah üretilmiştir. Freud, yazısını şöyle bitir: “Bak o kadar tehlikeli görünen dünya bu işte gülüp geçmekten ötesine değmez bir çocuk oyunundan başka bir şey değil.”

Özetle, Freud’un teorisinde mizahta açığa vurulan ve düşmanca olmayan bir “üstben” olgunlaşma diyebileceğimiz bir süreçten geçmiş bir üstben olarak konumlandırılır. Kişide kendine gülmeyi öğrenmekten kendini gülünç bulmaktan gelen özgürleştirici ve yüceltici bir olgunluğa vurgu yapar. Freud’un tabiriyle mizah sayesinde kendimize gülebilir, özgürleşebilir, kurtuluş ve yücelme hissi ile bir teselli bulabiliriz (Freud, 1927).

2.2.2. Üstünlük Teorisi

Literatürde mizahı açıklamaya yönelik geliştirilen ilk teori mizahın aslında bir saldırganlık biçimi olduğunu ve kişinin diğer insanlara karşı hissettiği üstünlük veya zafer duygusundan kaynaklandığı öne süren görüşe dayanmaktadır (Keith-Spiegel, 1972; Morreall, 1983; Zillmann ve Cantor, 1996,1976).

Üstünlük teorisi geleneğinin kökeni klasik Yunan filozoflarının yazılarına kadar uzanmaktadır. Platon’a (MÖ 428-348) göre gülmek kötülükten kaynaklanmaktadır.

Dolayısıyla tüm üstünlük teorileri, mizahın kötülüğe ve aşağılayıcı sosyal karşılaştırmaya dayandığını ileri sürmektedir. Benzer şekilde Aristoteles (M.Ö. 348-322) de komediyi ortalamanın altında olan insanların taklidi olarak görmüş ve “bir tür çirkinlik” olarak nitelendirmiştir. Ayrıca Aristoteles, komedi ve trajedi arasındaki ayrımın, komedinin insanları gerçekte olduklarından daha kötü temsil etmesi, trajedinin ise insanları gerçekte olduklarından daha iyi temsil etmesi olduğunu öne sürmüştür (Halliwell, 1998). Dolayısıyla genel hatlarıyla hem Platon hem de Aristoteles, insanların mizahı başkalarının zaaflarında ve zayıflıklarında bulduğunu ve gülmenin bir alay veya kötülüğün ifadesi olduğunu savunmuştur.

17. yüzyıl İngiliz filozofu Thomas Hobbes'un (1588-1679) üstünlük teorisi üzerine yaptığı çalışmalar bu görüşün birkaç yüzyıl boyunca genel kabulünü daha da güçlendirmiştir. Hobbes'a göre, başkalarının başına gelen talihsizlikleri gözlemlemenin sonucunda ortaya çıkan benlik saygısındaki yükseliş, üstünlük teorisinin önemini açıkça vurgulamaktadır. İnsanların, diğer kişilerin üzüntüleriyle alay ederek eğlendiklerini, çünkü böylesi durumlarla kendilerini kıyasladıklarında çok daha iyi hissettiklerini savunmuştur.

Hobbes'a göre kahkaha tutkusu, başkalarının veya bizim daha önceki zayıflığımızla karşılaştırıldığında aniden ortaya çıkan bir üstünlük anlayışından kaynaklanan beklenmedik bir zaferden başka bir şey değildir. Öyle ki, alay edilmiş yani zafer kazanılmıştır. (Akt.,Morreal, 1987). Hobbes'un üstünlük teorisi yaklaşımını tanımlayan temel önermesi, mizahın bir kişinin diğerleriyle alay etmesinden (ya da kendisiyle alay edilmesinden) veya kişinin geçmişteki hatalarından ve başarısızlıklarından kaynaklanan ve kişinin kendini geliştirmesine imkan sağlayan üstünlük duygularından kaynaklandığı fikridir.

Üstünlük teorisi zaman içinde farklı fikirlere de esin kaynağı olmuştur. Gruner (1978; 1997), mizahı "şakacı bir saldırganlık" olarak nitelendirmiş daha çok çocukların ve hayvanların oyunlarında yaşanan kavgalara benzetmiştir. Böylece Gruner, mizahı kazananların ve kaybedenlerin olduğu bir yarışma olarak görmüş ve nihayetinde kazanmanın ve kaybetmenin mizahi bir oyun biçimi olduğunu vurgulamıştır. Gruner, başarılı mizahın ani bir kazanma algısını içermesi gerektiğini öne sürmüştür. Zira kendi mizah teorisini, rekabetçilik ve saldırganlık eğiliminin insanların hayatta kalmasını ve gelişmesini sağladığı yönündeki evrimsel görüşe dayandırmıştır. Ayrıca Gruner (1978),

kahkahanın zorlu bir savaşın ardından gelen "zafer kükremesi" nden kaynaklandığını öne sürmüştür. Kazanılan bir zafer sonrası gülme, homeostazisin hızla yeniden sağlanması gibi fizyolojik bir işlevin yanı sıra, düşmana karşı kazanılan zaferin sinyalini vermenin psikolojik işlevine de hizmet eder. Gruner'e göre, yüzbinlerce yıl boyunca, şiddet içermeyen ani zaferlerine zafer kükremeleriyle karşılık veren birçok insan nesli, kolektif insan bilinçdışına doğru bir kanal açmıştır. Tarihsel olarak da kahkahanın ilk öncüsü olan zafer kükremesi, günümüz mizahına evrilmiştir. Toplumsal yaşam bağlamında dilin ortaya çıkmasıyla birlikte insanlar, yalnızca fiziksel saldırganlığa güvenmek yerine çevrelerindeki insanlara sözcükleri kullanarak şaka yapmaya başlamışlardır. Gruner, insanların, fiziksel ya da zihinsel kusurları olan kişilerle alay etmek için dili kullanmaya başladıklarını ifade etmiştir.

Faktör analizlerini içeren bir dizi araştırmada (Ruch ve Hehl, 1988), ne kadar masum görünürse görünsün, her türlü mizahın oyunsal bir saldırganlık biçimini temsil ettiği yönündeki üstünlük teorisinin temel varsayımı sorgulanmıştır. Farklı yaş gruplarından, sosyoekonomik kökenden ve milletlerden katılımcılarla çok çeşitli mizahi uyarılara verilen olumlu ve olumsuz tepkiler test edilmiştir. Çalışmanın sonucunda araştırmacılar üç sabit faktör bulmuşlardır: Bunlardan ikisi mizahın yapısal yönleriyle ilgiliyken (uyumsuzluk çözümü ve spontanlık) ve yalnızca biri içerik faktörüyle (cinsel temalar) ilgiliydi. Çalışmalarında düşmanca ve saldırgan temalar içeren çok sayıda şaka ve karikatüre yer vermelerine rağmen bunlar ayrı bir faktör oluşturmamış, iki yapısal faktörden birine veya diğerine yüklenilmiştir. Dolayısıyla araştırma sonucunda katılımcıların mizahi tepkilerinde düşmanlığın çok belirgin bir boyut olmadığı öne sürülmüştür.

McCauley ve ark., (1983), katılımcıların farklı çizgi film dizilerinin saldırganlığını ve komikliğini derecelendirdikleri altı çalışma yürütmüşlerdir. Her çalışmada, saldırganlık derecelendirmeleri ile algılanan komiklik arasında anlamlı pozitif korelasyonlar bulmuşlardır. Bu çalışmanın sonucu bir karikatür ne kadar agresif olursa, insanların onu o kadar komik algıladığını göstermiştir. Ayrıca Singer ve ark. (1967) ve Epstein ve Smith (1956) de yaptıkları araştırmalarda düşmanca nitelenebilecek temalara sahip çizgi filmlerin, düşmanca olmayan çizgi filmlere göre daha komik bulunduğunu rapor etmişlerdir.

Öte yandan Gruner'in hipotezinin aksine, diğer araştırmacılar saldırganlık ile algılanan komiklik arasında bir ters ilişki bulmuşlardır. Araştırmalarda katılımcılar, algılanan mizahi materyalde orta düzeydeki saldırganlığı, çok az veya çok fazla saldırganlıktan daha komik bulmuşlar (Bryant, 1977; Herzog ve Anderson, 2000; Herzog ve Karafa, 1998; Zillmann ve Bryant, 1974). Zillmann ve Bryant'ın (1974), araştırmasında olduğu gibi, katılımcıların bir saldırgana yanıt olarak "mizahi susturmayı" çok fazla veya çok az misilleme yerine orta düzeyde ve adil miktarda misilleme içerdiğinde en komik olarak algıladıklarını bulmuşlardır. Yani bir nevi mizahi taşı gediğine oturtma davranışı daha komik olarak kabul görmüştür.

Ayrıca üstünlük teorisine farklı bir bakış açısı getiren Bergson (1996) da bizi güldüren şeylerin başkalarının noksanlıkları olduğunu genel olarak kabul etmekle birlikte mizahın saf zekaya seslendiğini savunmuş ve gülmenin duygulardan arınmış bir şekilde heyecanla bir arada olmaması gerektiğini ileri sürmüştür. Ona göre gülmek ya da gülünç hale düşmek bir sosyal cezadır. Dolayısıyla bir sosyal hizalandırıcı olarak mizah ve gülme yoluyla aşağılanma tehdidi, kişinin toplumsal beklentilere uygun davranmasını sağlamaktadır.

2.2.3.Uyuşmazlık Teorisi

Rahatlama ve üstünlük teorileri, bir uyarının veya olayın komik olarak algılanmasında yer alan bilişsel süreçlerden ziyade kişinin olayı komik olarak algılamasında etken olan motivasyonun önemini vurgulamaktadır (Morreal, 1997, Fiske & Taylor, 2008). 1960'lı yıllardan sonra mizah teorisyenleri, insanların bir uyarını veya olayı bilişsel olarak nasıl işledikleri üzerine odaklanmaya başlamış bir uyarının veya olayın komik olarak algılanması için gerekli olan yapısal nitelikleri tanımlama çabasına girmişlerdir.

Uyuşmazlık teorisinin kökene ilişkin 18. yüzyıl yazarı James Beattie, "kahkaha, iki veya daha fazla uyumsuz, uygunsuz parçanın tek bir karmaşık nesne veya toplulukta birleşmesinden türeyen bir tutarsızlıktır " ifadesini kullanmıştır. Benzer şekilde Alman filozof Arthur Schopenhauer (1788-1860) da şu tanımlamayı yapmıştır: "Her durumda gülmenin nedeni, bir kavram ile onun aracılığıyla bir ilişki içinde düşünülen gerçek nesneler arasındaki uyumsuzluğun aniden algılanmasıdır ve gülmenin kendisi de bu

uyumsuzluğun ifadesidir.” Bu nedenle, duyuşal gerçeklik algımız ile kavramsal gerçeklik anlayışımız arasında bir uyumsuzluk fark ettiğimizde neşe ve kahkaha deneyimi yaşarız.

Kişilik kuramcısı Eysenck (1942) de uyumsuzluğun üzerinde durmuş “kahkaha, nesnel olarak deneyimlenen çelişkili veya uyumsuz fikirlerin, tutumların veya duyguların ani ve anlayışlı bir şekilde bütünleştirilmesinden kaynaklanır” açıklamasını yapmıştır.

Koestler (1967,1997) de durum veya olay için iki çelişkili anlamın veya "referans çerçevesinin" varlığını ifade eden "ikilileşme" (bisociation) kavramını ortaya koyarak uyumsuzluk yaklaşımını geliştirmiştir. Mizaha ve gülmeye neden olan uyaran bir durumun ya da düşüncenin görünürde tutarlı ancak birbirleriyle çatışan iki anlam çerçevesinde algılanma hali olarak tanımlanmıştır. Ayrıca mizahta üstünlüğün rolünü kabul etmiş ve bir materyalin komik olabilmesi için bisosiyasyonun en azından bir miktar saldırganlık ile birlikte olması gerektiğini öne sürmüştür.

Rothbart (1976) ise kendi mizahi uyumsuzluk teorisinde bağlama dikkat çekmiştir. Öyle ki, bir şakada ya da espride daha geniş bağlamın uyumsuzluğun nasıl yorumlanması gerektiğine dair bir ipucu sağladığını öne sürmüş ve şöyle açıklamıştır: “Uyumsuzluklar özölmesi gereken (ciddi) sorunlar olarak yorumlanmamalıdır. Bunun yerine problem çözme alanının dışında bir şey olarak temsil edilmelidirler: Eğlence, oyun veya eğlence amaçlı bir şey gibi. Şakacı, eğlenceli veya esprili bağlam aynı zamanda yetişkinlerin özölmemiş uyumsuzluklardan keyif almasına da olanak tanır. Örneğin aşağılama ve saldırganlık durumunda, mizah ipuçları esas olarak algılanan tutarsızlığın tehdit edici olmadığını iletir ve böylece şakacı bir yorumun uygun görünmesini sağlar” (Gollob&Levine, 1967; Rothbart, 1976).

Uyuşmazlık teorileri, günümüze kadar devam eden çok sayıda araştırmayı ve daha fazla teorik gelişmeyi teşvik etmiştir. Bugüne kadarki araştırma kanıtları genellikle bir tür uyumsuzluğun mizahın önemli, temel bir unsuru olduğu fikrini desteklemektedir. Koestler'in (1964) mizahın normalde birbiriyle uyumsuz olan iki referans çerçevesinin harekete geçirilmesini içerdği fikrinin bazı varyasyonları, ağdaş mizah teorilerinin çoğunun temelini oluşturmaya devam etmektedir. Ancak teorisyenlerin uyumsuzluğun işlevi konusunda aynı fikirde olmadıklarını belirtmek önemlidir.

Çağdaş araştırmalar mizah literatüründe uyumsuzluk çözümleme teorilerini desteklemektedir; insanlara çözülebilir uyumsuzluk içeren mizah materyali sunulduğunda hızlı bir şekilde gerçekleşen iki farklı bilişsel uyumsuzluk tespit süreciyle meşgul olurlar. Çözülebilir bir uyumsuzluk sunan şakalardan ve karikatürlerden eğlence elde etmede hem uyumsuzluk tespiti hem de çözümleme süreçleri yer almaktadır. Ancak çözülebilir bir uyumsuzluk sunmayan saçma şakalardan eğlence elde etmek için bu çözüm gerekli değildir, bu da teorinin bir sınırlılığı olarak görülmektedir (Ruchve Hehl, 1988).

Uyuşmazlık teorilerinin bir diğer sınırlılığı da mizahın ortaya çıktığı sosyal bağlamı dikkate almamasıdır. Dinleyicilerin beklenmedik bir vurucu söz karşısında şaşırdıkları veya kafalarının karıştığı iddiası, onların mizahı çelişkili bilgilerin kafa karıştırıcı ve rahatsız edici olduğu ciddi iletişim biçimlerinde olduğu gibi anlamaya çalıştıklarını varsayar. İnsanlar bir şaka duyduklarını bildiklerinde, doğal olarak komik bir tutarsızlığı tahmin edip aramaya koyulurlar. Hatta uyumsuzluğu tahmin etme konusundaki yetenekleri şakanın komikliğini bile artırabilir. Bu teori Pollio ve Mers'in (1974) neden en komik şakaların en öngörülebilir can alıcı noktalara sahip olduğunu açıklamaktadır. Bu nedenle, bir tür uyumsuzluk algısı bir rol oynuyor gibi görünse de aslında uyumsuzluğun tadını çıkarmak için ille de şakanın önceden tahmin edilmemesi gerekmeyebilir. Bu aynı zamanda şakaların ve mizahi olayların tekrar tekrar anlatıldıktan sonra bile komik olduğu gerçeğini de açıklamaktadır (Eysenck, 1942).

Özetle beklenen ve gerçekleşen arasındaki uyumsuzluğun fark edilmesine ilişkin mizahtan alınan haz, hissedilen kaba üstünlük duygularından ziyade, başlangıçta ciddi görünen bir şeye farklı bir perspektiften bakıldığında hiç de ilk anda görünen gibi olmadığının anlaşılmasından kaynaklanır. Kişinin algısındaki bu farklılaşma ve gerçekleşmeyen beklentiler haz olarak adlandırılabilen bir duyguyla sonuçlanır ve gülme eylemiyle birlikte açığa çıkar (Martin, 1998).

Uyuşmazlık teorileri ve diğer bilişsel yaklaşımlar mizah çalışmalarına önemli katkılar sağlasa da, bunların tüm mizah için gerçekten kapsamlı bir açıklama sağlamadığını belirtmek önemlidir.

2.2.4.Çağdaş Mizah Teorileri

Mizah araştırmalarında, çağdaş psikolojinin diğer alanlarında olduğu gibi, belirsiz, geniş tanımlı büyük teorilerden, genellikle mizah deneyimiyle ilgili daha dar soruları ele alan test edilebilir araştırma teorilerinin geliştirilmesine doğru bir hareket görülmektedir.

2.2.5.Tersine Çevirme Teorisi

Tersine Çevirme Kuramı'nı ortaya atan Apter'e (1982) göre bir uyarıcı mizahi olarak algılamak için kişinin belli bir motivasyon durumunda olması ve bu motivasyon durumunda yüksek uyarılma deneyimi yaşaması gerekmektedir. Mizah, bireye gerçek dünyanın endişelerinden korunabileceği açık bir oyun alanı sunar. Apter'e göre zihnimizin, ciddi (telic) ve oyuncu (paratelic) olmak üzere iki hali bulunmaktadır. Ciddi halimizde, durumun gerçeklerine hakim, hedef odaklı, mantıklı, temkinli ve uyarılmanın olabileceği durumlardan kaçınma eğilimi söz konusuysen paratelic halde şakacı, maceracı, heyecan arayan ve uyarılma arayışı içinde olduğumuz öne sürülmüştür (Apter, 2001). Apter'in mizah teorisinin temel varsayımlarından biri, insanların bu iki motivasyon durumu arasında gidip gelmesidir.

Ayrıca Apter (1992), insanların paratelic durumdaki uyarılma düzeylerini artırmaya çalıştıkları birçok yolu tanımlamıştır. Mesela hızlı trenlere binmek, bungee jumping yapmak gibi heyecan verici aktivitelere katılmak şeklinde örneklendirmiştir. Korku filmlerinin popüleritesinin de gösterdiği gibi, normalde olumsuz duygular bile kişi paratelic durumdayken heyecan verici ve keyifli olarak deneyimlenebilmektedir. Apter, mizahı böyle bir paratelic aktivite olarak tanımlamıştır. Buna göre tersine çevirme teorisinde öncelik, mizahı deneyimlemek için gerekli koşulun kişinin oyunbaz, paratelic bir motivasyon durumunda olması halidir.

Uyuşmazlık teorileri gibi, Tersine Çevirme Teorisi de mizahın, bir olaya veya uyarana ilk anda yapılan yorumla sonrasında aynı olayın ya da uyarının yeniden yorumlanması arasında yaşanan bilişsel süreçlere dikkat çeker. Tersine çevirme teorisine göre, kişinin bir şeye ilişkin ilk yorumunu gözden geçirme süreci bilişsel sinerjiyi içermektedir.

Apter (2013) bilişsel sinerjiyi, kişinin zihninde bir uyarıcı veya olaya ilişkin birbiriyle çelişen iki yorumun aynı anda harekete geçmesi olarak tanımlamıştır. Mesela bir kişi ya da duruma ilişkin, önemli/önemsiz, zeki/aptal, kutsal/saygısız gibi aynı anda iki zıt yorumun aynı anda barınması olarak örneklemiştir.

Apter, mizahta olduğu kadar sanatsal yaratıcılıkta ve estetik zevkte de bilişsel sinerjilerin ortaya çıktığını öne sürmüştür. İkisi arasındaki farkın mizahta uyarana dair ikinci yorumun, ilk yoruma göre uyarıcının veya olayın önemini azaltılması olduğunu iddia etmiştir. Böylece mizahta meydana gelen uyumsuzluk, bir uyarıcı veya olayı ilk bakışta görüldüğünden daha az önemli, daha az saygı değer gibi görmemize neden olmaktadır. Apter'e göre 'azalma' olmadan bir uyumsuzluk veya sinerji komik değildir. Apter'in azalma önermesi, tipik olarak üstünlük teorilerinin çeşitli biçimleri tarafından ele alınan aşağılama mizahının çekiciliğini açıklamaktadır. Ancak klasik üstünlük teorisyenlerinin aksine Apter, her türlü mizahın saldırganlık veya aşağılama içerdiğini öne sürmez. Öyle ki, azaltmanın agresif olması gerekmez; bu sadece bir şeyin ilk görüldüğünden daha sıradan veya önemsiz olduğu algısı da olabilmektedir.

Tersine çevirme teorisi, mizahtan alınan zevki ve insanların mizaha katılma konusundaki güçlü motivasyonunu, oyundan alınan keyif açısından açıklamaktadır. Bu teori ayrıca mizahın ortaya çıktığı sosyal bağlama daha açık bir şekilde odaklanır ve kişilerarası bir iletişim biçimi olarak mizahın toplumsal perspektiften incelenmesine de olanak sağlar.

Apter'in kuramı aynı zamanda stresle başa çıkmada mizahın rolünü de kendi perspektifinden açıklamaktadır (Svebak ve Martin, 1997). Mizahi sinerjilerin paratelik (oyuncu) durumu tetikleme kapasitesi, stresli durumların ciddi tehditler yerine şakacı bir şekilde yaklaşılacak zorluklar olarak deneyimlenmesini de mümkün kılmaktadır (Martin ve ark., 1987). Mizah sinerjisinin 'azaltma' yönü, mizahın kaygı uyandıran olayları veya sorunları ilk görüldüklerinden daha az tehdit edici olarak yeniden çerçevelemek için bizlere önemli bir fırsat sunmaktadır (Kuiper ve ark., 1993).

2.2.6. Anlama-Detaylandırma Teorisi

Bir olayı ya da durumu komik bulma nedenlerimizi anlamaya çalışan bilişsel odaklı mizah teorilerine göre mizahın ortaya çıkışı, insanların bir olayı algılayıp

yorumlama biçimleri ve daha sonra yeni bilgiler ışığında yorumlarını revize etme süreçlerine bağlıdır (Apter, 1982).

Wyer ve Collins (1992, 2004), anlama-detaylandırma teorisini geliştirirken uyarıcı bilgilerinin ilk anda yorumlanması ve ardından yeniden yorumlanmasıyla ilgili bilişsel mekanizmaları, bütüncül (topluca) kavrama olarak adlandırdıkları bir süreçle açıklamaya çalışmışlardır. Ayrıca bütüncül kavramanın ardından ortaya çıkan ek bir bilişsel sürecin önemine dikkat çekmiş ve bu aşamayı da detaylandırma olarak adlandırmışlardır. Anlama-detaylandırma kuramcıları, çağdaş teorilerde ortaya atılan uyumsuzluk kavramını, söz konusu olayla ilgili bilgileri yorumlamak için kullanılan etkinleştirilmiş şemalarda yer almayan bir kavram veya bilgi gerektiren bir olay olarak tanımlamışlardır. Yani halihazırdaki şemaların cevapsız bıraktığı durumlar uyumsuzluk içermektedir. Bu nedenledir ki, uyumsuzluk algısı bizi, olayın mantıklı bir şekilde yeniden yorumlanabileceği yeni şemaları belirlemeye ve harekete geçirmeye sevk etmektedir.

Wyer ve Collins (1992), temel anlama süreçlerinin bir sonucu olarak deneyimlenen mizah anlayışının şunlara bağlı olduğunu öne sürmektedir:(1) Bir olayın yeniden yorumlanmasının olayın önemini veya değerini azaltma derecesi, (2) kişinin yeniden yorumlamaya yanıt olarak ürettiği bilişsel detaylandırmanın türü ve miktarı ve (3) mizah olayının anlaşılmasının zorluk ölçüsü. Wyer ve Collins (1992) de Apter (1982) gibi bir olayın yeni şemalar kullanılarak yorumlanmasının, olayın ilk anda algılanan önemine ilişkin azaltıcı bir etki yaratması gerektiğini önermiştir. Tersine Çevirme teorisinde olduğu gibi; Wyer ve Collins de mizahi yorumlamada söz konusu olaya ilişkin ‘azaltmanın’ kritik özelliğinin aşağılama değil, önemsizleştirme olduğunu savunmuştur.

Teoriye göre, bir olayın öneminin giderek azalacak şekilde yeniden yorumlanması olayın komikliğini arttırıcı bir etkiye sahiptir. Ancak aynı zamanda kişinin, olayın yeniden yorumlanmasına yanıt olarak gerçekleştirdiği detaylandırmanın türü ve yoğunluğu da belirleyicidir. Detaylandırma, insanların bir olayın yeniden yorumlanmasıyla ilgili daha fazla düşünce, görüntü ve çıkarımlar üretmek için etkinleştirilmiş şemaları kullanma derecesini ifade eder. Yani kişinin amacı yalnızca komik olanı anlamak ve bundan keyif almak olduğunda, olayın algılanan komikliğine

katkıda bulunan yeniden yorumlamaya ilişkin sonuçlar, mizahla ilgili çok daha fazla değerlendirme içerir.

Bir olayın öneminin giderek azalacak şekilde yeniden yorumlanmasının komikliği, aynı zamanda olayı anlamak ve mantıklı bir şekilde yeniden yorumlamak için alternatif şemalar belirlemenin de zorluğuna da bağlıdır. Kuramcılar, spesifik olarak anlama zorluğu ile komiklik arasında bir ters orantı olduğunu ileri sürerek, anlaşılması orta derecede zor olan olayları en komik olaylar olarak algılandığını öne sürmüşlerdir. Anlama zorluğu bir noktaya kadar arttıkça insanlar daha fazla zorluk hisseder ve bu da başarılı yeniden yorumlamayı ödüllendirici hale getirir. Ancak zorluğun daha da artması, yeniden yorumlamanın başarısız olmasına neden olabilmekte ve bu da mizah deneyimini engellemektedir. Anlaşılması çok kolay veya çok zor olan olayların ya da durumların, mizahla ilgili ayrıntıları ortaya çıkarma potansiyeli daha azdır. Bu nedenle insanlar anlayamadıkları bir olayın sonuçlarını detaylandıramazlar ve mizah üretemezler.

2.2.6. İyi Huylu İhlal Teorisi

Warren ve McGraw (2010), iyi huylu ihlal teorisi adını verdikleri genel bir mizah teorisi geliştirip insanların aynı anda “hem yanlış hem de iyi” olan örneklerde nasıl mizah bulma eğiliminde olduklarını açıklamaya çalışmışlardır. Uyarıcının mizahi olarak algılanması için bu iki unsurun aynı anda varlığı gerekmektedir. Yani yapılan espri kişi tarafından aynı anda hem yanlış hem de zararsız olarak yorumlanmalıdır.

İyi huylu ihlal teorisi, mizahın bir ihlalin algılanmasıyla başladığını öne sürmektedir. Warren ve McGraw (2015) ihlali “tehdit edici, yanlış veya olumsuz görünen herhangi bir uyaran” olarak tanımlamıştır. Ayrıca ihlalin kişinin kişisel güvenliğini veya kişinin onurunu tehdit eden bir şey olabileceğini öne sürmüştür. Dahası kişinin sosyal normlara (örneğin, toplumdaki hassasiyet), ahlaki normlara (örneğin, uygunsuz davranışlar, başkalarına kötü muamele) veya dilsel normlara (örneğin, tuhaf aksanlar, uygunsuz davranışlar) göre neyin doğru olduğuna dair görüşünü tehdit eden bir şey olabilmektedir. Temel olarak ihlal, bir kişinin olağan hayatını ya da hali hazırdaki düzenin gidişatını bir şekilde tehdit eden herhangi bir şeydir (Warren ve McGraw, 2015). Her ne kadar tüm ihlaller kişinin bir şeyin nasıl

olması gerektiğine dair görüşünü tehdit etse de, bunların ciddiyeti farklılık gösterebilir ve birçoğu yalnızca hafif bir tehdidi temsil edebilir. Sözelimi kelime oyunları ve alaycı sözler, çok az sonuç doğuracak şekilde konuşma normlarını ihlal eder. Ancak ihlalin tehdit olarak tanımlanması, onu beklenmeyen bir şey olarak tanımlanan uyumsuzluk kavramından ayırmaktadır.

Bir ihlalin algılanması kendi başına mizah yaratmaz. Warren ve McGraw'un işaret ettiği gibi birçok ihlal korku, tiksinti ve kafa karışıklığı gibi olumsuz duygulara neden olur. İyi huylu ihlal teorisinin temel önermesi, mizahı deneyimlemek için kişinin (1) bir uyarı veya olayı bir ihlal olarak yorumlaması, (2) bu ihlali iyi huylu veya zararsız olarak yorumlaması ve (3) bu iki yorumu aynı anda benimsemesi gerektiğidir. Dolayısıyla aynı anda kişinin bir şeyi tehdit olarak algılamak aynı zamanda onu zararsız olarak da algılaması gerekir.

İyi Huylu İhlal (BVT), erdemli mizah kullanımına rehberlik etmek için temel bir çerçeve sunmaktadır. Teorinin gücü, aynı zamanda olayların neden komik olduğunu açıklarken neden komik olmadığını da açıklamasıdır. Örneğin, oyun kavgası ve gıdıklama, ya saldırı durduğunda (kesinlikle iyi huylu) ya da çok agresif hale geldiğinde (kötü huylu ihlal) kahkahayı tetiklemeyi bırakır. Şakalar da benzer şekilde çok uysal ya da çok müstehcen olduklarında komik olmamaktadır. Teoriye göre mizahi materyalin içeriğinde mizah tepkisine izin veren psikolojik bir mesafe vardır.

Örneğin, sunum yapacağınız bir dersten önce pantolonunuza kahve dökmek o an için komik olmayabilir ama bir hafta sonra aynı olay sizin için komik hale gelebilir. Mizah üretme ihtimali olan psikolojik mesafenin bu değişkenlere bağlı olduğu önerilmiştir: (a) Bir şeyin olma olasılığı (üzerine şaka yapılacak olayın gerçekleşme olasılığı), (b) hedef kişiyle olan sosyal mesafenin niteliği ve (c) olayın gerçekleşmesinden bu yana geçen süre. Dolayısıyla mizahi olayın ciddiyeti veya tehdidi ile mizah algısı üzerindeki psikolojik mesafe arasında bir etkileşim olduğu iddia edilmiştir.

Evrimsel bir perspektiften bakıldığında, mizahi ihlaller muhtemelen fiziksel sağlığa yönelik tehditler olarak ortaya çıkmıştır (örn. gıdıklama, kavga etme gibi saldırılar) ancak psikolojik sağlığa yönelik tehditleri (örn. hakaret, alaycılık) kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Sosyal normlar (garip davranışlar), kültürel normlar (olağandışı

aksanlar), dilsel normlar (kelime oyunları, argo ifadeler), mantık normları (saçmalıklar, anlamsızlıklar) ve ahlaki normlar (örneğin, saygısız davranışlar) gibi.

McGraw ve ark. (2010), önceki mizah teorilerinin yasak libidinal dürtüler (Freud, 1905), aşağılama (Gruner, 1997) veya küçümseme (Wyer ve Collins, 1992) gibi olumsuz bir şeyin yorumlanmasına dayandığını öne sürdüğünü belirtmiştir. Ancak kendi teorilerinde mizahın iyi huylu bir yorum gerektirdiği hipotezini savunarak mizahın şakacı (paratelik) bir zihniyeti gerektirdiğini öne süren açıklamaları merkeze almışlardır.

Son olarak, hem Apter'in (1982) tersine çevirme teorisi hem de Koestler'in (1964) ikili ilişkilendirme teorisi, kişinin bir olaya ilişkin aynı anda iki çelişkili yoruma sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Diğer teoriler bu mizah koşullarının her birini ayrı ayrı ele alırken, iyi huylu ihlal teorisi bunların kolektif olarak gerekli ve yeterli mizah koşulları olduğunu öne sürmüştür.

İyi Huylu İhlal Teorisi üzerine çalışan araştırmacılar (McGraw, Williams ve Warren, 2013), Sandy Kasırgası'nın karaya ulaşmasından bir gün önce başlayarak 100 gün boyunca on zaman noktasında konuyla ilgili mizahi tweetlere verilen yanıtlara ilişkin boylamsal bir çalışma yürüttüler. Araştırma sonuçları, olaya zamansal yakınlığın atılan tweetin mizahi olarak algılanmasını azalttığına ilişkin veriler sağlamıştır. Araya zaman girdikçe tweetlerin daha esprili ve daha az saldırgan olarak algılandığı görülmüştür.

Bu teorinin ana hatlarını oluşturan "iyi huylu olma", "ihlal" ve "psikolojik mesafe" terimleri kişisel ve kişilerarası etkileşimlerle kolaylıkla ilişkilendirilmiştir. Mizahın zararsız olarak algılanması ve psikolojik mesafenin rahatsız edici duyguyu bir nevi onarıp yeniden çerçevelemesiyle İyi Huylu İhlal teorisinin temel duygu düzenleme kavramlarıyla ve diğer terapötik tekniklerle uyumlu bir şekilde bütünleşmesini sağlamıştır (Baisley, 2017).

2.2.7. Kişilerarası Göreceli Mesafe Mizah Teorisi

İyi Huylu İhlal Teorisini kişilerarası etkileşimleri kapsayacak şekilde genişleten Kişilerarası Göreceli Mesafe Mizah Teorisi mizahın yakın ilişkiler bağlamında kullanılmasına yönelik yol gösterici bir çerçeve sağlamayı amaçlamıştır (Baisley, 2014).

Bu mizah teorisine göre ikili iletişimde kişilerin göreceli sosyal mesafesine dayalı olarak, hem şakayı yapanın hem de şakayı alanın uğradığı mizahi ihlal benzer olduğunda, o şakanın "komik" ve kabul edilebilir" olarak değerlendirilme olasılığının artacağı ifade edilmektedir.

Başlangıçta bu teorinin hastalar ve sağlık çalışanları arasındaki ilişkileri daha yapıcı kılmak adına, mizahın işlevine odaklandığı belirtilmiştir. Varılan noktada sağlık çalışanlarının mizahın etkililiğinin ne kadar komik olduğuyula değil, hasta için tedavi edici olup olmadığıyla ilgilendikleri bulunmuştur. Dolayısıyla mizahın sonuçları, mizahın az ya da çok komik olup olmamasından çok daha önemli olabilmektedir.

Bu teorinin bir başka teması, mizahın grup içinde grup üyelerince kontrol altına alınmasına yapılan vurgudur. Bir konu hakkında şaka yapılmasına "izin verilip verilmeyeceği" aslında başkaları tarafından belirlenmektedir. Örneğin 167 lisans öğrencisiyle yapılan bir çalışmada katılımcılara fiziksel engelli karakterlerle alay eden çizgi filmler izletilmiştir. Yakınlarının engelli olduğunu belirten katılımcılar, kendilerine gösterilen karikatürlere ancak çizerinin de engelli olduğunu öğrendiklerinde gülmüşlerdir (Ellithorpe ve ark., 2014). Bu teori katılımcıların algılanan kimliklerinin mizah girişimlerinin başarısını nasıl etkileyebileceğini düşünmelerine yardımcı olmaktadır.

Mizah, bireyler arasındaki mesafenin nasıl algılandığını ve yönetildiğini etkileyebilmektedir. Yakın ilişkiler bağlamında mizahın rolleri farklılaşabilmektedir. Bu teori mizahın toplumsal ilişkilerde karmaşık bir rol oynadığını ve insanlar arasındaki etkileşimlerde kilit bir iletişim enstrümanı olduğunu vurgulamaktadır.

2.3. Mizah Tarzları

Mizah tarzları teorisi mizahın hem olumlu hem de olumsuz bileşenlerden oluşan çok yönlü bir yapı olduğunun kabulüne dayanmaktadır. Yakın dönem mizah çalışmaları içinde mizahın hangi bileşenlerinin fiziksel ve zihinsel sağlık üzerinde daha fazla olumlu etkiye sahip olduğunun araştırılması dikkat çeken bir konu olmuştur (Kuiper ve Martin, 1998; Kuiper ve Nicholl (2004; Besser ve ark., 2012; Zeigler-Hill ve ark., 2013).

Geçmişte yapılan çalışmalarda mizahın çok boyutlu yapısına ilişkin farklı görüşler sunulmuştur (Martin ve ark., 2003; Thorson ve ark., 1997). Mizahı bir davranış biçimi, bir tutum, bir başa çıkma stratejisi, estetik bir tepki veya yetenek olarak gören fikirler ortaya atılmıştır (Martin, 2010).

Öyle ki, mizahın psikolojik iyi oluşla ilgili olduğu düşünülen yönlerine odaklanan bir dizi öz bildirim ölçütü üretilmiştir. Mizah Duygusu Ölçeği (Svebak, 1974), Durumsal Mizah Tepkisi Ölçeği (Martin ve Lefcourt, 1984), Mizahla Başa Çıkma Ölçeği (Martin ve Lefcourt, 1983) gibi ölçüm araçları oluşturulmuş ancak araştırmacılar, bu tür ölçümlerin mizahın fiziksel ve zihinsel sağlıkla ilgili boyutlarını yeterince değerlendirip değerlendiremediğinden emin olamamışlardır. Birçok çalışma mizahın stres düzenleyici etkilerini desteklese de (Martin ve Lefcourt, 1983), bunlar her zaman tekrarlanabilir sonuçlar vermemiştir (Porterfield, 1987). Dolayısıyla hedeflendiği şekliyle mizahın çok boyutlu yapısını daha yeterli bir şekilde ölçme ihtiyacına dayalı olarak Mizah Tarzları Ölçeği geliştirilmiştir (Martin ve ark., 2003).

Mizah Tarzları Ölçeği'ni diğer ölçme araçlarından farklı kılan yönü, günlük yaşamda mizah kullanımındaki bireysel farklılıklara odaklanması ve mizah deneyiminin ifade ediliş biçimine ilişkin dört boyut ortaya koyması olarak açıklanmıştır. Bu ölçeğin nihai amacı, daha olumlu veya daha olumsuz mizah tarzlarını net biçimde birbirinden ayırmaktır. Psikososyal iyi oluşa daha fazla yardımcı olduğu gösterilen iki boyut; kendini geliştirici ve katılımcı mizah tarzları olarak önerilmektedir. Katılımcı mizah aynı zamanda sosyal gerilimleri azaltmak ve ilişkileri yumuşatmak konusunda öne çıkarken kendini geliştirici mizah genellikle stresle başa çıkma mekanizması olarak hizmet eden ve hayata genel olarak mizahi bir bakış açısıyla yaklaşmakla bağdaştırılmaktadır (Martin, 2003).

Olumsuz olarak değerlendirilen agresif mizah tarzıysa alaycılık yoluyla sosyal durumlarda hakimiyet kurmak veya hayal kırıklığını gidermek için kullanılan biçim olarak öngörülürken kendini yıkıcı mizah, güvensizlik ve kaçınma ile kendini küçümseme arasında kişinin kendi pahasına şakaları teşvik etmesiyle ifade edilen bir mizah stili olarak tanımlanmaktadır (Martin, 2003).

Bu modeldeki diğer bir ayrım, kişinin mizahı kendini geliştirmek için mi, yoksa başkalarıyla olan ilişkilerini geliştirmek için mi kullanıldığıyla ilgilidir. Mizah kişinin kendi yararına kullanılabileceği gibi başkalarıyla ilişkilerini düzenlemek amacıyla da

kullanılabilmektedir. Kendini Geliştirici Mizah, kendine zarar vermeyen bir şekilde stresle veya uygun savunma biçimiyle başa çıkma yöntemi olarak görülürken Kendini Yıkıcı Mizah, kendini sevdirmeye girişimlerini içermektedir. Katılımcı Mizah, ortak bir keyif ve bağlanma duyguları yaratarak kişinin çekiciliğini artırmaya hizmet ederken aksine agresif mizah, eğlence kisvesi altında da olsa başkalarını düşmanca bir şekilde küçümseme niyetlerini yansıtmaktadır.

Olumsuz mizah tarzları hem içsel hem de kişilerarası olumsuz etkileri nedeniyle ayırt edicidir. Ayrıca aşırı kullanıldığında, Kendini Yıkıcı Mizah, benliğin aşağılanması ve kişinin kendi duygusal ihtiyaçlarının bastırılmasını içerdiğinden potansiyel olarak iyilik haline zararlı olarak görülmektedir. Aynı şekilde Agresif Mizah tarzı da duygusal farkındalığı azaltmak ve aynı zamanda başkalarını düşmanlaştırma eğiliminde olduğu için olumsuz olarak nitelendirilmektedir.

Martin ve arkadaşlarının (2003) bu çok boyutlu mizah modeliyle ilgili olarak, mizahın olumlu ve uyumlu boyutları olgun savunmalar olarak kabul edilirken mizahın olumsuz ve dolayısıyla uyumsuz boyutları olgunlaşmamış savunmalar olarak görülmüştür.

Aslına bakılırsa, mizahın ruh sağlığı açısından temelde tarafsız olduğu iddia edilebilir. Sağlığa etkileri, bireyin diğer insanlarla etkileşimde mizahı nasıl kullanıldığına bağlı olarak değişmektedir. Olumlu mizah algılayana zarar vermeyen, iletilen mesajı eleştirmeden çerçeveyen, kahkaha veya gülümseme biçiminde ortaya çıkan duygusal bir eğlence tepkisinin bir tutarsızlık sonucu oluşmuş halidir. Mizahın başarısı, mizahın sosyal normlara uygun olup olmadığına ve katılımcıların verdiği cevaba bağlıdır. Günün sonunda mizahın gülme ya da en azından gülümseme tepkisini ortaya çıkarması beklenmektedir (Lehmann Willenbrock ve Allen, 2014).

Martin ve arkadaşlarının (2003)

Mizahtan Kimin Yararlandığı ve Mizahın İyi Niyetli mi Yoksa Aşağılayıcı mı Olduğuna İlişkin Dört Mizah Tarzının Tasviri

Mizah Tarzı	Kendim için	Başkaları için
Olumlu	Kendini geliştirici mizah	Katılımcı mizah
Olumsuz	Kendini yıkıcı mizah	Agresif Mizah

2.3.1. Kendini Geliştirici Mizah

Mizah tarzları teorisinin olumlu olarak nitelendirdiği iki mizah tarzından biri olan Kendini Geliştirici Mizah, kişinin bireysel kazanımlar elde etmek, iyilik halinin devamını sağlamak ve kişinin kendisini günlük yaşamın sıkıntılarından uzak tutmak için mizahı kullanmasını içermektedir. Bu kişiler hayata mizahi bir bakış açısıyla bakarlar, hayatın tutarsızlıklarından ve saçmalıklarından keyif almayı başarırlar. Stresli yaşam olaylarına mizahi bir bakış açısıyla yaklaşarak başa çıkarlar. Bu yönüyle kendini geliştirici mizah, başa çıkma mizah anlayışıyla yakından ilişkili görülmektedir (Cann, ve ark; 2010; Martin ve ark.; 2003).

Kendi Geliştirici Mizah tarzı, stresten zarar görmeden zorlu yaşam olayları karşısında duyguları kontrol etmenin bir yolu olarak kişinin kendini geliştirmesinde veya korumasında mizahı bir savunma olarak merkeze almaktadır.

Kendini genişletici mizah tarzına sahip kişiler kendilerini daha iyi hissetme hedefini grup ile eğlenme amacından daha önemli görürler. Kendini Geliştirici Mizah bu özelliğiyle katılımcı mizahtan farklılaşmaktadır (Martin ve ark., 2003). Diğerleriyle paylaşmak yerine mizahın kişisel olarak algılanması ya da üretilmesi kendini geliştirici mizah tarzı için kafidir.

Hayatı çoğunlukla mizahi bir bakış açısıyla algılamak ve yaşamın tutarsızlıkları karşısında esprili bir yaklaşım benimsemek, stresli ve zorlu durumlar karşısında dahi

mizahi perspektifi kaybetmeyip korumak bu mizah tarzının karakteristik özellikleridir (Kuiper, Martin ve Olinger, 1993).

Özetle Kendini Geliştirici Mizah, bir duygu düzenleme yönetimi ya da başa çıkma stratejisi olarak büyük bir öneme sahiptir (Martin, 1996; Lefcourt ve ark., 1995; Martin, Kuiper, Olinger ve Dance, 1993). Mizahi bir hayat görüşü algısıyla olumsuz duyguların yönetimi dikkate alındığında bu tarzın; üzüntü, kaygı, algılanan stres gibi olumsuz duygularla negatif yönde; benlik saygısı ve psikolojik iyilik durumlarıyla pozitif yönde ilişkili olacağı öngörülmektedir (Yerlikaya, 2009).

2.3.2.Katılımcı Mizah

Katılımcı Mizah tarzına sahip kişiler mizahı kişilerarası ödülleri elde etmek yani sosyal ilişkileri geliştirmek için kullanırlar. Başkalarını eğlendirmek ve kişilerarası gerilimleri azaltmak için şakalar ve espriler yaparlar. Katılımcı Mizah, kişinin hem kendi iyilik haline hem de çevresindeki kişilerin iyilik haline yatırım yaptığı için, kişilerarası ilişkilerde çok daha fazla yakınlık yaratırken (Martin ve diğerleri, 2003) romantik ilişki içindeki çiftlerde çok daha fazla çatışma çözümü sunan bir alan olarak görülmüştür (Campbell, Martin ve Ward, 2008).

Kişilerarası bağları güçlendiren Katılımcı Mizah tarzında birey mizahi paylaşımda kolektif davranır. Sözgelimi zorlu bir sınav öncesi yaptığı bir esriyle tüm sınıf arkadaşlarını güldürür. Fakat bu esriyi yaparken kendini yermez değersizleştirmez. Bu yönüyle katılımcı mizah tarzı, kendini yıkıcı mizah tarzından ayrılır.

Katılımcı Mizah tarzının kullanılmasında amaç bireysel olarak grup içinde yaşanan gerilimin azaltılmasına mizahi olarak katkı sunmak, ilişkileri güçlendirirken mizahı yapıcı bir unsur olarak kullanmaktır (Fitts ve ark.,2009; Martin ve ark., 2003). Bu yönüyle katılımcı mizah tarzına sahip kişilerin dışadönüklükle, neşeli olma haliyle, olumlu benlik algısıyla, olumlu duygudurum ve duygularla ilişkili olması beklenmektedir (Yerlikaya, 2003).

2.3.3. Agresif Mizah

Mizah tarzları kapsamında olumsuz olarak tanımlanan iki tarzdaki ilki saldırgan mizah olmuştur (Martin,2003). Aslında zarar verici mizah içeriklerinin tamamını Zillmann (1983) Eğilim Kuramı (Disposition Humor Theory) adını verdiği çalışmasında aşağılayıcı mizah başlığı (disparagement humor) altında ele alınmıştır. Aşağılayıcı mizahta saldırganlığa maruz kalan kişi ya da taraf, değersizleştirilip zarar görürken mizahi malzeme olarak sunulmaktadır (Zillmann, 1983). Öyle ki bireyler, grup dışı kalmak ve sosyal kimlik tehdidi nedeniyle kendini bir sosyal statüyle ne kadar fazla özdeşleştirirse, o sosyal statüyü hedef alan aşağılayıcı mizahı o kadar az komik bulacaktır (McGraw ve Warren, 2010). Cinsiyetçi ve etnik şakalar da bu çerçevede yorumlanmaktadır (Legman, 2007).

Yaşamın içinde Agresif Mizah tarzına sahip olanlar, mizahı kişiler arası ilişkileri daha ödüllendirici hale getirmek için değil, başkalarını eleştirerek veya manipüle ederek başkalarının pahasına benliğini güçlendirmenin bir aracı olarak kullanırlar. Üstünlüklerini göstermek için başkalarıyla alay ederler. Agresif mizah tarzının kişilerarası ilişkilere zarar verdiği pek çok araştırmayla ortaya konmuştur (Cann, Davis ve Zapata, 2011; Kuiper, Kirsh ve Leite,2010).

Kişi yalnızca üstün olma ve güç kullanma arzusuyla mizahı başkalarına karşı bir sosyal silah gibi kullanır. Bu tarz mizahın aşağılama, alay etme, dalga geçme ve küçük düşürme amacına hizmet ederken aynı zamanda diğer grup üyelerinin davranışlarını da saldırgan mizah yoluyla kişi kendi amacına uygun şekilde manipüle edebilmektedir (Ferguson ve Ford, 2008; Gockel ve Kerr, 2015).

Agresif Mizah, bireysel ve grup içi potansiyel yıkıcılık gücüne sahip kişinin diğer kişilerin duygularını önemsemeden yaptığı incitici ve aşağılayıcı mizahi ifadeleri kapsamaktadır. Bu yönüyle mizahın saldırganlık, öfke ve düşmanlıkla pozitif bir ilişki içinde olması beklenirken; ilişki doyumu, vicdanlılık ve hoşnutlukla negatif bir biçimde ilişkili olması öngörülmektedir (Yerlikaya, 2009).

2.3.4. Kendini Yıkıcı Mizah

Kendini Yıkıcı Mizah, mizah tarzları kapsamında olumsuz kategorisinde yer alan ikinci mizah türüdür. Kişinin başkalarını güldürmek veya eğlendirmek için kendi ihtiyaçlarını hiçe saydığı, kendini değersizleştirdiği, kendi duygularını ve düşüncelerini yadsımasına dayalı bir mizah üretme yöntemidir.

Kendini Yıkıcı Mizah'ın altında kişinin kendiyle ilgili olumsuz duygularını gizlemek ya da yüzleşmekten kaçınma davranışına dönük bir eğilim olduğu öne sürülmektedir. Kendini Yıkıcı Mizah tarzına yüksek düzeyde sahip olan bireyler neşeli ya da oldukça esprili görünseler bile mizahı kullanışlarının altında; duygusal düşük benlik saygısı olduğu düşünülmektedir.

Öyle ki, Kendini Yıkıcı Mizah tarzına sahip olan bireyler, sosyal olarak kabul görebilmek için kendilerini aşağılayıcı mizah tarzının bir malzemesi haline getirirler. Grup içinde sevilebilmek için herkesin sahip olabileceği zayıflıkları kendi üzerlerinden abartarak, kendileriyle dalga geçerler ve grup içinde alay konusu olduklarında asla incinmezmiş gibi bir tavır içerisinde olurlar. Kendini yıkıcı mizahı benimsemiş kişilerin kendileriyle ilgili sorunlarla yüzleşmekten ve olumsuz duygularla baş etmekten kaçınmak için mizahı bu şekilde kullandıkları savunulmuştur (Stieger, Formann ve Burger, 2011). Bu tarz mizahın; üzüntü, kaygı gibi olumsuz duygularla pozitif yönde; ilişki doyumu, psikolojik iyilik durumu ve benlik saygısı ile negatif yönde ilişkili olması beklenmektedir.

Özetle mizahı geliştirilebilir veya değiştirilebilir bir kişilik özelliği olarak değerlendiren çok boyutlu mizah modeline göre kişinin sahip olduğu mizah tarzı ya da tarzları diğer tarzlarla ilişki içerisinde olabilmektedir. Dolayısıyla statik bir kategorizasyondan bahsedilemeyeceği için sahip olduğumuz mizah tarzının ya da tarzlarının niteliği, bizlerin günlük yaşamımızda mizahı nasıl ve ne şekilde kullanmayı tercih ettiğimizle ilişkilidir. Sosyal yaşamımızın ayrılmaz bir parçası olan mizaha ve mizahın kullanım tarzlarına ilişkin farkındalığımız, geliştirilebilir bir kişilik özelliği olarak mizahı çok daha işlevsel ve yararlı bir duygu düzenleme biçimi olarak hayatımıza dahil etme fırsatı vermektedir.

2.4. Mizah ve Duygu Düzenleme

Mizah sosyal bir fenomen, gülmek de doğası itibarıyla sosyal bir eylem olarak tanımlanmaktadır (Martin, 2006). Kişi kendi başına da mizahi bir uyarana tepki verebilmekte ve gülme davranışında bulunabilmektedir. Böyle bir durumda kişiyi kendi kendine güldüren mizahi materyal sosyal bir bağlam içermektedir. Dolayısıyla mizahın psikolojik bileşenleri arasında ilk sırada yer alan sosyal içerik; bilişsel-algisal süreç, duygusal tepki ve gülmenin davranışsal ifadesinden önce gelir (Martin, 2006).

Mizahın taşıdığı sosyal içerik, aynı zamanda mizahın duygusal tepkilerimize ilişkin etkisini de arttırmaktadır. Öyle ki, mizahi algıda dışarıdan aldığımız bilgilerin anlamını kavrayıp, bu anlamı gayri ciddi, eğlenceli ve esprili bir şey olarak yorumlarız. Uyumsuz, beklenmedik, tuhaf, olağandışı olmak şakacılıkla birlikte mizahın tüm formlarında bulunan bilişsel elemanlardır (Martin, 2006). Fakat bu bilişsel etmenlerin işlenmesi duygusal bir süreçtir.

Ağırlıklı olarak bilişsel ve sosyal bir süreç olarak tanımlanan mizah, bireylerin başta stres olmak üzere duygularını olumlu bir şekilde deneyimlemelerine katkı sunacak potansiyel bir g  tt r. Bu amaca hizmet edecek şekilde kurgulanmış mizahtan beklenen de başta olumsuz duyguları düzenleyen bir araç vazifesi görmesidir (Baisley, 2017). Nitekim gülmenin olumlu fiziksel etkileri sayesinde olumsuz olayların bilişsel yeniden çerçevelenmesi ve sosyal desteğin teşvik edilmesi yoluyla olumlu mizah kullanımının stresin olumsuz sonuçlarına karşı tampon oluşturabileceği düşüncesi pek çok araştırmayla desteklenmiştir (Martin ve Lefcourt, 2004, Cohen & Wills, 1985; Martin, 2002; Martin, Kuiper, Olinger ve Dance, 1993; Newman ve Stone, 1996; Nezu, Nezu ve Blissett, 1988).

Mizah, bilişsel değerlendirmeler ve duygular arasındaki bağlantıları keşfederken Geisler ve Weber (2010), süreç odaklı duygu düzenleme modelini mizaha entegre ederek, mizahın olumsuz duyguları düzenlemek veya hafifletmek için kullanılabilir bir bilişsel değişim stratejisi olduğunu ortaya koymuşlardır.  nceki mizah araştırmalarında başa çıkmaya odaklı mizah anlayışına ilişkin (Kuiper ve ark, 1995) açıklanan süreçlerle tutarlı olarak mizah kullanımının, olumsuz bir deneyim veya durumun daha olumlu yeniden değerlendirilmesine yol açan öncül odaklı bir bilişsel değişim stratejisi olduğunu savunmuşlardır. Böylece sıkıntılı olarak nitelendirilen bir

durumu, mizah sayesinde bir farklı bir perspektife oturarak bireyin kendisini olumsuz yaşam deneyimlerinden uzaklaştırmasına yardımcı olacağını ifade etmişlerdir.

Geisler ve Weber (2010) ayrıca mizahın diğer bilişsel temelli duygusal düzenleme stratejilerinden farklı olduğunu, çünkü olumsuz deneyimi inkar etmediğini, ancak onu daha az tehdit edici olarak yorumlamaya yardımcı olduğunu ileri sürmektedir. Duygu düzenleme teorisinde bu etkilere, olumsuz duygularla ilişkili ifade ve yansımaların azaltılmasına yardımcı oldukları için aşağı düzenleme adı verilmektedir.

Ayrıca mizahın duygu düzenleme süreci içinde olumsuz durumlarla uğraşırken bile olumlu duyguları yükselterek, yukarı düzenleyici (up-regulation) bir etkiye sahip olabileceğini öne sürmüşlerdir. Özellikle, stresli bir olayın etkisi karşısında kullanılan mizah sayesinde öne çıkan neşenin aynı zamanda diğer olumlu duyguları da ortaya çıkarabileceğini savunmuşlardır (Martin, 2007). Bunlar, üzüntü verici bir durumun ciddiyetinin genel olarak azaltılmasını ve stresli olaya ek olarak kişinin çevresinin daha olumlu yönlerini de içerecek şekilde dikkatini genişletebilmesini de içermektedir.

Bu çalışmada olduğu gibi, başka bir kavramsallaştırma farklı mizah biçimlerinin, duygu düzenlemede öncül odaklı ve tepki odaklı stratejiler olarak hizmet edebileceğini öne sürmektedir (Doosje, De Goede, Van Doornen ve Goldstein, 2010). Öncül odaklı stratejiler, olumlu duyguları arttırmak veya olumsuz duyguları azaltmak için öncesinde tepkilerin değiştirilmesi veya duruma yüklenen anlamın değerlendirilmesi olarak çeşitlenmektedir. Öncül odaklı stratejiler, bir duygu tam olarak yaşanmadan önce farklı bakış açılarını devreye sokar ve buna göre eylemsel tepkiler tetiklenir (John ve Gross, 2004). Zorlu bir olayın stresini azaltabilecek olumlu mizah kullanımının duyguların öncül odaklı düzenlenmesinde önemli bir kolaylaştırıcı olacağı öne sürülmektedir. Aksine tepki odaklı duygu düzenleme stratejilerindeyse olaya veya duruma ilişkin duyguların ortaya çıkmasının ardından düşünceler ve değerlendirmeler devreye girmektedir. Duygu düzenleme literatüründe öncül-odaklı stratejilerin, tepki odaklı duygu düzenleme stratejilerine kıyasla daha uyum sağlayıcı olduğu gösterilmiştir (John ve Gross, 2007). Tepki odaklı duygu düzenlemede bireyin olumsuz duygularını bastırdığı, agresif veya kendini yıkıcı mizah tarzı gibi sağlıklı bir mizah biçiminin

devrede olabileceği ve bu nedenle depresif belirtilerin artabileceği öne sürülmüştür (Poncy, 2017).

Mizah kullanımı, travmatik bir olayın mizahi bir şekilde yeniden yorumlanmasının bir parçası olarak ya da olumlu bir olayın mizahi bir şekilde tadına varılması ve keyif alınmasının bir parçası olarak, olumlu etki yaratmanın temelini sağladığından, duygusal düzenleme stratejilerinden biri olarak açıkça düşünülmektedir (Kuiper, 2012). Öte yandan mizahın duygu düzenleme stratejileri üzerine etkisi, yaşam olayları karşısında olumlu bir ilk değerlendirme yapabilmemize imkân sağlayarak alınabilecek sosyal desteği artırması ve böylece kişinin stresle başa çıkmak ve olumsuz duygulanımı azaltmak için mevcut kaynaklarını daha olumlu bir şekilde kullanmasına olanak tanınması olarak genellenmektedir (Baisley, 2017). Dolayısıyla mizahi becerilerin geliştirilmesi ve kişinin mizah kullanımına teşvik edilmesi, sağlıklı gelişim ve hayat boyu psikolojik iyi oluş bağlamında umut verici bir alan olarak görülmektedir (Pressman, 2005).

Herhangi bir duygusal deneyim esnasında bireyin kendini dengelemek için mizah kullanması, fiziksel ve ruhsal sağlığı pozitif yönde geliştirebilecek düzenleyici bir faktör olarak ortaya konmuştur. Henüz mizahın güçlü bir duygusal deneyimin etkilerini (özellikle acı verici bir yaşam olayı karşısında) azalttığını destekleyecek yeterli araştırma yoktur. Çünkü mizah üretimi ve mizahi katılım, orta derecede uyarılma veya duygu ile kolaylaştırılabilir görünmektedir. Bu nedenle mizah tarzlarının duygu düzenleme bileşenleriyle ilişkisi çift yönlüdür. Örneğin kişi orta derecede stres yaşarken mizah girişiminde bulunulursa mizahın ‘katılımcı mizah’ olarak algılanması daha olası olabilir. Ancak stres yükü yüksekken ürettiği mizah, grup içinde aynı etkiyi yaratamayacağı gibi tam tersi bir etki de doğurabilir. Bu nedenle mizah becerisi eğitimleri, bireylerin ilişkilerinde kendilerinin ve başkalarının duygularını düzenleme becerilerini artırma gücüne sahiptir (Baisley, 2017; Mathews, 2016).

McCreddie ve Wiggins (2008) mizah üzerine yapılan 88 çalışmanın incelenmesine dayanarak mizah ve sağlık ilişkisi üzerine doğrudan ve dolaylı etkilerin bir özetini sundukları çalışmalarında şu sonuçları elde etmişlerdir: Önerilen doğrudan etkiler (a) kahkahanın fizyolojik etkileri ve (b) paylaşılan mizahtan kaynaklanan "olumlu duygusal durum". Dolaylı etkiler (a) bilişsel yeniden çerçeveleme ve/veya

kahkaha yoluyla stresin etkisini tamponlamak ve "başa çıkma yeteneğini geliştirmek" ve (b) kişilerarası becerileri geliştirmek ve sosyal desteği artırmak.

Mizah duygusunun stres, kaygı ve depresyon üzerindeki düzenleyici etkisi uzun yıllar boyu bir başa çıkma stratejisi olarak ele alınıp incelenmesine yol açmıştır (Martin, 1998; Lefcourt, 2001). Mizahın sergilediği işlev; stresli durumların bilişsel değerlendirmesinde oynadığı rolle açıklanmıştır. Bilişsel değerlendirmeler, bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları olayların içeriğine dair yaptıkları yorumlar ve çıkarımlarla ilgilidir. Mizah duygusunun stresin etkilerini azaltma noktasındaki işlevi, kişinin problem yaratan durumu algılayışında yarattığı değişikliklerle ilişkilendirilmiştir (Dixon, 1980; Kuiper, Martin ve Olinger, 1993).

Dixon'a göre (1980) kişi yaşadığı stres verici durum karşısında gülmeyi başarabildiğinde bu duruma eşlik eden fiziksel ve psikolojik gerilim azalmaktadır. Lefcourt (2001) mizah aracılığıyla bireylerin ihtiyaçlarını sosyal açıdan uygun bir biçimde iletme olanağı bulunduğunu ve mizahın kişisel ilişkilerde yaşanan sıkıntı verici olayların çözülmesine katkıda bulunduğunu ifade etmiştir.

Duygu düzenlemesi ve mizah tarzları kavramlarına ilişkin yapılan çalışmalarda Yerlikaya (2007) 471 lise öğrencisiyle yürüttüğü araştırmasında ergenlerin mizah stilleri ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma neticesinde Katılımcı mizah stiline, 'sosyal destek arama' ile pozitif şekilde, 'çaresizlik yaklaşımı' ile negatif biçimde ilişkili, kendini geliştirici mizah tarzının da 'kendine güvenli yaklaşım' ve 'iyimser yaklaşım' ile pozitif yönde 'çaresiz' ve 'boyun eğici yaklaşım' ile negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca agresif mizah stiline 'kendine güvenli' ve 'iyimser' yaklaşımla negatif biçimde; 'boyun eğici' yaklaşımla ise pozitif şekilde ilişkili, kendini yıkıcı mizah tarzının ise 'boyun eğici' yaklaşımla pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır.

Duygu düzenleme becerileri ve stratejilerine ilişkin; mizah stilleriyle alakalı yapılan araştırmalar ve bulgular incelendiğinde, olumlu yeniden değerlendirme, amaçların değiştirilmesi, plan yapmak, dikkatini vermek gibi davranışları içeren içsel işlevsel duygu düzenlemesi ve duyguları ifade etmek, tavsiye aramak, sosyal ilişki kurmak ve egzersiz yapma davranışlarını içeren dışsal işlevsel olumlu duygu

düzenlemeleri ergenler arasında olumlu mizah tarzlarından katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzı ile alakalı olarak saptanmıştır. Dışsal işlevsel olmayan zorbalık yapmak, sözlü saldırı, fiziksel saldırı, eşyalara vurmak ya da kırmak gibi davranışlarla; başkalarını kötü hissettirmeye çalışmak gibi davranışları içeren ve kendine zarar vermek, ruminasyon, bastırma, olumsuz sosyal karşılaştırma ve gerçeklerden kaçınma gibi davranışları içeren içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemeleri ile olumsuz mizah tarzlarından saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları arasında ilişki saptanmıştır (Suna, 2018).

Alan yazında yer alan araştırmalara ve hazırlanan grup programlarına bakıldığında mizahın duygular üzerindeki düzenleyici etkisi, olumsuz duygu durumun etkisini azaltma ve olumlu duygu durumun etkisini artırma şeklinde gerçekleşebilmektedir. Ayrıca bireylerin mizahı nasıl kullandıklarına vurgu yapmak özellikle olumlu mizah tarzlarını arttırırken olumsuz tarzların kullanımlarını potansiyel olarak azaltırken- zihinsel sağlık kazanımlarını en üst düzeye çıkarabilmektedir.

Mathews (2016) duygu düzenleme ve mizah arasındaki ilişkiyi şöyle özetlemektedir: “Başa çıkma eksiklikleri de dahil olmak üzere duygu düzenleme becerilerindeki eksiklikler, duygusal tepkilerin izlenmesi, değerlendirilmesi ve değiştirilmesinde zorluklara yol açarak kişinin hedeflerine ulaşmasını engelleyebilir. Burada mizah, duygusal bir durumdan uzaklaşmak ve hemen değiştirilemeyen olumsuz duyguların kabulünü kolaylaştırmak için önemli bir duygu düzenleme becerisi olarak kullanılabilir. Dolayısıyla mizah, hem başlangıçta rahatsız edici durumları en aza indirmenin hem de olayın sonuçlarıyla başa çıkmanın bir aracı olarak hizmet edebilmektedir”.

Ayrıca ergenlerin duygusal açıdan kritik ve zor durumlarda mizahın yardımıyla olumlu sosyal davranışlar sergilediklerini ve başkalarıyla olumlu kişilerarası ilişki geliştirdikleri ifade edilmiştir (Falanga, De Caroli ve Sagone, 2014).

Bergin, Talley ve Hamer (2003) yaptıkları çalışmada olumlu mizahı sıklıkla kullanan ergenlerin doğası gereği sosyal bireyler olduğunu ve zor durumlarda

başkalarına yardım ettiğini, başkalarını cesaretlendirdiğini ve kendi duygu düzenleme becerilerini güçlendirdiklerini bulmuşlardır.

Ergenlerin sahip oldukları mizah tarzlarının ve kullandıkları duygu düzenleme stratejilerinin olumlu tarzlara dönüştürülmesi mümkün müdür? Ergenlerin mizahı olumlu kullanma düzeyleri arttığında işlevsel duygu düzenleme stratejilerini kullanma düzeyleri artacak mıdır? Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı ergenlerin mizah tarzlarını dönüştürerek olumlu duygu düzenleme stratejileri edinmelerini sağlayabilecek midir, bu sorular alan yazında cevap beklemektedir.

2.5. Mizah Odaklı Eğitim Programları (Müdahale Programları)

Olumlu mizah müdahalelerinin kullanımıyla pozitif duygu durum düzeyinin arttığı; stres, kaygı, depresyon gibi olumsuz duygu durumun azaldığı araştırmalar ağırlıklı olarak psikolojik sağlık tablosu lehine veriler elde edildiğini göstermektedir. (Kuiper ve Martin, 1993; Lefcourt ve Martin, 1986; Martin ve Lefcourt, 1983; Newman ve Stone, 1996; Thorson ve ark., 1997).

Klinik örneklemelerle yapılan çalışmalarda mizah içerikli uygulamaların, kendi kendine yardım müdahalelerine kayıtlı bireylerin depresif belirti oranlarında azaltıcı etkide bulunduğu bildirmiştir (Morgan ve Jorm, 2008). Ayrıca mizah eğitimlerinin psikotik hastalarda öfke, depresyon, kaygı ve sosyal yeterlilik sorunlarını azalttığı (Gelkopf, Gönen ve Kurs, 2006) ve demans hastalarının benlik saygısı ve hafıza geliştirmelerini teşvik ettiği gösterilmiştir (Stevens, 2012).

Mizahın olumsuz duyguları yönetme ve olumlu duygulardan zevk alma, stresle başa çıkma, değişime uyum sağlama ve başkalarıyla ilişki kurma becerileri üzerinde etkili olduğu ve bu nedenle, mizahın ruh sağlığı ve genel iyilik hali için önemli etkilerinden yararlanılabileceği düşünülmüştür (Martin, 2007). Mizahın neden olduğu olumlu duygu düzenleme biçimleriyle sağlık üzerindeki yararlı etkileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar artan ağrı toleransının, gelişmiş bağışıklığın ve olumsuz duyguların kardiyovasküler sonuçlara olumlu etkilerini bulmuştur (Martin, 2001). Ek olarak kontrollü laboratuvar deneyleri, komediye maruz kalmanın bağışıklığın çeşitli bileşenleri üzerindeki olumlu etkilerine destek sağlarken (Dillon, Minchoff ve Baker,

1985; Lefcourt ve ark., 1990), aynı zamanda analjezik etkiler de kaydedilmiştir (Cogan, Cogan, Waltz ve McCue, 1987). Duygu düzenleme davranışlarının etkisini inceleyen bir başka çalışmada, meme kanserinden kurtulanlarda mizah kullanımının teşvik edildiği eğitimler sayesinde olumsuz etki ve nöroendokrin tepkilerin önemli ölçüde azaltıldığı gösterilmiştir (Wong, 2005).

Son yıllarda mizahın olumlu etkilerinden yararlanmak çeşitli mizah eğitimleri ve müdahaleler çalışılmıştır. Mizah eğitimleri yapılarına ve temellendirilmiş teorilerine göre farklılık gösterse de aslında hepsinin hedefi ortaktır: Olumlu duyguları ve daha uzun süreli olumlu ruh halini teşvik etmek (Ruch ve ark., 1996) ve en önemlisi olumsuz duygularla mizah yoluyla başa çıkabilme becerisini kazandırmak (Ruch ve Hofmann, 2017).

Mizah müdahalelerine ilişkin erken çalışmaların bazılarında tutarlı sonuçlar alınmış ve mizah becerilerini artırmanın mümkün olup olmadığı sorusu gündeme gelmiş. Lise öğretmenlerinin mizah anlayışını geliştirmeye yönelik planlanan mizah eğitim çalışmasında katılımcıların mizaha katılma ve grup toplantıları sırasında mizah üretme yeteneği puanlarının önemli ölçüde arttığı görülmüştür (Nevo, Aharonson ve Klingman, 1998). Bu eğitim, her biri yaklaşık üç saatlik yedi haftalık oturumları içermektedir. Her bir grup çalışması, mizahın doğasına (ve mizah anlayışına) ilişkin paylaşımlara, mizahtan zevk almanın ve üretmenin önündeki duygusal engellere, mizahın sosyal hayattaki rolüne, mizahın yararlarına, olumlu ve olumsuz mizah tarzları arasındaki ayrımlara ve mizahın okul veya sınıf içinde olası kullanımlarına kadar uzanan bir içeriğe odaklanmıştır.

Temel mizah alışkanlıklarını ve becerilerini güçlendirmeyi vurgulayan yapılandırılmış bir mizah müdahale programı kapsamlı olarak ilk kez McGhee (1996) tarafından geliştirilmiştir. 7 Mizah Alışkanlığı Programı (7HHP) olarak adlandırılan program, aşağıda listelenen yedi temel hedeften hareketle oluşturulmuştur. Programın temel hedefleri şunlardır: (i) Mizahın öğretilabileceğini/güçlendirilebileceğini göstermek, (ii) Mizahı artırmak, (iii) Olumlu duyguların sıklığını artırmak, (iv) Olumsuz duyguların sıklığını azaltmak, (v) Stresle başa çıkmada duygusal dayanıklılığı ve yeteneği artırmak.

Mizah Alışkanlığı Programından Temel Alışkanlıklar

- 1 Kendinizi mizahla kuşatın (Mizah anlayışınızın doğasını düşünün).
- 2 Eğlenceli ve oyun odaklı bir tutum geliştirin.
- 3 Daha sık ve daha içten gülün.
- 4 Kendi sözlü mizahınızı yaratın.
- 5 Günlük yaşamda mizah arayın.
- 6 Kendinizi hafife alın, kendinize gülün
- 7 Stresin ortasında mizahi bir yön bulun.

7HHP, mizah alışkanlıklarını güçlendirmek için iki yaklaşım önerilmektedir: “Evde oynama” ödevleri ve “mizah günlüğü” alıştırmaları. Bir "evde oynama" ödevi, hafta boyunca yapılacak belirli etkinliklerin bir listesidir (genellikle alışkanlık başına 10-12 deneme öngörülmüştür). Katılımcıların her etkinliği tamamlaması gerekmez, ancak her gün pratik yapmak için listeden bir şey seçmeleri istenir. “Mizah günlüğü” alıştırmaları, katılımcıların her bir mizah alışkanlığı ve mizah anlayışıyla ilgili konular hakkında aktif olarak düşünmelerini sağlar. Bu nedenle, mizah günlüğü bilişsel/yansıtıcı egzersizdir, oysa ev oyunu davranışsal bir bileşeni temsil eder. Katılımcılar ayrıca üzerinde çalıştıkları mizah alışkanlığı ve buna ilişkin çabaların yer aldığı düzenli bir mizah günlüğü tutarlar.

McGhee'nin (1996) programı hastane ortamlarında uygulanan en yaygın yaklaşımlardan biridir. 7HHP'nin olumlu etki, yaşam doyumu, depresyon ve kaygı gibi duygu duruma bağlı ruhsal sağlık sonuçlarını artırma ya da azaltmada etkililiği çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Sassenrath, 2001; Beh-Pajoo ve ark., 2010; Crawford ve Caltabiano, 2011; Ruch ve ark., 2018).

Falkenberg (2012) yatan depresyon hastalarıyla olan grup çalışmasında McGhee'nin (1996; Germanversion: Sassenrath, 2001) eğitim programını geliştirmiş ve oluşturduğu sekiz adımın her birini belirli bir mizah becerisine yönelik yapılandırmıştır. Katılımcıların eğlenceli bir ruh haline girmelerine yardımcı olmak için her oturumun başında bir “açılış eğlencesi etkinliği” kullanılmıştır. Örneğin, "Aptal Yürüyüşler Bakanı"nın toplantıya geldiğini ve herkesin en aptalca yürüyüşüyle odanın karşısına geçmesini istediğini varsaymak veya “Mr. Been” (komedyen) videosu izletmek gibi. Majör depresyonu olan altı hasta, mizah yeteneklerini geliştirmek için özel olarak tasarlanmış 8 haftalık bu grup eğitimi programı sonucunda kısa süreli duygudurum

iyileşmesi sağlamış ve hastalar kendilerinde bir başa çıkma stratejisi olarak mizahı kullanma konusunda daha yetkin hissettiklerini paylaşmışlardır. Edinilen mizah becerileri, eğitim süresi boyunca hastaların motivasyonunun sürdürülmesine de yardımcı olmuştur.

Tagalidou ve ark. (2016) şizofreni, kişilik bozuklukları, anksiyete veya depresyondan muzdarip rutin bir bakım kurumunun hastaları için McGhee'nin mizah eğitimini kullanmış ve olumlu sonuçlar elde etmiştir. Yine Tagalidou ve ark. (2018) tarafından yapılan bir çalışmada 35 duygu durum bozukluğu tanısı alan hastayla yapılan 7 haftalık çalışmada 7 HHP mizah eğitimleri, stresi azaltırken olumlu duyguları da teşvik eden yenilikçi bir program olarak ruh sağlığı hizmetlerine daha fazla entegre edilmiştir.

Kohmura ve ark. (2019) mizahın mezokortikal ve mezolimbik ödül devresindeki dopamin nöronunu aktive ederek negatif semptomları etkileyebileceğini öne sürmüş ve araştırma bulguları, mizah temelli müdahalelerin şizofreni hastaları için etkili bir tedavi olabileceğini, özellikle olumsuz belirtileri ve bilişsel bozuklukları hedef aldığını ortaya koymuşlardır. Bains (2015) de benzer bir çalışmayı öncesinde mizah temelli müdahaleler kullanarak diyabetli ileri yaşta hasta gruplarına uygulamış ve olumlu sonuçlar almıştır. Ruchand ve Hofmann (2017), mizah odaklı müdahale programlarının kullanmanın stresle uyumlu başa çıkma, sosyal etkileşimleri artırma, yaşam doyumu ve iyilik halini yükseltme; yaratıcılığı artırmanın yanı sıra depresyon, kaygı ve olumsuz duyguların azaltılmasında faydalı olduğunu öncesinde bulmuşlardır. Lally ve ark. (2019) mizah terapisinin, kontrol grubuyla karşılaştırıldığında incelenen şizofreni hastalarında toplam negatif semptom puanları düşürdüğünü bulmuştur. Mizah temelli müdahalenin odak noktası, hastanın olumlu bir şekilde düşünmesine ve olumlu-olumsuz duygularını olumlu bir şekilde ifade etmesine yardımcı olacak yaratıcı bir şekilde hastaları yönlendirmesi olarak tarif edilmiştir. Buna ek olarak şizofreni hastasının sosyal olma arzusunu yeniden harekete geçirmesine yardımcı olur. Hastalığın etkilerinin, özellikle de negatif semptomların üstesinden gelmeye çalışan başkalarıyla bağ kurarak, hastaya yalnız olmadığı hatırlatılır. Bu durumun, kişisel deneyimleri kolaylaştırdığı, sosyal katılımı ve hastada özsaygıyı arttırdığı görülmüştür.

Şizofreni tanısı olan bireylerle mizah odaklı müdahale çalışmaları yürüten Pirbalouti ve ark. (2017), Tavakolizadeh & Ghochani (2018) ve Tagalidou (2019)

benzer olumlu sonuçlar elde etmiştir. Şizofreni hastalarında nötr filmlere göre komedi filmlerinin izolasyon, içe çekilme belirtilerini azalttığı ve sosyal yeterlilikte artış sağladığı Malhotra, Gupta ve Arora'nun (2020) yaptığı grup çalışmalarında ortaya konmuştur. Gülmenin mizah sürecinin önemli bir bileşeni olduğunu ve ruh sağlığı üzerinde doğrudan etkisi olan fizyolojik ve psikolojik etkilere sahip olabilecek bir güç olduğu yine bu çalışmada savunulmuştur. Ayrıca Schneider, Voracek ve Tran (2018) mizah kullanımı ile kaygı, depresyon ve iyimserlik arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur. Menéndez-Aller ve ark., (2020) mizah kullanımının bilişsel çarpıtmalar ve depresif belirtiler üzerinde önemli düzeyde bir azaltma etkisine sahip olduğunu bulmuşlardır. Mohamed ve ark. (2021) benzer bir çalışmayı tekrarlamış ve şizofreni tanısı olan hastalarda mizah odaklı bir eğitim programının pozitif ve negatif semptomlara etkilerini değerlendirmişlerdir. Sonuç olarak bahsi geçen yakın dönem mizah müdahalelerinin neticeleri, duygudurum semptomlarını tedavi etmek için invaziv olmayan ve farmakolojik olmayan bir yöntem olarak mizahı temel almış; olumsuz duyguları düzenlediği ve sosyal destek sağladığı gerekçesiyle müdahale programlarının dayanak noktası olarak mizah olmuştur (Cheng ve ark., 2020; Almeida, 2020; Lucarini, 2020; Daren, 2020; Abdel Rahman 2017).

Öte yandan bir kuramsal yaklaşım olarak pozitif psikoloji mizah çalışmanın doğal yuvası olarak tanımlanmıştır (Wellenzohn ve ark., 2016). En olgun savunma mekanizması olarak mizah, aynı zamanda öznel iyi oluş için kaynakları oluşturmada yardımcı olabilen olumlu duyguları tetiklemektedir. Klasik pozitif psikoloji müdahaleleri mizah odaklı uygulamalara şu şekilde çevrilmiştir:

Minnet (Şükran) ziyareti → Komik şeyleri toplamak (Geçmiş komik deneyimlere odaklanmak ve ortaya çıktıktan sonra diğer kişilerle paylaşmak) (Wellenzohn ve ark., 2016).

İyilikleri Saymak → Gün boyu kişinin yaşadığı komik olayları sayması ve not etmesi istenmiştir (Gander ve ark., 2013; Otake ve ark., 2006).

Güçlü yanlara odaklanmak → Kişinin yaşadığı olaylarda mizahi yanlara odaklanması ve mizah üretebilmesi için yönergelere uyması (Woodworth ve ark., 2016).

Bir kapı kapanır bir kapı açılır → Kişinin geçmişte yaşadığı ve mizahı kullanarak çözdükleri stresli durumları bulmaya çalışmaları ve yazmaları istenir (Rashid & Anjum, 2008).

Mizahla ilişkisi oldukça merak edilen bir başka kavram olan yaratıcılık konusunda Chen ve arkadaşları (2019), mizahın yaratıcılığa etkisini belirlemek amacıyla mizahın bilişsel, duygusal, motivasyonel ve davranışsal yönlerine göre tasarlanmış bir mizah eğitim programı geliştirdiler. Bu eğitim programının sonuçları, etkili mizah deneyimlerinin yaratıcı performansa yardımcı olduğunu göstermiştir. Başka bir deyişle etkili mizahın insanların yaratıcı olmalarına yardımcı olduğunu kanıtlamıştır. Mizah Sürecinin Birleşim Modeli olarak adlandırılan bu eğitimin içeriği şu şekilde anlatılmaktadır: Mizah, insanların baskıladıklarını serbest bırakmalarına, yeni durumlara karşı genişlik ve açıklık geliştirmelerine ve hayal gücünü serbest bırakarak kısıtlamaları kırmalarına yardımcı olur. Bu özgün eğitimde mizahı tanıma, mizahı ifade etme, mizah yapma korkusunu yenme, mizah senaryosu provası, mizah yaratma becerileri, mizahla baş etme, kötü mizahtan kaçınma ve gülme pratiği olmak üzere sekiz konu başlığı yer almıştır.

Meslek odaklı mizah eğitimlerine bakıldığında Sliter ve ark., (2014) 179 itfaiyeci arasında yapılan boylamsal bir çalışmanın bulgularında, mizahın iş yerinde travmatik stres faktörlerine maruz kalmanın olumsuz etkilerini tamponlayan bir başa çıkma mekanizması olduğu gösterilmiştir. Mizah müdahaleleri itfaiyecilerin yaşadıkları durumları tehditten ziyade meydan okuma olarak algılandığında daha az sıkıntı yaşadıklarını ortaya koymuştur.

León-Pérez ve ark., (2021) tarafından yapılan İspanya'da 58 acil servis çalışanının katıldığı 6 haftalık 7HHP mizah eğitimi kapsamında 90 dakikalık eğitim sonucunda mizah ve neşeli ruh haline yönelik olumlu tutum puanlarının daha yüksek, ciddiyet, psikolojik sıkıntı ve bedensel şikayetler dışındaki tüm boyutlarının daha düşük olduğu bulunurken beklentilerin aksine, eğitimden sonra mizah anlayışında daha düşük puanlar ve sosyal işlev bozukluğu belirtilerinde daha yüksek puanlar bulunmuştur.

Özetle mizahın müdahale amaçlı kullanımı çoğunlukla bir başa çıkma mekanizması olarak kullanımına odaklanmaktadır. Basitçe bir komedi videosu izlemenin hem olumlu duyguyu artırdığı hem de kaygıyı azalttığı gösterilmiştir (Abel ve Maxwell, 2002; Peterson ve ark., 2006). Gülme eğilimi ile olumsuz yaşam olaylarının olumlu duygulanım üzerinde ilginç bir etkisinin olduğu görülmüştür: Kişinin yaşadığı olumsuz olayların sayısı arttıkça, gülecek daha fazla şey bulan bireyler, sık sık gülmeyenlere göre daha fazla olumlu duygulanım yaşamaktadırlar (Kuiper ve Martin,

1998; Kuiper, Martin ve Dance, 1992). Bu yaklaşım mizah müdahalelerin önemine dikkat çekmektedir.

Mizah eğitiminin uygulandığı ilk topluluklardan biri de huzurevlerinde yaşamını sürdüren yaşlı birey olmuştur. Gunderson (1998) bir emeklilik topluluğunda yaşayan yaşlı bireylere 7 Mizah Alışkanlığı Programı'nı sekiz hafta boyunca uygulamış ve uyum konusunda olumlu sonuçlar almıştır. İran'da Momtaz ve Ansari (2020), 42 yaşlı bireyle yaptıkları kontrol gruplu sekiz haftalık eğitim çalışmasında mizah uygulamasının deney grubunda iyilik halini anlamlı şekilde yükselttiğini bulmuştur.

Pandemi süreciyle birlikte artan çevrimiçi eğitimlerden birini çevrimiçi mizah müdahalesi olarak dönüştüren Baisley (2017), mizahi uyaranların kasıtlı olarak günlük hayata nasıl entegre edileceğine ilişkin online aşamalı bir eğitim programı sunmuş ancak mizah üretimini artırmaya odaklanmamıştır. 7 Mizah Alışkanlığı Programı'ndan farklı olarak tamamen olumlu mizah üretmeye odaklanmış başa çıkma ve iletişim konularında mizah stilleri teorisini temel alarak olumlu mizah stillerini edindirmeye dönük davranış değişikliğini hedefleyen bir program oluşturmuştur ve çevrimiçi eğitimi tamamlayan 44 katılımcıdan olumlu veriler elde etmiştir.

Ülkemizde ergenler üzerine yapılan mizah stillerini ve mizah kullanımını olumlu şekilde dönüştürme üzerinden hedef oluşturan bilişsel davranışçı temelli grupla psikolojik danışma programlarında psikolojik dayanıklılığı artırma ve ergenlikte mizah düzeyini arttırmada olumlu sonuçlar elde edilmiştir (Koca ve Erden, 2018). Bir başka çalışmada bilişsel davranışçı yaklaşım temelli bir psikolojik danışma programının, ergenlerin sosyal fobi ve mizah düzeylerine etkisini incelenmiş ve deney grubundaki katılımcıların sosyal fobi puanları düşerken, mizah puanları yükselmiştir (Kermen ve Erden, 2019).

2.6. Okul ortamında kullanılan mizah odaklı eğitim programları

Paul E. McGhee, 1979 yılında basılan "Mizah: Kökeni ve Gelişimi" adlı çalışmasında mizah gelişim kuramını Piaget'nin bilişsel gelişim kuramından hareketle dört evre olarak yapılandırmıştır. 2002 yılında revize ettiği kuramında evreleri şöyle açıklamıştır: "a) Mizah olmaksızın gülme, b) Bağlanılan figüre gülme, c) Nesnelere karşı tutarsız davranışlar, d) Nesnelerin veya olayların yanlış adlandırılması, e) Kavramsal tutarsızlık, f) Bilmece öncesi evre (geçiş dönemi), g) Bilmece ve şakalar

(çoklu anlamlar) (McGhee, 1979; McGhee, 1989; McGhee, 2002). McGhee'nin kuramında 7 yaş civarından itibaren yaklaşık 3 yıl süren bilmeceler, şakalar (çoklu anlamlar) dönemi; çocukların yetişkin mizah anlayışına erişmeye başladığı dönem olarak nitelendirilmiştir. Sosyal çevrenin normları, dile hakimiyet, dış dünyanın özellikleri gibi konularda deneyimi ve bilgisi artan çocuklar, bilişsel düşünce mekanizmalarının gelişimiyle birlikte mizahi durumları anlama ve mizah üretme konusunda yeterlilik kazanmaktadır.

Döneme ait bilişsel kazanımlar çocukların mizahın temelini oluşturan uyumsuzlukları anlamasını mümkün kılmaktadır. Piaget tarafından “somut işlemler dönemi” olarak adlandırılan bu dönemde, bir dizi zihinsel yetenek ortaya çıkmaktadır. Bunlardan biri de sözcüklerin farklı anlamlarından hareketle yapılan kelime oyunlarındaki ana fikri anlayabilmektir. Örneğin, “Bir kişi yemeğe gider, büyük bir pizza sipariş eder. Garsonun pizzayı dört parçaya mı yoksa sekiz parçaya mı böleyim sorusuna, dört parçaya bölün, diyeteyim, der”. Piaget'in korunum adını verdiği, somut düşünmenin bir parçası olan bu zihinsel yetenek, garsona yapılan şakanın anlaşılmasını sağlar (Akt. Ak Seven, 2012)

Bu gelişim aşamasındaki çocukların bilmecelerden aldığı keyfin en büyük sebebi ilgisiz gibi görünen iki durum arasında anlamlı bir ilişki kurmaktan duyulan zihinsel hazdır. McGhee'nin mizah gelişim kuramını temel alan okul temelli mizahi uygulamaları farklı yaş dönemleri için mevcuttur.

Ramachandran ve Blakeslee (1999) mizahın bileşenleri olarak gördükleri olaylara yeni ve farklı bir noktadan bakma yeteneğini; yaratıcılığı ortaya çıkarıp geliştirmeyi, kelime oyunlarının şakaların kullanılmasını ve diğer mizah türlerinin farkına varılmasını erken dönemlerden itibaren eğitimin parçası olarak kullanılması gereğini paylaşmışlardır.

Ülkemizdeyse eğitim ve öğretimde mizahtan faydalanma yolları üzerine çalışan Işık ve Kolçak (1953) eğitim alanında mizah kullanımının yararlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Olaylara neşe ve iyimser bakış açısıyla yaklaşmak
- Mizahın neden olduğu haz duygusu ile olumsuz olayların etkisini hafifletmek
- Komik ama öğretici mizah yoluyla çocukları eğitmek
- Nasrettin Hoca, Keloğlan, Karagöz-Hacivat gibi Türk mizahında yer alan karakterleri tanıtmak

- Konuşmalarında mizaha yer veren, olayların komik yanlarını ifade eden çocukların bu sayede dil gelişimi, bilişsel gelişim ile yaratıcılığını artırmak

Ayrıca Bergen (1992), çocukların mizahi özelliklerini ortaya çıkarmak ve geliştirmek amaçlı materyallerin seçilmesi ve kullanılmasının önemine dikkat çekmiş, mizahi öykü, masal, çocukların seviyesine uygun karikatürler, insan – hayvan taklitleri, fıkra, espri/şaka, komik olayların anlatımı, monolog, diyalog, prolog , dramatizasyon, mizahi rond, pandomim , tekerlemeler sınıf içinde yapılacak planlı mizahi etkinlikler olarak sıralanmıştır.

Stresli yaşam olayları karşısında bireylerin olumsuz duygularla baş edebilmesini sağlayabilmesi için yanlış alarm mekanizmalarını kapatarak, korkularından uzaklaşmasını sağlayan mizah, savunma mekanizması olarak, rahatsız edici durumları zekice önemsiz hale getirme çabası olarak da nitelendirilmiştir (Ramachandran ve Blakesle, 2014). Yetişkinler mizah özelliklerini olduğu gibi dışa vururken, bu özellikler çocuklarda daha çok oyunları aracılığıyla yansır (Öğülmüş, 2011).

Bu anlamda altı yaşından itibaren, olumsuz durumlarla başa çıkmada mizahı kullanmayı öğrenmeye başlayan çocuk, herhangi bir endişe, korku ya da öfke kaynağının neden olduğu olumsuz duygunun etkisini, mizahı kullanarak azaltabilir (McGhee, 2002). Okul çağındaki çocuklar, olumsuz durumlara ilişkin endişe ve korkularını ifade etmek için mizahı kullanabilir, şakalar yaparak kaygı veren durumun kaynağına gülebilir. Bu durum çocuğu duygusal olarak özgürleştirmekte, bakış açısını değiştirerek kaygıya neden olan durum üzerinde, “Bu, o kadar da kötü değil, bunun üstesinden gelebilirim” gibi duygusal anlamda bir üstünlük hissi yaratmaktadır. Mizahı başa çıkma aracı olarak kullanma; bireysel farklılıklar söz konusu olmakla birlikte her çocuğun öğrenebileceği bir beceri olarak tanımlanmıştır (McGhee, 2002).

Berk (1996) tarafından yapılan üç yıllık çalışmada mizahı bir öğretim aracı olarak kullanmak için 10 sistematik stratejinin etkililiği değerlendirildi: (a) mizahi müfredatla ilgili materyal kullanma; (b) ilgili tanımlayıcılar, ikazlar ve uyarılar bildiren mizahi broşür kapakları; (c) açılış şakaları; (d) mizahi skeçler/dramatizasyonlar; (e) kendiliğinden mizah; (f) mizahi sorular; (g) mizahi örnekler; (h) mizahi problem setleri; (i) Tehlike! -sınavlar için mizahi inceleme türü; ve (j) sınavlarda mizahi materyal kullanma. Üç lisans ve beş lisansüstü istatistik dersinin sonundaki öğrenci derecelendirmeleri, her bir stratejinin kaygıyı ne ölçüde azalttığını, öğrenme yeteneğini

iyileştirdiğini ve problemlerde ve sınavlarda en iyi şekilde performans göstermesini ne derece mümkün kıldığını değerlendirdi. Üç yıllık izlem çalışması neticesinde ortalama öğrenci değerlendirmeleri tüm stratejiler için ‘çok etkili’ ve ‘son derece etkili’ şeklinde değerlendirilmiştir.

Mizah eğitimi özel ihtiyaçları olan farklı gelişim gösteren bireyler için de denenmiştir. Wu ve diğerleri. (2016), otizm spektrum bozukluğu olan ergenlere yönelik 15 saatlik bir mizah becerileri atölyesi düzenlemiş ve atölye sonrasında onların saçma şakalara yönelik anlayışlarının ve algılarının arttığını rapor etmiştir.

Güney Kore’de yapılan iyimserliğin ve olumlu mizah kullanımının okuldaki uyum problemlerini anlamlı şekilde azaltmasını hedefleyen sınıf içi eğitim programının içeriği Seligman ve ark, (1995) tarafından tasarlanan iyimserlik programına ve Martin ve ark., (2003) tarafından geliştirilen çok boyutlu mizah stilleri çalışmasına dayanarak oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda mizah ve iyimserlik eğitiminin uygulandığı sınıfta ergenlerin iyimserlikte, olumlu mizah kullanımında ve okulda uyumlu davranışlarının artış gösterdiği bulunmuştur (Lee, Kim, Lee, 2018).

Ülkemizde Gültekin (2022) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Mizah Odaklı Eğitim Programı’nın, çocukların mizah ve yılmazlık becerileri üzerine etkileri incelenmiş araştırma sonucunda, “Okul Öncesi Mizah Odaklı Eğitim Programı”nın çocukların mizah ve yılmazlık becerilerinin desteklenmesinde önemli etkisinin olduğu görülmüştür. 30 anaokulu öğrencinin katıldığı uygulama neticesinde deney grubu öğretmeni eğitim programının etkili olduğunu belirtirken; ebeveynler okul öncesi eğitimde mizaha yer verilmesi gerektiğine vurgu yaparak, “Okul Öncesi Mizah Odaklı Eğitim Programı”nın tüm yaş gruplarında yaygınlaştırılarak uygulanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Sonuçlar “Okul Öncesi Mizah Odaklı Eğitim Programı”nın çocukların mizah ve yılmazlık becerilerini desteklemede etkili olduğunu ortaya koymuştur.

2.7. Duygu Düzenleme

2.7.1. Duygunun Tanımı ve İşlevleri

Duygu kelimesinin Türk Dil Kurumu (2023) sitesinde yer alan ilk anlamı duyularla algılama; his, ihtisas olarak ifade edilmiş; belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim olarak ikinci bir tanıma yer verilmiş; nesneleri veya olayları ahlaki ve estetik yönden değerlendirme yeteneği olarak bir açıklama daha eklenmiştir. Nihai tanımdaysa kendine özgü olma hali, bir ruhsal hareket ve hareketlilik ifadesi kullanılmıştır.

Nasıl ki sözlüklerde ortak ve net bir tanım yoksa alan yazında da araştırmacıların kendi aralarında uzlaştıkları bir duygu tanımı bulunmamaktadır (Darwin, 1872; Lang, 1968; Campos, Campos & Barrett, 1989; Izard, 1991; Lazarus, 1993; Cole ve ark., 2004). Ancak araştırmacıların ortaklaştığı yeg ne nokta; duyguların organizma için önem taşıyan uyaranlara verdiği bir tepki olduğu ve duyguların içeriğinin çoklu bileşenler taşıyan karmaşık bir sürece sahip olduğudur. Duygu biyolojik, psikolojik ve sosyal uzantıları olan çok yönlü bir kavramdır. Merkezi ve otonom sinir sisteminden gelen iletilere yanıt oluşturmaları sebebiyle biyolojik, zihinsel aşamalarda işlenmeleri ve bireyin içsel dünyasından hareketle şekillenmesiyle psikolojik ve sonuçta günlük yaşamdaki işlevselliği açısından sosyal yönü olan dinamik bir kavramdır (Matsudo & Hwang, 2013).

Duygular motive edici özelliğiyle işlevsel; düşünce algılama ve davranışsal taraflarıyla da sosyal olarak hareket ettirici niteliktedir (Izard, 1992). Dolayısıyla duygular, fizyolojik, davranışsal, sosyal ve bilişsel tepkilerimizi organize ederek düşünce oluşturmak ve eyleme geçmek için kişiye motivasyon sağlar (Izard, 2002; John & Gross, 2004). Duygularımız yorumlamalarımızla ortaya çıkan bilişi ve ihtiyaçlarımız dahilinde oluşan g d lerimizi kapsamaktadır. Aynı yaşantının bireyde oluşturduğu duygular farklı farklı olduğu gibi söz konusu duygusal tepkilerin oranı, direnci, kontrolü, başlangıcı ve yükseliş skalası, kişiler arasında farklılıklar göstermektedir (Thompson, 1994). Bahsedilen koşullarda gelişen duygusal yanıtlarımızın değiştirilebilir olması ya da olaya ilişkin verilen duygusal tepkilerin üzerinde dönüştürücü bir etkimizin olması duyguların düzenlenebilmesi kabiliyetiyle ilgilidir

(Werner ve ark., 2010). Bu yönüyle bireylerin değerlendirmeleri duyguların ortaya çıkışında aktif ve belirleyicidir.

Duygular bedensel tepkileri ve bilişsel süreçleri kapsayan bilişten ve güdülenmeden çok daha zengin bir yaşantıdır (Watson& Greenberg, 2019). Duyguların dönüştürülebilir ve kontrollü bir şekilde düzenlenme olasılığı, bireyin yaşamsal hedeflerine varması için yapıcı bir rol oynayacağı gibi, gelişim dönemine uygun olarak, kişinin tatmin edici ilişkiler kurması açısından işlevsel bir önem taşımaktadır (Roque L. ve Verissimo, 2011).

Evrimsel olarak duygular, kişinin uyum becerilerini arttırmakta, geleceğe ilişkin hedeflerini düzenleme ve gerçekleştirme konusunda bireyi harekete geçiren itici unsurlardır (Gross, 2013). Bechara ve Damasio (2005) kişinin önceliklerini belirlemesinde ve isteklerini süzmesinde duyguların somatik işaretler olduğunu iddia etmişlerdir.

Ayrıca duygular özellikle kritik gelişim evlerinde çevrenin talepleriyle bireyin aktif başa çıkma süreçlerinde yardımcı birer kalkan olarak onları geleceğe hazırlamaktadır. Yaşamın her evresinde karar verme süreçlerinde olasılıkları değerlendirme, alternatif üretme konusunda istekli olma ve ihtiyaçları dile getirme aşamalarında işlevsel bir görev üstlenmektedirler (Bechara ve Damasio, 2005).

Hemen hemen her gelişim evresinde duyguların önemi belirleyicidir. Bireyin çevresiyle geliştirdiği sosyal ilişki süreçlerinde iletişimi başlatma, ilişki oluşturma ve ilişkiyi sürdürme yahut sonlandırma aşamalarında duygular belirleyici ve baskındır (Campos ve ark., 1994). Ancak duyguların her zaman yapıcı olduğundan bahsedemeyiz. Bazen rahatsız edici ve hoş olmayan duygular da yaşanmaktadır. Uyum sağlayıcı olmaktan uzak, yıkıcı ve yıpratıcı durumlara ilişkin duygular insanlar için genellikle işlevsel olmayan özelliklerle ön plana çıkarlar (Thompson, 1991). Böyle durumlarda kişiler duyguların yıkıcı yönleriyle baş edebilmek için ortaya çıkan duyguların yoğunluğunu, süresini, zamanlamasını, deneyimleme ve ifade etme tarzlarını farklılaştırmaya çalışmaktadırlar. İşte duygu düzenleme işlevsel olarak ya da işlevsel olmayarak böyle bir durumda devreye girmektedir (Kring ve Sloan, 2009).

2.7.2. Duygu Düzenleme Süreç Modeli

Duyguları bir uyarı sistemine benzeten Keltner ve Kring (1998)'e göre duygular, kişinin içinde bulunduğu bağlama göre varmak istediği nokta ile kendisi arasındaki uzaklığa göre değişmektedir. Yaşam içinde amaçlarımızı yakınladığımızda, neşe ve mutluluk gibi keyifli duygular yaşarken, işler planladığımız gibi gitmediğinde hayal kırıklığı, öfke gibi keyifsiz duygular yaşarız.       duygular, insanların hayatın akışı içinde yapıp ettiklerini hedeflerine göre düzenleme konusunda kişinin etkinliğini arttırma gibi uyum sağlayıcı özelliklere sahiptir (Gross, 2013).

Duygu düzenleme olarak kavramsallaştırılan bu organizasyon, kişinin yaşam olayları karşısında duygusal tepkilerini düzenleyebilmek için strateji oluşturabilme ve kullanabilme kapasitesini ifade etmektedir (Gross, 1998). Duygu, düşünce, davranış ve fizyolojik tepkiler olmak üzere duygunun bileşenleri kişinin yeterliliğine göre organize edilmekte ya da olduğu gibi sürdürülmektedir. Ortaya konan duygu düzenleme stratejileri ve kullanılma zamanları, duygu düzenleme için seçilen amaç ve bağlam, duygu düzenleme stratejilerinin uyumunu ve işlevselliğini belirlemektedir (Mayer ve Salovey, 1997; Gross veThompson, 2006).

Mevcut olan bu çalışmada duygu düzenleme, bir yaşam deneyimi karşısında duygunun oluşum ve gelişim sürecini biçimlendirme şekli olarak tanımlanmış ve amaca dönük olarak duyguların düzenlenmesi olarak ele alınmıştır (Gross veThompson, 2006). Dolayısıyla duygu düzenleme, bireyin duygularını nasıl yaşadığı, nasıl ifade ettiği, duygu durumunu değiştirmesi, bir duruma dönük yüklediği anlamı yeniden değerlendirmesi ve duygusal tepkilerini dönüştürebilmesi aşamalarını içermektedir (Gross,1998).

Buna göre araştırmada temel alınan Gross ve Thomson (2006) tarafından geliştirilmiş süreç temelli duygu düzenleme modelinde; durum, dikkat, değerlendirme ve tepki şeklinde bir sıra izlenmiştir. Modele göre durum seçimi, durum değişikliği, duruma yönelik dikkati yönlendirme, bilişsel değişim ve tepkinin değiştirilmesi olmak üzere beş duygu düzenleme stratejisi tanımlanmıştır.

Bu modelde öncül odaklı ve tepki odaklı olmak üzere iki duygu düzenleme süreci üst başlık olarak konmuştur. Öyle ki, durum seçimi, değiştirme, dikkati yönlendirme, bilişsel değişim  n süreç odaklı stratejiler kapsamındayken; davranış düzenleme, tepki odaklı stratejiler kapsamındadır (Gross ve Thompson, 2006).

Duygunun deneyimlenme aşamasında öncül odaklı duygu düzenleme duygusal tepki ortaya çıkmadan önce yapılan duygusal düzenlemeyi ifade etmektedir. Dolayısıyla tepki ortaya çıkmadan bilişsel yeniden değerlendirilmenin etkinleştirilmesi kaygıyı düzenleyici (Hofmann ve ark., 2009), sosyal ilişkilerde destekleyici ve iyi oluş üzerinde olumlu olarak nitelendirilmiştir (John ve Gross, 2004). Tepki odaklı düzenleme stratejisindeyse duygusal tepki ortaya çıktıktan sonra yapılan düzenlemeden bahsedilmektedir. Örneğin bir yaşam olayı karşısında oldukça kızgın olan birinin yapmacık olarak gülümsemesi öfke duygusunu bastırmak için kullandığı duygu düzenleme stratejisine örnek olarak teşkil edebilir. Söz konusu duygunun ifade edilmesinin davranışsal olarak engellenmesi ifadenin bastırılması anlamına gelmektedir. (Gross, 2008; Gross ve Thompson, 2006).

Sonuç olarak alanyazında öncül odaklı ve tepki odaklı duygu düzenleme stratejileri arasındaki farklılıkları netleştirmek adına yeniden değerlendirme ve bastırma olmak üzere iki temel strateji belirlenmiştir (Gross, 2001). Yeniden değerlendirme, bir deneyim karşısında duygusal cevapları azaltmak ya da değiştirmek için duruma yüklenen anlamın yeniden değerlendirilmesine ve daha sonra değiştirilmesine karşılık gelmektedir (Gross, 1999; Gross ve Thompson, 2006). Bastırma, bireyin duygularını ve duygu ifadesini açık etmeyi engellemek için kullandığı bir strateji olarak tanımlanmaktadır (Gross, 1998; Gross ve John, 2003).

Ergenlik dönemi, gelişimsel olarak yaşam içinde stres etkenlerinin arttığı, duyguların daha güçlü ve değişken olduğu bir geçiş aşaması olarak tanımlanmaktadır (Larson, Csikszentmihalyi, ve Graef, 1980). Dolayısıyla risk alma eğilimine paralel olarak duygu düzenleme ihtiyacının arttığı ve farklı duygu düzenleme biçimlerinin de deneyimlendiği bir dönemdir (Zeman ve ark., 2006). Ayrıca duygu düzenlemenin altında yatan hormonal, sinirsel ve bilişsel gelişimlerin büyük bir bölümü ergenlik dönemi boyunca olgunlaşmaktadır (Spear, 2000). Bu sebeplerden dolayı duygu düzenlemenin daha iyi anlaşılabilmesi için ergenlik döneminin araştırılmasının uygun bir zaman olduğu düşünülmektedir (Silk ve ark., 2003).

2.7.3. Ergenler ve Duygu Düzenleme Üzerine Araştırmalar

Ergenlik döneminin kendine has gelişimsel zorluklarının yanı sıra risk alma davranışlarını da kontrol altında tutabilmek için duygu düzenleme becerilerine ilişkin deneysel ve betimsel çalışmalar yapılmıştır. Duygu düzenlemeye yönelik deneysel

araştırmalarda geliştirilen eğitim programlarının ergenlik döneminin farklı aşamalarında duygu düzenleme, duygu düzenlemede karşılaşılan zorluklar, duyguların yönetimi, saldırganlık ve öfke kontrolü gibi alanlara etkilerinin incelendiği görülmektedir.

Türkiye’de son yıllarda ergenlik ve duygu düzenleme süreçleri üzerine, grup uygulamalarına dair önemli sayıda araştırma görülmektedir. (Alkan, 2020; Vatan, 2020; Kervancı, Üstün ve Topbaş, 2014; Çeçen ve Yazgan-İnanç, 2005; Altunbaş, 2014; Demir ve Gündoğan, 2018; Erden, 2015; Erden-Çınar & Eminoğlu, 2020; Gem, 2018; Gülgez ve Gündüz, 2015; Sarıcaoğlu ve Avcı, 2021.).

Ancak özellikle ergen örneklemini içinde yurt içine ve yurt dışında duygu düzenleme güçlüğü, duygu farkındalığını arttırma ve işlevsel duygu düzenleme becerileri edindirme üzerine deneysel çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Aşağıda yer alan müdahale programlarında örneklemini ergenler olan çalışmalara yer verilmiştir.

2.7.3.1. Yurt Dışında Duygu Düzenleme Üzerine Geliştirilen Programlar

Literatürdeki en önemli araştırmalardan biri olarak ve kabul edilen Bilişsel Duygu Düzenleme modelini geliştiren Garnesfski ve ark. (2002) ergenlerin bilişsel duygu düzenleme becerilerini yetişkin bireylere nazaran daha yüksek oranda tercih ettiklerini göstermiştir. Bir diğer sonuç ise yetişkin bireylerin ergenlere oranla olumsuz yaşam olaylarına daha fazla olumlu anlamlar yüklediklerini ortaya koymuştur. Depresyon ve anksiyete düzeyleri; ergenlerin ve yetişkinlerin kullandığı duygu düzenleme stratejileriyle ilişkili bulunmuştur. Ayrıca her iki grupta da olumsuz duygu durum göstergeleri zihinsel geviş getirme (ruminasyon), facialaştırma, kendini suçlama stratejileri ile olumlu, pozitif yeniden değerlendirme ile negatif biçimde anlamlı bir ilişki seyretmiştir. Ayrıca bir diğer önemli sonuç; psikopatoloji göstergelerini yordayan en güçlü değişken ruminasyon stratejisi olarak ortaya çıkmıştır.

Garnefski ve ark., (2009) tarafından yapılan Juvenil İdiopatik Artrit tanılı ergenler in katıldığı araştırmada, facialaştırma ve ruminasyon önemli bir yordayıcı olarak psikolojik uyumsuzluğun bileşeni olarak kaydedilmiştir.

Izard (2002) tarafından düzenlenen müdahale programında, amaç duygu düzenleme üzerine beceriler kazandırılması olarak planlanmıştır. Bu çerçevede program içeriğinde

şemalar öğretilerek; duygu, düşünce ve davranış ilişkisi kurulması istenmiştir. Bilişsel yöntemler aracılığıyla çocuklara duygu düzenleme kapsamında duyguları fark etme ve duygunun diğer bileşenleri arasındaki bağı kurma yeterliliği edindirmek hedeflenmiştir.

Duygu düzenleme becerileri ile depresif duygu durum ve öfke anında duyguları uygun bir şekilde düzenlemeyi hedefleyen Izard ve ark. (2008), çocuk ve ailelerin eğitimi amacı ile çeşitli eğitsel materyalleri kapsayan bir program geliştirmişlerdir. Eğitim sonucunda çocuklara duygu düşünce ve davranışlarının ayırdına varmaları sağlayarak duygu düzenlemeye ilişkin yetiler edindirilmiştir.

Julian ve Hawke (2012) tarafından travma mağduru bireyler için Travmaya Uyarlanabilir İyileşme Grubu Eğitimi ve Terapisi adında bir müdahale programı çalışılmıştır. Buna göre suç işleme davranışının ve tutukluluk sürecindeki olumsuz davranışların kontrol altına alınması hedeflenmiştir. Ergen bireylere problemli davranışların azaltılmasına yönelik olarak duygu, düşünce ve davranışları yönetme süreçleri öğretilmiştir. Duygu düzenleme becerileri merkezde tutularak dürtüsel davranışları fark edebilme ve onları uygun tepkiler haline dönüştürme becerileri konusunda kazanımlar amaçlanmıştır.

Metz ve ark. (2013) tarafından geliştirilen programda ergen bireylerin duygu düzenleme becerilerini öğrenmeleri amaçlanmıştır. Yapılan eğitim sonucunda duygu düzenlemeye ilişkin yöntemleri kullanmayı öğrenmişler ve stres durumları azalmış, duygu farkındalığı, duygu düzenleme becerilerini etkili bir biçimde kullanmanın olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Yine lise çağı ergen örneklemiyle 11-19 yaş aralığında eğitimlerini sürdüren öğrencilerle duygu düzenleme becerilerini geliştirme amaçlı 9 haftalık Bilinçli Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi grup yöntemleri uygulanmış; her seansta duygu, düşünce ve bedensel duyuların ayrımı ile duygu düzenleme üzerine odaklanılmıştır. İşlevsel olmayan duygu düzenleme stratejilerinden zihinsel geviş getirmeyi uygulama sonrasında daha az kullandıkları görülmüştür (Deplus ve ark., 2016).

Ergenlerin riskli davranışlarına karşın duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan okul temelli çalışmada 12-17 yaş aralığında 28 ergen dahil edilmiş işlevsel olan bilişsel duygu düzenleme becerileri (kabul, olumlu odaklanma, bilişsel yeniden değerlendirme, planlama ve odaklanma) açısından deney grubunda anlamlı düzeyde bir artış gözlenmiştir (Claro, Boulanger ve Shaw, 2015).

Söz konusu araştırmalarda dikkat çeken bir nokta grup uygulamalarında (müdahalelerinde) olduğu gibi okul temelli programlarda da duygu düzenleme becerileri üzerinde olumlu etki sağlandığıdır (Campbell, 2015).

Okul ortamında yapılan bir çalışmada yoğun kaygı yaşadığı tespit edilen ergenlere yönelik uygulanan bir grup çalışmada, duygulara yönelik içgörü ve bilişsel yeniden değerlendirmeyi edindirmek amacı ile bir duygu düzenleme programı geliştirilmiştir. Deney grubu kontrol grubu ile karşılaştırılmıştır. Uygulanan duygu düzenleme programı sonucunda iki grup arasındaki farkın azaldığı görülmüş, kaygı bozukluğu olan ergenlerin, kaygısı daha az olan gruba nazaran bilişsel yeniden değerlendirmeyi daha çok kullanabildikleri görülmüştür (De Witte ve ark., 2017).

Cerolin (2019) tarafından yapılan bir başka araştırmada geliştirilen süreç modeli duygu düzenleme programının genç yetişkinlerin bilişsel yeniden değerlendirme ve bastırma stratejisi kullanma düzeyi üzerindeki etkisi yarı deneysel bir yöntemle araştırılmıştır. Müdahale programının anksiyete, depresyon ve uykusuzluk göstergeleri üzerindeki etkisi de araştırılmıştır. Araştırma sonucunda bastırma stratejisini kullanma düzeyinin deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca deney grubundaki genç yetişkinlerin depresyon, uykusuzluk ve anksiyete puanlarının anlamlı düzeyde düştüğü rapor edilmiştir.

Yukarıda değinildiği gibi psikopatolojik olarak risk grubunda olmayan ergenlerle gerçekleştirilen grup müdahalelerinin ve okul temelli duygu düzenleme müdahalelerinin etkili olduğu alanyazında görülmektedir. Klinik düzeyde takipte olan ergenlerle gerçekleştirilen araştırmalarda, çalışılan probleme ilişkin olumlu sonuçlar kaydedilmiştir. Alan yazında özellikle ergen örnekleminde duygu düzenleme becerilerini ve stratejilerini geliştirmeyi hedefleyen yeni müdahale programlarının sınanmasına ve yeni bulguların ortaya konulmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

2.7.3.2. Ülkemizde Duygu Düzenleme Üzerine Geliştirilen Programlar

Ülkemizde yapılan duygu düzenleme becerileri grup eğitim çalışmalarına bakıldığında; Kuzucu'nun (2006), duyguları fark etme ve ifade etmeye yönelik olarak hazırladığı psiko-eğitim programında ergenlerin duygusal farkındalıklarına, duygularını ifade etme becerilerine ve öznel iyi oluşlarına olan etkisini incelemiştir. Gruplar arasında duygusal farkındalık değişkeninde anlamlı fark bulunmuştur.

Yapılan ilk grup çalışmalarından biri olan Çeçen ve Yazgan İnanç (2005) tarafından yürütülen 28 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmada duyguları yönetme becerileri eğitim programının etkililiği incelenmiştir. Bilişsel davranışçı yaklaşım temel alınarak hazırlanan psikoeğitim programı 1,5-2 saatlik toplam 11 oturumdan oluşmuş ve içeriğinde fizyolojik tepkileri fark edebilme, duyguları isimlendirebilme, duyguları ifade edebilme ve başa çıkma tepkileri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki katılımcıların duygu yönetme becerilerinin kontrol grubundaki katılımcılara kıyasla anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği rapor edilmiştir.

Ön ergen gruplarda duygulara ilişkin farkındalık ve duygularını ifade etme becerisini içeren bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma programının, ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sekiz hafta olarak yürütülen müdahale programı kapsamında sınav kaygısını arttırabilecek otomatik düşüncelere ve bilişsel çarpıtmalara yönelik farkındalık kazandırılmaya çalışılmış, bilişsel çarpıtmalar yerine işlevsel alternatif düşüncelerin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Müdahale neticesinde sınav kaygısının deney grubu açısından anlamlı olarak azaldığı gösterilmiştir (Demirci ve Erden, 2016).

Duygu düzenleme süreç modeli, bilişsel davranışçı yaklaşım, farkındalık temelli terapi, duygulanım düzenleme eğitimi, diyalektik davranış terapisi, kabul ve kararlılık terapisi ve psikodrama gibi yaklaşımlardan oluşan Bütünsel Duygu Düzenleme Eğitim Programı, 90-120 dakikalık toplam beş oturumdan oluşmuş 7 deney grubu 7 kontrol grubu olmak üzere 14 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Programın içeriğinde duyguları tanıma ve ifade etme, nahoş duygularla baş etme ve hoş duyguları arttırmaya yönelik duygu düzenleme becerilerine ilişkin etkinlikler yer almıştır. Araştırma neticesinde sadece duygu mitleri konusunda gruplar arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür (Gem, 2018).

Duygu düzenleme araştırmalarında riskli yaşantılara maruz kalan ergenlerle yapılan psikoeğitim çalışmasında sosyal duygusal öğrenme ve duygu yönetimi becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Arabacı, Taş ve Dikeç (2018), araştırmalarında psikoeğitim çalışmasının sosyal duygusal öğrenmede anlamlı bir artışa katkı yaptığını bildirmiş fakat duyguları yönetme becerilerinde anlamlı bir değişiklik elde edememişlerdir.

Bir başka çalışmada yapılandırılmış sanat terapisinin grup çalışmasında 15-18 yaş arasındaki ergenlerde mutluluk düzeyi, duygu düzenleme güçlükleri ve psikiyatrik üzerine çalışılmış ve araştırma sonucuna deney grubu lehine anlamlı sonuçlar görülmüştür (Karataş, 2016).

Yine Türkiye’de yapılan bir başka çalışmada, gelişimsel travmaya maruz kalmış sokakta yaşayan erkek ergenlere, bilişsel yöntemlerin yanı sıra psikanalitik yöntemlerin de yer aldığı duygu düzenleme programı uygulanmış ve çalışmaya katılan ergenlerde duygu düzenleme açısından önemli gelişmeler görülmüş, özellikle duygusal farkındalık, özdeşim, değişim ve kendini ifade etme açısından ilerleme gözlenmiştir (Pur, 2015).

Üniversite öğrencilerinin katılımıyla Erden-Çınar ve Eminoğlu (2020) tarafından yapılan araştırmada, ergenlerin psikolojik dayanıklılık ve duygu düzenleme stratejilerini artırmak amacıyla yapılandırılan psikoeğitim programının kapsamında bilişsel çarpıtmalar, A-B-C modeli, duygu-düşünce-davranış ilişkisi, otomatik düşünceler, alternatif düşünceler oluşturma, bilişsel yapı psikolojik dayanıklılık ilişkisi, olumsuz duygular, alternatif sağlıklı düşünce geliştirme, psikolojik dayanıklılık ve özkaynaklar konu başlıklarını oluşturmuştur. Araştırma sonucunda bahsedilen değişkenlere ilişkin psikoeğitim programının pozitif etkisi bildirilmiştir.

Örnekleme lise çağındaki ergenlerden oluşan ve duygu düzenleme stratejileriyle mizah tarzları arasındaki farklılaşmayı araştırdığı çalışmasında Suna (2018), duygu düzenleme ve mizah tarzına yönelik araştırma bulgularını incelediğinde şu sonuçlara ulaşmıştır: Duygu düzenlemesi içsel işlevsel olan ergenlerin kendini geliştirici mizah tarzını, içsel işlevsel olmayan ergenlerden daha fazla kullandıkları bulgusunu edinmiştir. Duygu düzenlemesi içsel işlevsel olan ergenlerin, içsel işlevsel ve dışsal işlevsel olmayan ergenlere göre saldırgan mizah tarzını daha az kullandıkları, içsel işlevsel olmayan ergenlerin, dışsal işlevsel olmayan ergenlere göre saldırgan mizah tarzını daha az kullandıkları görülmüştür. Duygu düzenlemesi içsel işlevsel olan ergenlerin, içsel işlevsel olmayan, dışsal işlevsel ve dışsal işlevsel olmayan ergenlere göre kendini yıkıcı mizah tarzını daha az kullandıkları görülmüştür.

3. YÖNTEM

Bu bölümde yapılan araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmanın amacına uygun olarak seçilen veri toplama araçları ve toplanan verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiki tekniklere yer verilmiştir.

Araştırma kapsamında oluşturulan grup müdahale programının etkililiğinin sınanması için yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Katılımcıların tam anlamıyla seçkisiz atanması söz konusu olamadığı için yarı deneysel desen kullanılması söz konusudur.

Deney, kontrol, plasebo olmak üzere üç grupta, uygulama öncesi, sonrası ve izleme olmak üzere üç ölçümün gerçekleştirileceği 3x3 yarı deneysel araştırma deseni uygulanmıştır. Deney grubuna Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim programı, Plasebo grubuna ise spor ve dans eğitimi verilmesi planlanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul'da bir özel okulun 10. sınıf öğrenci grubu oluşturmuştur. Toplam 90 öğrenciye ulaşılması hedeflenmiştir. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının, duygu düzenleme stratejilerinin puan düzeyleri bakımından deneysel işleme başlamadan önce mümkün olduğu kadar birbirine denk olması amaçlanmıştır. Uygulama sonrası, son test uygulanarak ve 4 aylık izlem sürecinin sonunda nihai ölçüm yapılmıştır.

Deney grubu müdahale programı 90 dakikalık 8 oturum olarak planlanmıştır. Aynı tarihte başlatılmak üzere plasebo grubu Spor ve Dans eğitimi de 8 hafta olarak yürütülmüştür. Her üç gruba da Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği, Mizah Tarzları Ölçeği ve Ergenlikte Mizah Ölçeği uygulanmıştır.

Mizah Odaklı Duygu Düzenleme (MODD) psikoeğitim programının içeriği oluşturulurken 7HHP mizah eğitimi temel alınmış ve bilişsel duygu düzenleme stratejilerine ağırlık verilmiştir. Müdahalenin kapsam geçerliliği çalışması için üç Psikodramatist ve klinik psikoloğun görüşleri alınmış ve önerileri doğrultusunda saans içeriklerinin süresi uzatılmıştır. Yapılan pilot çalışmada 12 10. Sınıf öğrencisiyle çalışılmış ve okul rehberliğiyle iletilen görüşler doğrultusunda programa son hali verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ergenler için hazırlanmış olan “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”nın, lise çağı ergenleri üzerinde işlevsel duygu düzenleme

stratejileri edindirmeye yönelik etkiliğinin incelenmesi amaçlandığından ön-test, son-test ve kalıcılık-testli, deney-kontrol-plasebo gruplu yarı deneysel desen model temel alınmıştır. “Deneysel araştırmalar, kısaca araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır. Deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden-sonuç ilişkisini test etmektir” (Büyüköztürk ve ark., 2018).

Araştırmada deney, kontrol ve plasebo olmak üzere araştırmanın bağımsız değişkenini “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programının” uygulanması; araştırmanın bağımlı değişkenlerini ise öğrencilerin, Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği, Mizah Tarzları Ölçeği ve Ergenlikte Mizah Ölçeği puanları oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında deney, kontrol ve plasebo grupları oluşturularak bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni etkileyip etkilemediğinin incelenmesi hedeflenmiştir. Deney grubuna süreç boyunca 8 oturumda 90 dakikalık “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı” uygulanmıştır. Deney, kontrol ve plasebo grubuna çalışma başlamadan, çalışma sonrası ve 4 ay sonra izleme (kalıcılık) testi olarak Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği, Mizah Tarzları Ölçeği ve Ergenlikte Mizah Ölçeği üç defa (ön-test, son-test ve kalıcılık/izleme-testi) uygulanmıştır.

Deney, kontrol ve plasebo grubu öğrencilerin, duygu düzenleme, mizah tarzları ve ergenlikte mizahtan aldıkları ön-test puanları sonucunda denk gruplar olduğu görüldükten sonra çalışmaya devam edilmiştir. Deney, kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin denkliklerine ilişkin analizler Bulgular Bölümünün başında sunulmuştur.

3.2. Araştırma Hipotezleri

Bu araştırmanın amacı, lise çağı ergenleri için hazırlanmış olan Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı’nın, lise çağı ergenleri üzerinde işlevsel duygu düzenleme stratejileri edindirmeye dönük etkililiğinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

1. “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”na katılan (deney grubu) ergenler, bu programa katılmayanlara göre (plasebo ve kontrol grubu) Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği alt faktörleri olan İçsel İşlevsel ve Dışsal İşlevsel duygu düzenleme stratejilerinde anlamlı düzeyde bir artış

sağlamış ve bu artış uygulamanın tamamlanmasından 4 ay sonra yapılan kalıcılık ölçümlerinde de devam etmiştir.

2. “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”na katılan (deney grubu) ergenler, bu programa katılmayanlara göre (plasebo ve kontrol grubu) Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği alt faktörleri olan İçsel İşlevsel Olmayan ve Dışsal İşlevsel Olmayan duygu düzenleme stratejilerinde anlamlı düzeyde bir düşüş sağlamış ve bu düşüş uygulamanın tamamlanmasından 4 ay sonra yapılan kalıcılık ölçümlerinde de devam etmiştir.
3. “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”na katılan (deney grubu) ergenler, bu programa katılmayanlara göre (plasebo ve kontrol grubu) Mizah Tarzları Ölçeği alt faktörleri olan Olumlu Mizah Tarzları puanlarında (Katılımcı Mizah Tarzı Kendini Geliştirici Mizah Tarzı) anlamlı düzeyde bir artış sağlamış ve bu artış uygulamanın tamamlanmasından 4 ay sonra yapılan kalıcılık ölçümlerinde de devam etmiştir.
4. “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”na katılan (deney grubu) ergenler, bu programa katılmayanlara göre (plasebo ve kontrol grubu) Mizah Tarzları Ölçeği alt faktörleri olan Olumsuz Mizah Tarzları (Agresif Mizah Tarzı ve Kendini Yıkıcı Mizah Tarzı) puanlarında anlamlı düzeyde bir düşüş sağlamış ve bu düşüş uygulamanın tamamlanmasından 4 ay sonra yapılan kalıcılık ölçümlerinde de devam etmiştir.
5. “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”na katılan (deney grubu) ergenler, bu programa katılmayanlara göre (plasebo ve kontrol grubu) Ergenlikte Mizah Ölçeği alt faktörleri olan öğrenmeyi güçlendirme ve kaygıyı giderme alt boyutları toplam puanlarında anlamlı düzeyde bir artış sağlamış ve bu artış 4 ay sonra yapılan kalıcılık ölçümlerinde de devam etmiştir.

3.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, bir özel okulun 10. sınıfında okuyan 90 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özellikler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1 Öğrencilerin grup ve cinsiyetlerine göre frekans ve yüzde dağılımları

		Kız	Erkek
Deney Grubu	<i>n</i>	15	15
	%	50,0	50,0
Kontrol Grubu	<i>n</i>	15	15
	%	50,0	50,0
Plasebo Grubu	<i>n</i>	15	15
	%	50,0	50,0
Toplam	<i>n</i>	45	45
	%	50,0	50,0

Çalışmada yer alan öğrencilerin gruplara göre dağılımları kız ve erkek eşit olarak düzenlenmiş ve her grupta 15 kız ile 15 erkek öğrenci yer almaktadır. 45 kız ve 45 erkek olmak üzere toplam 90 öğrenci vardır.

3.5. Verilerin Analizi

Lise öğrencilerinden, Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği (EİDDÖ), Mizah Tarzları Ölçeği (MTÖ) ve Ergenlikte Mizah Ölçeği (EMÖ) ile toplanan verilerin tümü SPSS 26.0 programına aktarılmış ve istatistiksel analizler yapılmıştır.

Araştırmanın amacına bağlı olarak istatistiksel analizlere geçilmeden önce, Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği (EİDDÖ), Mizah Tarzları Ölçeği (MTÖ) ve Ergenlikte Mizah Ölçeği (EMÖ) ile toplanan verilerin kullanılamayacak düzeyde hata ve eksiklikleri olup olmadığı ve belirlenen sınırlar dahilinde olmaları kontrol edilmiştir. Sonraki aşamada ise hangi istatistiki tekniklerin kullanılacağını seçimi için (analizlerin parametrik veya non-parametrik olacağını belirlemek için) Kolmogorow-Smirnov testiyle veri gruplarının normallik dağılımları kontrol edilmiştir. Deney, kontrol ve plasebo gruplarında 30'ar kişinin olması nedeniyle ($n \leq 30$) normallik dağılımının incelenmesinde Shapiro-Wilk Testi kullanılır (Bursal, 2017, s.45). Pallant'a (2005) göre araştırılan veri grubunun normal dağılım göstermesi için yapılan testin sonucunda anlamlı fark çıkmamalıdır ($p > .05$) (Pallant, 2005, s.57). Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği (EİDDÖ), Mizah Tarzları Ölçeği (MTÖ) ve Ergenlikte Mizah Ölçeği (EMÖ) ön-test, son-test ve kalıcılık (izleme) testi puanlarının dağılımların normalliğini incelemek üzere yapılan Shapiro-Wilk Testinin sonuçlarına göre grupların ölçek puanlarının normal dağılmadığı görüldüğünden aşağıdaki analizlerin yapılmasına karar verilmiştir.

Öğrencilerden elde edilen verilerin gruplara göre normallik dağılımına ve araştırmanın amacına bağlı olarak aşağıdaki analizler yapılmıştır;

1. Öğrencilerin, Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği, Mizah Tarzları Ölçeği ve Ergenlikte Mizah Ölçeği ön-test, son-test ve kalıcılık (izleme) testi puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır.
2. Deney, kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin, Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği, Mizah Tarzları Ölçeği ve Ergenlikte Mizah Ölçeği ön-test puanlarına göre denk gruplar olup olmadıklarını (puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı) incelemek üzere non-parametrik Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır.
3. Deney, kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin, Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği, Mizah Tarzları Ölçeği ve Ergenlikte Mizah Ölçeği son-test ve kalıcılık testi puanlarına göre ("Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programının" uygulanması sonrası ve izleme süresi sonunda) aralarında anlamlı fark olup olmadığını araştırmak üzere non-parametrik Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır.

Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

3.6. Sınırlılıklar

1-) Söz konusu araştırma, Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim programının uygulandığı bir özel okulda, katılmaya gönüllü olduğunu belirten öğrencilerle gerçekleştirildiğinden gerçek bir seçkisiz atama yapılamamıştır. Bu durum araştırmanın genellenebilirliği açısından bir sınırlılıktır.

2-) İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından Ergenler için Kısa Semptom Envanteri'nin uygulanmasına izin verilmemiş Ergenler için Mizah Ölçeği'nde 18. maddenin uygulanmasına izin verilmemiştir. Bu nedenle ilgili maddeyi içeren alt ölçek olan Sosyalleşmeyi Sağlamaya Yönelik Mizah boyutuna ilişkin veri elde edilememiştir.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümde, ilk aşamada, deney, kontrol ve plasebo grubunda yer alan öğrencilerinin, Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği, Mizah Tarzları Ölçeği ve Ergenlikte Mizah Ölçeği ön-test puanları karşılaştırılarak grupların denk gruplar olup olmadığı incelenmiştir. İkinci aşamada ise deney ile kontrol ve plasebo gruplarında yer alan öğrencilerinin Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği, Mizah Tarzları Ölçeği ve Ergenlikte Mizah Ölçeği ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı araştırılmıştır. Son olarak ise deney ile kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin, Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği, Mizah Tarzları Ölçeği ve Ergenlikte Mizah Ölçeğine ilişkin kalıcılık-testi puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Analiz bulguları, araştırmanın belirlenen amaçlarına uygun olarak bir sıra halinde yorumları ile birlikte sunulmuştur.

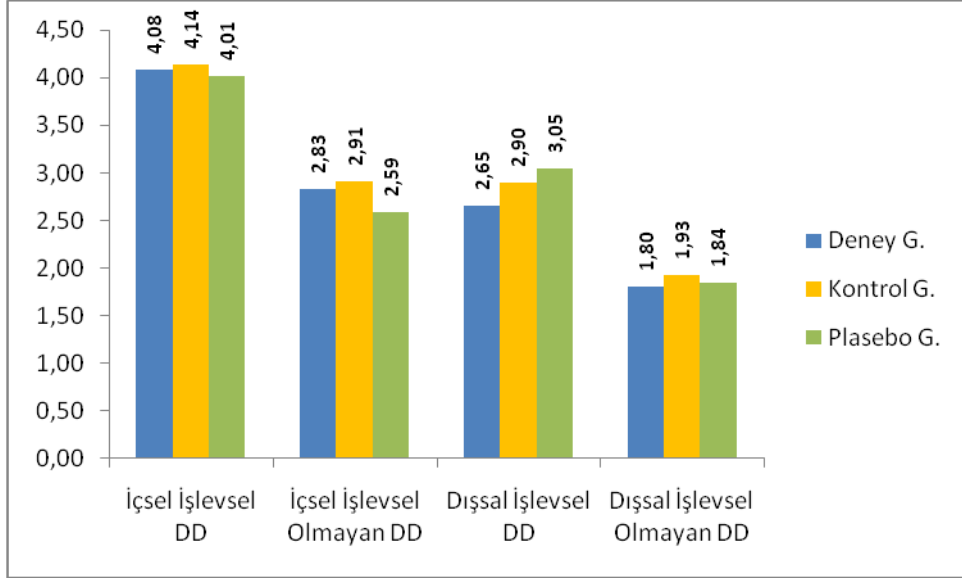
4.1. Deney ile Kontrol ve Plasebo Grubu Öğrencilerinin Ölçek Ön-Test Puanlarının Karşılaştırılmasına (Grupların Denkliliği) Yönelik Bulgular

Çalışmaya katılan deney ile kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin, mizah odaklı duygu düzenleme psikoeğitim çalışması öncesi denkliliklerini araştırmak üzere, Ergenler

İçin Duygu Düzenleme Ölçeği, Mizah Tarzları Ölçeği ve Ergenlikte Mizah Ölçeğinden ön-test uygulamasıyla aldıkları puanların karşılaştırılması yapılmıştır.

Tablo 2 Öğrencilerin Duygu Düzenleme Ön-test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyut	Deney G.		Kontrol G.		Plasebo G.	
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
İçsel İşlevsel DD	4,08	0,55	4,14	0,45	4,01	0,28
İçsel İşlevsel Olmayan DD	2,83	0,72	2,91	0,85	2,59	0,68
Dışsal İşlevsel DD	2,65	0,93	2,90	0,70	3,05	0,75
Dışsal İşlevsel Olmayan DD	1,80	0,43	1,93	0,57	1,84	0,51



Şekil 1 Öğrencilerin duygu düzenleme ön-test puanlarına ilişkin ortalama puanlar

Tablo 2 ve Şekil 1’de araştırmaya katılan öğrencilerin, mizah odaklı duygu düzenleme psikoeğitim çalışması öncesi, duygu düzenleme puanlarına ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir. Öğrencilerin, dört boyutlu Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği ön-test puanlarının genel olarak birbirine yakın olduğu görülmektedir. Tüm gruplarda en yüksek ortalama puanların içsel işlevsel duygu düzenleme boyutu için aldıkları görülürken, öğrencilerin dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme puanlarının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin duygu düzenleme ön-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı Kruskal-Wallis H testi ile incelenmiştir (Tablo3).

Tablo 3 Öğrencilerin Duygu Düzenleme Ön-test puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis *H* testi

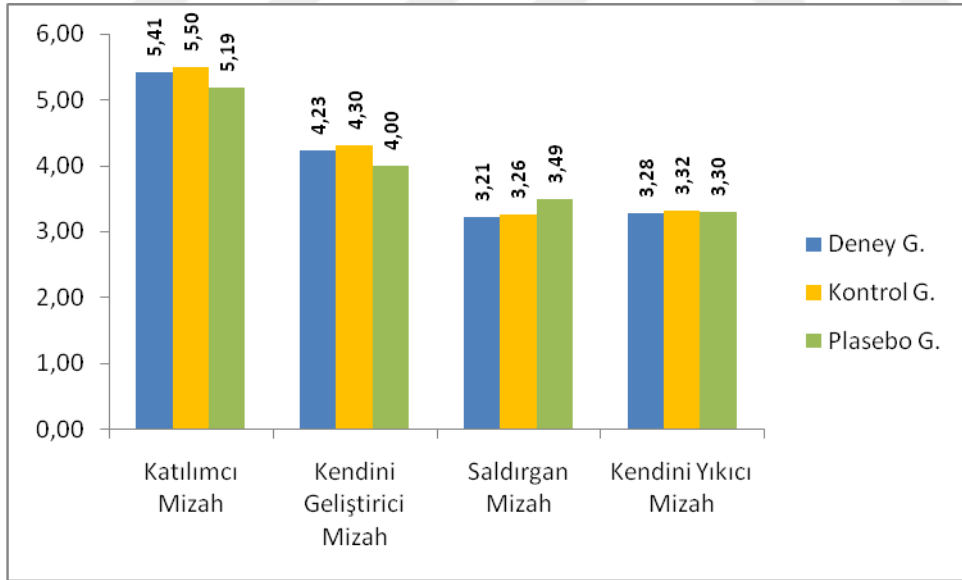
Boyut	Grup	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis <i>H</i> Testi			Yorum
		<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>	
İçsel İşlevsel DD	Deney (1)	Gr. 30	53,00	3,93	2	0,144	Anlamlı fark yok
	Kontrol (2)	Gr. 30	55,18				
	Plasebo (3)	Gr. 30	47,60				
İçsel İşlevsel Olmayan DD	Deney (1)	Gr. 30	47,98	2,28	2	0,320	Anlamlı fark yok
	Kontrol (2)	Gr. 30	48,85				
	Plasebo (3)	Gr. 30	39,67				
Dışsal İşlevsel DD	Deney (1)	Gr. 30	39,47	2,73	2	0,255	Anlamlı fark yok
	Kontrol (2)	Gr. 30	46,67				
	Plasebo (3)	Gr. 30	50,37				
Dışsal İşlevsel Olmayan DD	Deney (1)	Gr. 30	42,80	0,58	2	0,749	Anlamlı fark yok
	Kontrol (2)	Gr. 30	47,85				
	Plasebo (3)	Gr. 30	45,85				

Tablo 3’den görüleceği üzere, öğrencilerin deney grubuna yönelik yapılan mizah odaklı duygu düzenleme psikoeğitim çalışması öncesi, duygu düzenleme düzeylerine ilişkin denkliklerini araştırmak üzere, Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeğinden aldıkları ön-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı (non-parametrik bağımsız gruplar Kruskal-Wallis *H* testi ile) incelenmiş ve öğrencilerin ölçeğin alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>.05$) bulunmuştur. Öğrencilerin ölçeğin alt boyutlardan aldıkları puanlara bakıldığında aralarında küçük farklar olduğu ancak bu farkların anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle, çalışma öncesi, öğrencilerin, duygu düzenlemesine ilişkin ön-test puanları farklı değildir ve deney, kontrol ve plasebo grupları denk gruplardır;

- *İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme* [$X^2=3,93$; $p=0,144$], anlamlı fark yok.
- *İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme* [$X^2=2,28$; $p=0,320$], anlamlı fark yok.
- *Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme* [$X^2=2,73$; $p=0,935$], anlamlı fark yok.
- *Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme* [$X^2=0,58$; $p=0,749$], anlamlı fark yok.

Tablo 4 Öğrencilerin Mizah Tarzı Ön-test puanlarına ilişkin Betimsel İstatistikler

Boyut	Deney G.		Kontrol G.		Plasebo G.	
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
Katılımcı Mizah	5,41	0,74	5,50	0,81	5,19	0,84
Kendini Geliştirici Mizah	4,23	1,16	4,30	1,04	4,00	1,17
Saldırgan Mizah	3,21	1,14	3,26	0,87	3,49	0,80
Kendini Yıkıcı Mizah	3,28	1,07	3,32	1,05	3,30	0,96



Şekil 2 Öğrencilerin mizah tarzı boyutları ön-test puanlarına ilişkin ortalama puanlar

Tablo 4 ve Şekil 2’de araştırmaya katılan öğrencilerin, mizah odaklı duygu düzenleme psikoeğitim çalışması öncesi, mizah tarzları puanlarına ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir. Öğrencilerin, dört boyutlu Mizah Tarzları Ölçeği ön-test puanlarına

bakıldığında katılımcı mizah tarzı ve kendini geliştirici mizah tarzlarının, saldırgan (agresif) ve kendini yıkıcı mizah tarzlarından daha yüksek olduğu ve her üç grup öğrencinin boyutlara ilişkin puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin mizah tarzları ön-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı Kruskal-Wallis H testi ile incelenmiştir (Tablo 5).

Tablo 5 Öğrencilerin Mizah Tarzları Ön-test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis H testi

Boyut	Grup	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis H Testi			Yorum
		n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p	
Katılımcı Mizah	Deney (1)	Gr. 30	46,28	2,24	2	0,327	Anlamlı fark yok
	Kontrol (2)	Gr. 30	50,10				
	Plasebo (3)	Gr. 30	40,12				
Kendini Geliştirici Mizah	Deney (1)	Gr. 30	48,37	1,50	2	0,472	Anlamlı fark yok
	Kontrol (2)	Gr. 30	47,37				
	Plasebo (3)	Gr. 30	40,77				
Saldırgan Mizah	Deney (1)	Gr. 30	41,30	2,46	2	0,292	Anlamlı fark yok
	Kontrol (2)	Gr. 30	43,77				
	Plasebo (3)	Gr. 30	51,43				
Kendini Yıkıcı Mizah	Deney (1)	Gr. 30	45,75	0,02	2	0,992	Anlamlı fark yok
	Kontrol (2)	Gr. 30	45,02				
	Plasebo (3)	Gr. 30	45,73				

Tablo 5’den görüleceği üzere, öğrencilerin deney grubuna yönelik yapılan mizah odaklı duygu düzenleme psikoeğitim çalışması öncesi, mizah tarzı düzeylerine ilişkin denkliliklerini araştırmak üzere, Mizah Tarzları Ölçeğinden aldıkları ön-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiş ve öğrencilerin ölçeğin alt boyut

puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>.05$) anlaşılmıştır. Öğrencilerin Mizah Tarzları Ölçeği alt boyutlardan aldıkları puanlar arasında küçük farklar olduğu görülmekle birlikte bu farkların anlamlı olmadığı bulunmuştur. Başka bir deyişle, deney grubuna yönelik yapılan mizah odaklı duygu düzenleme psikoeğitim çalışması öncesi, deney, kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin, mizah tarzlarına ilişkin ön-test puanları farklı olmayıp, gruplar denk gruplardır;

- *Katılımcı Mizah Tarzı* [$X^2=2,24$; $p=0,327$], anlamlı fark yok.
- *Kendini Geliştirici Mizah Tarzı* [$X^2=1,50$; $p=0,472$], anlamlı fark yok.
- *Saldırgan (Agresif) Mizah Tarzı* [$X^2=2,46$; $p=0,292$], anlamlı fark yok.
- *Kendini Yıkıcı Mizah Tarzı* [$X^2=0,02$; $p=0,992$], anlamlı fark yok.

Tablo 6 Öğrencilerin Ergenlikte Mizah Ön-test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyut	Deney G.		Kontrol G.		Plasebo G.	
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
Öğrenme güçlendirme	2,31	0,46	2,35	0,44	2,33	0,40
Kaygıyı giderme	2,21	0,50	2,26	0,45	2,28	0,44

Tablo 6’de araştırmaya katılan öğrencilerin, mizah odaklı duygu düzenleme psikoeğitim çalışması öncesi, ergenlikte mizah puanlarına yönelik betimsel istatistikleri verilmiştir. Öğrencilerin, üç boyutlu Ergenlikte Mizah Ölçeğinden aldıkları ön-test puanlarına bakıldığında hem gruplar arası puanlarının hem de öğrenmeyi güçlendirme, ve kaygıyı gidermeye yönelik mizahı kullanma düzeylerinin bir birine benzer olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ergenlikte mizah ön-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı Kruskal-Wallis H testi ile incelenmiştir (Tablo 7).

Tablo 7 Öğrencilerin Ergenlikte Mizah Ön-test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis *H* Testi

Boyut	Grup	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis <i>H</i> Testi			Yorum
		<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>	
Öğrenmeyi güçlendirme	Deney Gr. (1)	30	43,20	0,49	2	0,782	Anlamlı fark yok
	Kontrol Gr. (2)	30	47,92				
	Plasebo Gr. (3)	30	45,38				
Kaygıyı giderme	Deney Gr. (1)	30	40,70	1,76	2	0,415	Anlamlı fark yok
	Kontrol Gr. (2)	30	46,27				
	Plasebo Gr. (3)	30	49,53				

Tablo 7’den görüleceği üzere, öğrencilerin deney grubuna yönelik yapılan mizah odaklı duygu düzenleme psikoeğitim çalışması öncesi, ergenlikte mizahı kullanma düzeylerine ilişkin denkliklerini araştırmak üzere, Ergenlikte Mizah Ölçeğinden aldıkları ön-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiş ve öğrencilerin ölçeğin alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>.05$) anlaşılmıştır. Öğrencilerin Ergenlikte Mizaha Ölçeği alt boyutlardan aldıkları puanlar arasında küçük farklar olduğu görülmekle birlikte bu farkların anlamlı olmadığı bulunmuştur. Başka bir deyişle, deney grubuna yönelik yapılan mizah odaklı duygu düzenleme psikoeğitim çalışması öncesi, deney, kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin, mizahı kullanma nedenlerine ilişkin ön-test puanları farklı olmayıp, gruplar denk gruplardır;

- *Öğrenmeyi güçlendirme* [$X^2=0,49$; $p=0,782$], anlamlı fark yok.
- *Kaygıyı giderme* [$X^2=1,76$; $p=0,415$], anlamlı fark yok.

4.2. Öğrencilerin Duygu Düzenleme, Mizah Tarzları ve Ergenlikte Mizah Ön-Test, Son-Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Aşağıda, ilk olarak, deney, kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin duygu düzenleme, mizah tarzları ve ergenlikte mizahı kullanma düzeylerine ilişkin ön-test, son-test ve kalıcılık-testi puanlarına ilişkin betimsel istatistikler verilmiş daha sonra ise grupların

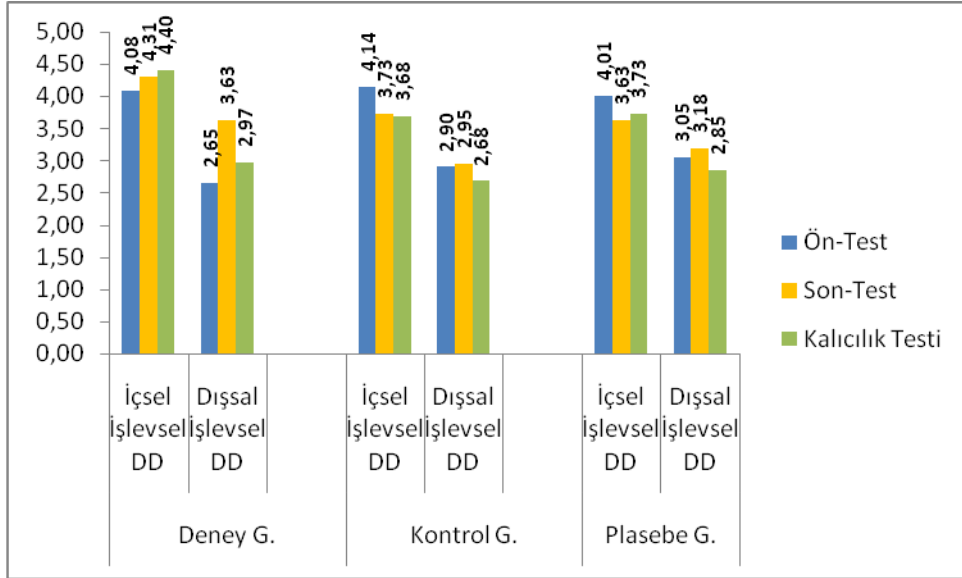
ön-test, son-test ve kalıcılık puanlarının karşılaştırılmasına yönelik yapılan istatistiki analiz sonuçları çalışmanın amaçlarına uygun olarak sunulmuştur.

4.2.1 Öğrencilerin Duygu Düzenleme Stratejilerine Yönelik Bulgular

“Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”na katılan deney grubu öğrencilerinin, bu programa katılmayan kontrol ve plasebo grubu öğrencilerine göre duygu düzenleme stratejilerinden İçsel İşlevsel, İçsel İşlevsel Olmayan ve Dışsal İşlevsel ve Dışsal İşlevsel Olmayan duygu düzenleme stratejileri puanlarının karşılaştırılması (ön-test, son-test ve kalıcılık-testi) sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 8
Öğrencilerin içsel işlevsel ve dışsal işlevsel duygu düzenleme strateji puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Test	Boyut	Deney G.		Kontrol G.		Plasebo G.	
		$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
Ön-Test	İçsel İşlevsel DD	4,08	0,55	4,14	0,45	4,01	0,28
	Dışsal İşlevsel DD	2,65	0,93	2,90	0,70	3,05	0,75
Son-Test	İçsel İşlevsel DD	4,31	0,44	3,73	0,49	3,63	0,58
	Dışsal İşlevsel DD	3,63	0,64	2,95	0,77	3,18	0,64
Kalıcılık Testi	İçsel İşlevsel DD	4,40	0,40	3,68	0,50	3,73	0,31
	Dışsal İşlevsel DD	2,97	0,86	2,68	0,53	2,85	0,62



Şekil 3 Öğrencilerin içsel işlevsel ve dışsal işlevsel duygu düzenleme strateji puanlarına ilişkin ortalama puanlar

Deney grubu öğrencilerin “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı” öncesi ve sonrası içsel ve dışsal işlevsel duygu düzenleme düzeylerine bakıldığında; içsel işlevsel duygu düzenleme puanlarının 4,08’den önce 4,31’e çıktığı ve kalıcılık testinde ise 4,40 olduğu, dışsal duygu düzenleme puanlarının ise önce 2,65 olduğu ve daha sonra 3,63’e çıktığı ve kalıcılık testi puanlarının ise 2,97 olduğu görülmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin ise içsel işlevsel duygu düzenleme puanlarının 4,14’den önce 3,73’e düştüğü ve kalıcılık testinde ise 3,68 olduğu, dışsal işlevsel duygu düzenleme puanlarının ise önce 2,90 olduğu ve daha sonra 2,95’te kaldığı ve kalıcılık testi puanlarının ise 2,68’e düştüğü görülmektedir.

Son olarak, plasebo grubu öğrencilerinin içsel işlevsel duygu düzenleme puanlarının 4,01’den önce 3,63’e düştüğü ve kalıcılık testinde ise ortalama puanlarının 3,73 olduğu, dışsal işlevsel duygu düzenleme puanlarının ise önce 3,05 ve daha sonra 3,18 olduğu ve kalıcılık testi puanlarının ise 2,85 olduğu görülmektedir.

“Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”na katılan deney grubu öğrencilerinin, bu programa katılmayan kontrol ve plasebo grubu öğrencilerine göre duygu düzenleme stratejilerinden İçsel İşlevsel ve Dışsal İşlevsel duygu düzenleme stratejileri puanlarının karşılaştırılmasında (ön-test, son-test ve kalıcılık-testi) non-

parametrik Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Öğrencilerin son-test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark bulunduğu durumda, etki derecesini (effect size) belirlemek üzere Eta-kare (η^2) etki derecesi değeri hesaplanmıştır. Buna göre etki derecelerinin değerlendirilmesinde; “ η^2 (Eta) değeri 0,010-0,060 arası ‘küçük’, 0,060-0,140 arası ‘orta’ ve 0,140’ten yukarısı ‘büyük’ etki derecesini göstermektedir.” (Green ve Salkind, 2014, s.158).

Tablo 9 Öğrencilerin Duygu Düzenleme Stratejilerinden İçsel İşlevsel ve Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Boyut	Grup	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis H			Anlamlı Fark (M-W)	Etki (η^2)
		n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p		
İçsel İşlevsel DD (Son-Test)	Deney (1)	Gr. 30	64,52	24,99	2	0,000***	1 > 2, 3	0,281
	Kontrol (2)	Gr. 30	38,22					
	Plasebo (3)	Gr. 30	33,77					
Dışsal İşlevsel DD (Son-Test)	Deney (1)	Gr. 30	60,93	12,82	2	0,002**	1 > 2, 3	0,144
	Kontrol (2)	Gr. 30	35,88					
	Plasebo (3)	Gr. 30	37,68					

*** $p < .01$, ** $p < .001$

Deney, kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin, içsel işlevsel duygu düzenleme stratejilerini kullanma düzeylerinin, deney grubu öğrencilerine “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”nın uygulanması sonrası anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$\chi^2 (2)=24,99$; $p < .001$] (Tablo 9). Hangi öğrenci grupları arasında anlamlı fark olduğunu belirlemek için yapılan post-hoc Mann-Whitney U testine göre; deney grubu öğrencilerinin (Grup 1) içsel işlevsel duygu düzenleme son-test puanları, kontrol ve plasebo gruplarından daha yüksektir (Sıra Ortalaması Deney Grubu=64,52; Sıra Ortalaması Kontrol Grubu=38,22; Sıra Ortalaması Plasebo Grubu=33,77). “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”nın, öğrencilerin içsel işlevsel duygu düzenleme stratejileri üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,281$).

Deney, kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin, dışsal işlevsel duygu düzenleme stratejilerini kullanma düzeylerinin de deney grubu öğrencilerine “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”nın uygulanması sonrası anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$\chi^2 (2)=12,82$; $p=0,002$]. Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; deney grubu öğrencilerinin (Grup 1) dışsal işlevsel duygu düzenleme son-test puanları da, kontrol ve plasebo gruplarından daha yüksektir (Sıra Ortalaması Deney Grubu=60,93; Sıra Ortalaması Kontrol Grubu=35,88; Sıra Ortalaması Plasebo Grubu=37,68). “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”nın, öğrencilerin dışsal işlevsel duygu düzenleme stratejileri üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,144$).

Tablo 10 Öğrencilerin Duygu Düzenleme Stratejilerinden İçsel İşlevsel ve Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme Kalıcılık-Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Boyut	Grup	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis H			Anlamlı Fark (M-W)	Etki (η^2)
		n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p		
İçsel İşlevsel DD (Kalıcılık Testi)	Deney Gr. (1)	30	68,47	36,31	2	0,000***	1 > 2, 3	0,408
	Kontrol Gr. (2)	30	33,82					
	Plasebo Gr. (3)	30	34,22					
Dışsal İşlevsel DD (Kalıcılık Testi)	Deney Gr. (1)	30	56,14	18,10	2	0,017*	1 > 2, 3	0,076
	Kontrol Gr. (2)	30	35,82					
	Plasebo Gr. (3)	30	34,88					

* $p<.05$, *** $p<.001$

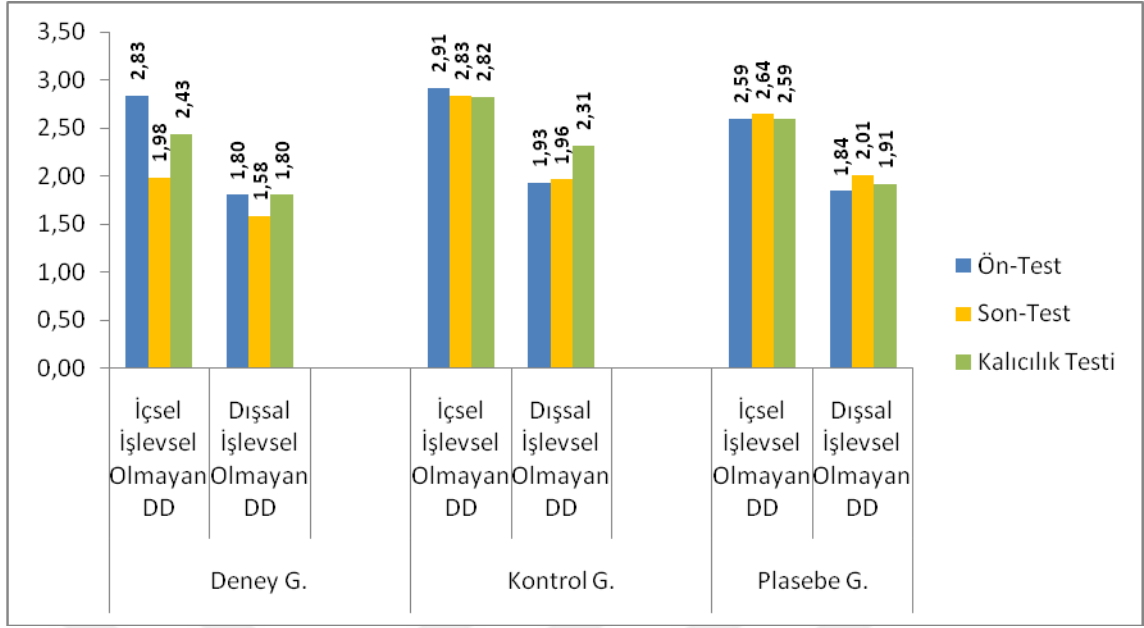
“Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”nın uygulanması sonrası 4 aylık izlem sürecinin sonucunda yapılan kalıcılık-testi sonuçlarına göre deney, kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin, içsel işlevsel duygu düzenleme stratejilerini kullanma düzeylerinin, hala anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur [$\chi^2 (2)=36,31$; $p<.001$] (Tablo 10). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; deney grubu öğrencilerinin (Grup 1) içsel işlevsel duygu düzenleme kalıcılık-testi puanları, kontrol ve plasebo gruplarından daha yüksekti. (Sıra Ortalaması Deney Grubu=68,47; Sıra Ortalaması Kontrol Grubu=33,82; Sıra Ortalaması Plasebo Grubu=34,22). “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme

Psikoeğitim Programı”nın, öğrencilerin içsel işlevsel duygu düzenleme stratejileri (kalıcılık-testi puanları) üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,408$).

Deney, kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin, dışsal işlevsel duygu düzenleme stratejilerini kullanma düzeylerinin de 4 aylık izlem sürecinin sonucunda anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur [$\chi^2 (2)=18,10$; $p=0,017$] (Tablo 10). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; deney grubu öğrencilerinin (Grup 1) dışsal işlevsel duygu düzenleme kalıcılık-testi puanları da, kontrol ve plasebo gruplarından daha yüksektir (Sıra Ortalaması Deney Grubu=56,14; Sıra Ortalaması Kontrol Grubu=35,82; Sıra Ortalaması Plasebo Grubu=34,88). “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”nın, öğrencilerin dışsal işlevsel duygu düzenleme stratejileri (kalıcılık-testi puanları) üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,076$).

Tablo 11 Öğrencilerin İçsel İşlevsel Olmayan ve Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme Strateji Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Test	Boyut	Deney G.		Kontrol G.		Plasebo G.	
		$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
Ön-Test	İçsel İşlevsel Olmayan DD	2,83	0,72	2,91	0,85	2,59	0,68
	Dışsal İşlevsel Olmayan DD	1,80	0,43	1,93	0,57	1,84	0,51
Son-Test	İçsel İşlevsel Olmayan DD	1,98	0,55	2,83	0,78	2,64	0,59
	Dışsal İşlevsel Olmayan DD	1,58	0,42	1,96	0,75	2,01	0,47
Kalıcılık Testi	İçsel İşlevsel Olmayan DD	2,43	0,65	2,82	0,71	2,59	0,51
	Dışsal İşlevsel Olmayan DD	1,80	0,52	2,31	0,74	1,91	0,32



Şekil 4 Öğrencilerin içsel işlevsel olmayan ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme strateji puanlarına ilişkin ortalama puanlar

Deney grubu öğrencilerin “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı” öncesi ve sonrası içsel ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme düzeylerine bakıldığında; içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme puanlarının 2,83’ten önce 1,98’e düştüğü ve kalıcılık testinde ise 2,43’e yükseldiği, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme puanlarının ise önce 1,80 olduğu ve daha sonra 1,58’e düştüğü ve kalıcılık testinde ise puanlarının yine 1,80’e yükseldiği görülmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin ise içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme puanlarının 2,91’den önce 2,83’e düştüğü ve kalıcılık testinde ise 2,82 olduğu, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme puanlarının ise önce 1,93 olduğu ve daha sonra 1,96’da kaldığı ve kalıcılık testi puanlarının ise 2,31’e yükseldiği görülmektedir.

Son olarak, plasebo grubu öğrencilerinin içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme puanlarının 2,59’dan önce 2,64’e yükseldiği ve kalıcılık testinde ise ortalama puanlarının 2,59 olduğu, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme puanlarının ise önce 1,84 ve daha sonra 2,01’e yükseldiği ve kalıcılık testi puanlarının ise 1,91’e düştüğü görülmektedir.

“Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”na katılan deney grubu öğrencilerinin, bu programa katılmayan kontrol ve plasebo grubu öğrencilerine göre duygu düzenleme stratejilerinden İçsel İşlevsel Olmayan ve Dışsal İşlevsel Olmayan duygu düzenleme stratejileri puanlarının karşılaştırılmasında (ön-test, son-test ve kalıcılık-testi) non-parametrik Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Tablo 12 Öğrencilerin Duygu Düzenleme Stratejilerinden İçsel İşlevsel Olmayan ve Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Boyut	Grup	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis H			Anlamlı Fark (M-W)	Etki (η^2)
		n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p		
İçsel İşlevsel Olmayan DD (Son-Test)	Deney Gr. (1)	30	27,92	21,16	2	0,000***	2, 3 > 1	0,238
	Kontrol Gr. (2)	30	56,93					
	Plasebo Gr. (3)	30	51,65					
Dışsal İşlevsel Olmayan DD (Son-Test)	Deney Gr. (1)	30	33,53	11,22	2	0,004**	2, 3 > 1	0,126
	Kontrol Gr. (2)	30	49,20					
	Plasebo Gr. (3)	30	55,77					

** $p < .01$, *** $p < .001$

Deney, kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme stratejilerini kullanma düzeylerinin, deney grubu öğrencilerine “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”nın uygulanması sonrası anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$\chi^2 (2)=21,16$; $p < .001$] (Tablo 12). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; deney grubu öğrencilerinin (Grup 1) içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme son-test puanları, kontrol ve plasebo gruplarından daha düşüktür. (Sıra Ortalaması Deney Grubu=27,92; Sıra Ortalaması Kontrol Grubu=56,93; Sıra Ortalaması Plasebo Grubu=51,65). “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”nın, öğrencilerin içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme stratejileri üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,238$).

Deney, kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme stratejilerini kullanma düzeylerinin de deney grubu öğrencilerine “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”nın uygulanması sonrası anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$\chi^2 (2)=11,22$; $p=0,004$] (Tablo 12s). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; deney grubu öğrencilerinin (Grup 1) dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme son-test puanları da, kontrol ve plasebo gruplarından daha düşüktür. (Sıra Ortalaması Deney Grubu=33,53; Sıra Ortalaması Kontrol Grubu=49,20; Sıra Ortalaması Plasebo Grubu=55,77). “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”nın, öğrencilerin dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme stratejileri üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,126$).

Tablo 13 Öğrencilerin Duygu Düzenleme Stratejilerinden İçsel İşlevsel Olmayan ve Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme Kalıcılık-Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Boyut	Grup	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			Anlamlı Fark (M-W)	Etki (η^2)
		n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p		
İçsel İşlevsel Olmayan DD (Kalıcılık Testi)	Deney Gr. (1)	30	40,55	4,40	2	0,111	-	-
	Kontrol Gr. (2)	30	42,27					
	Plasebo Gr. (3)	30	43,68					
Dışsal İşlevsel Olmayan DD (Kalıcılık Testi)	Deney Gr. (1)	30	35,20	10,42	2	0,005**	2, 3 > 1	0,117
	Kontrol Gr. (2)	30	56,67					
	Plasebo Gr. (3)	30	52,63					

** $p<.01$

“Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”nın uygulanması sonrası 4 aylık izlem sürecinin sonucunda yapılan kalıcılık-testi sonuçlarına göre deney, kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($p>.05$) (Tablo 13).

Deney, kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme stratejilerini kullanma düzeylerinin ise 4 aylık izlem sürecinin sonucunda

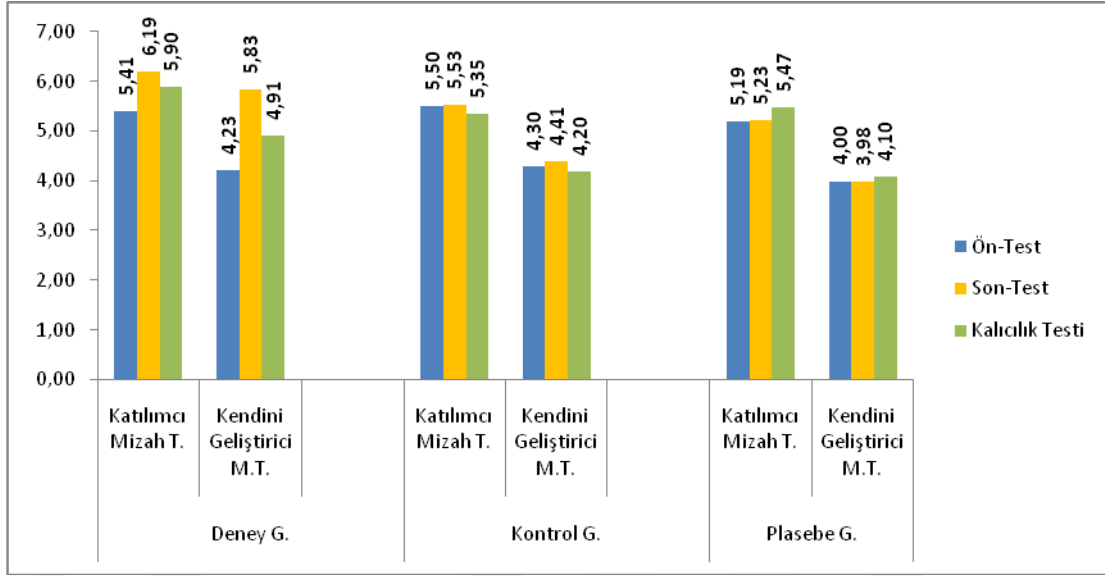
anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur [$\chi^2_{(2)}=10,42$; $p=0,005$] (Tablo 13). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; deney grubu öğrencilerinin (Grup 1) dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme kalıcılık-testi puanları, kontrol ve plasebo gruplarından daha düşüktür (Sıra Ortalaması Deney Grubu=35,20; Sıra Ortalaması Kontrol Grubu=56,67; Sıra Ortalaması Plasebo Grubu=52,63). “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”nın, öğrencilerin dışsal işlevsel duygu düzenleme stratejileri (kalıcılık-testi puanları) üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,117$).

4.2.2 Öğrencilerin Mizah Tarzlarını Kullanma Düzeylerine Yönelik Bulgular

“Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”na katılan deney grubu öğrencilerinin, bu programa katılmayan kontrol ve plasebo grubu öğrencilerine göre Katılımcı Mizah, Kendini Geliştirici Mizah, Agresif Mizah ve Kendini Yıkıcı Mizah tarzlarını kullanma düzeylerinin (puanlarının) karşılaştırılması (ön-test, son-test ve kalıcılık-testi) sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 14 Öğrencilerin Katılımcı ve Kendini Geliştirici Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Test	Boyut	Deney G.		Kontrol G.		Plasebo G.	
		$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
Ön-Test	Katılımcı Mizah T.	5,41	0,74	5,50	0,81	5,19	0,84
	Kendini Geliştirici M.T.	4,23	1,16	4,30	1,04	4,00	1,17
Son-Test	Katılımcı Mizah T.	6,19	0,57	5,53	0,88	5,23	0,89
	Kendini Geliştirici M.T.	5,83	0,78	4,41	0,96	3,98	1,04
Kalıcılık Testi	Katılımcı Mizah T.	5,90	0,71	5,35	0,89	5,47	0,62
	Kendini Geliştirici M.T.	4,91	0,82	4,20	1,09	4,10	0,92



Şekil 5 Öğrencilerin katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzlarını kullanmalarına ilişkin ortalama puanlar

Deney grubu öğrencilerin “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı” öncesi ve sonrası katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah tarzını kullanma düzeylerine bakıldığında; katılımcı mizah tarzını kullanma puanlarının 5,41’den önce 6,19’a çıktığı ve kalıcılık testinde ise 5,90 olduğu, kendini geliştirici mizah tarzını kullanma puanlarının ise önce 4,23 olduğu ve daha sonra 5,83’e çıktığı ve kalıcılık testi puanlarının ise 4,91 olduğu görülmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin ise katılımcı mizah tarzını kullanma puanlarının 5,50’den önce 5,53’e çıktığı ve kalıcılık testinde ise 5,35’e düştüğü, kendini geliştirici mizah tarzını kullanma puanlarının ise önce 4,30 olduğu ve daha sonra 4,41’e çıktığı ve kalıcılık testi puanlarının ise 4,20’ye düştüğü görülmektedir.

Son olarak, plasebo grubu öğrencilerinin, katılımcı mizah tarzını kullanma puanlarının 5,19’dan önce 5,23’e çıktığı ve kalıcılık testinde ise ortalama puanlarının 5,47 olduğu, kendini geliştirici mizah tarzını kullanma puanlarının ise önce 4,00’den 3,98’e düştüğü ve kalıcılık testi puanlarının ise 4,10 olduğu görülmektedir.

“Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”na katılan deney grubu öğrencilerinin, bu programa katılmayan kontrol ve plasebo grubu öğrencilerine göre mizah tarzlarından katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah tarzını kullanma

puanlarının karşılaştırılmasında (ön-test, son-test ve kalıcılık-testi) non-parametrik Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Tablo 15 Öğrencilerin Mizah Tarzlarından Katılımcı Mizah ve Kendini Geliştirici Mizah Tazrını Kullanma Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Boyut	Grup	Betimsel İst.	Kruskal-Wallis H			Anlamlı Fark (M-W)	Etki (η^2)
			χ^2	sd	p		
Katılımcı Mizah (Son-Test)	Deney Gr. (1)	30 62,23	21,08	2	0,000***	1 > 2, 3	0,237
	Kontrol Gr. (2)	30 42,50					
	Plasebo Gr. (3)	30 40,77					
Kendini Geliştirici Mizah (Son-Test)	Deney Gr. (1)	30 69,43	39,59	2	0,000***	1 > 2, 3	0,445
	Kontrol Gr. (2)	30 38,00					
	Plasebo Gr. (3)	30 35,07					

*** $p < .001$

Deney, kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin, katılımcı mizah tarzını kullanma düzeylerinin, deney grubu öğrencilerine “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”nın uygulanması sonrası anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$\chi^2_{(2)}=21,08$; $p<.001$] (Tablo 15). Hangi öğrenci grupları arasında anlamlı fark olduğunu belirlemek için yapılan post-hoc Mann-Whitney U testine göre; deney grubu öğrencilerinin (Grup 1) katılımcı mizah kullanma son-test puanları, kontrol ve plasebo gruplarından daha yüksektir (Sıra Ortalaması Deney Grubu=62,23; Sıra Ortalaması Kontrol Grubu=42,50; Sıra Ortalaması Plasebo Grubu=40,77). “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”nın, öğrencilerin katılımcı mizah tarzı kullanma düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,237$).

Deney, kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin, kendini geliştirici mizah tarzını kullanma düzeylerinin de deney grubu öğrencilerine “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”nın uygulanması sonrası anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$\chi^2_{(2)}=39,59$; $p<.001$]. Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; deney grubu öğrencilerinin (Grup 1) kendini geliştirici mizah kullanma son-test puanları,

kontrol ve plasebo gruplarından daha yüksektir (Sıra Ortalaması Deney Grubu=69,43; Sıra Ortalaması Kontrol Grubu=38,00; Sıra Ortalaması Plasebo Grubu=35,07). “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”nın, öğrencilerin kendini geliştirici mizah tarzı kullanma düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,445$).

Tablo 16 Öğrencilerin Mizah Tarzlarından Katılımcı Mizah ve Kendini Geliştirici Mizah Tarzını Kullanma Kalıcılık-testi Puanlarının Karşılaştırılması

Boyut	Grup	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis H			Anlamlı Fark (M-W)	Etki (η^2)
		n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p		
Katılımcı Mizah (Kalıcılık Testi)	Deney (1)	Gr. 30	57,23	9,12	2	0,010*	1 > 2, 3	0,103
	Kontrol (2)	Gr. 30	39,43					
	Plasebo (3)	Gr. 30	39,83					
Kendini Geliştirici Mizah (Kalıcılık Testi)	Deney (1)	Gr. 30	58,82	12,03	2	0,002**	1 > 2, 3	0,135
	Kontrol (2)	Gr. 30	40,70					
	Plasebo (3)	Gr. 30	39,98					

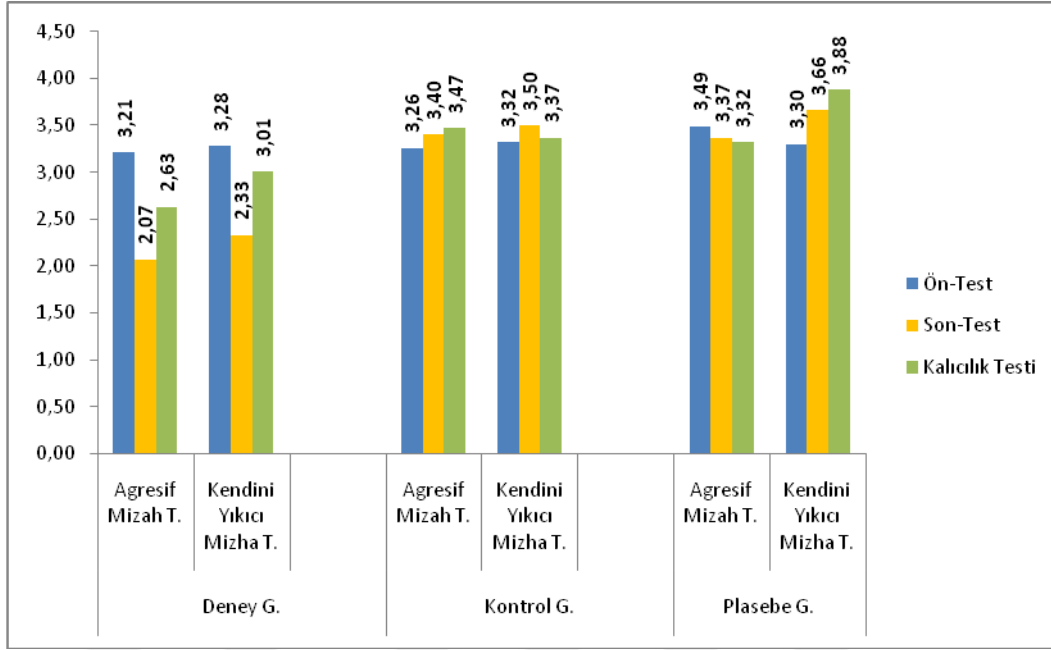
* $p<.05$, ** $p<.01$

Deney, kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin, katılımcı mizah tarzını kullanma düzeylerinin, deney grubu öğrencilerine “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”nın uygulanması sonrası 4 aylık izlem sürecinin sonucunda yapılan kalıcılık-testi sonuçlarına göre de anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$\chi^2_{(2)}=9,12$; $p=0,010$] (Tablo 16). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; deney grubu öğrencilerinin (Grup 1) katılımcı mizah kullanma kalıcılık-testi puanları, kontrol ve plasebo gruplarından daha yüksektir (Sıra Ortalaması Deney Grubu=57,23; Sıra Ortalaması Kontrol Grubu=39,43; Sıra Ortalaması Plasebo Grubu=39,83). “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”nın, öğrencilerin katılımcı mizah tarzı kullanma düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,103$).

Deney, kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin, kendini geliştirici mizah tarzını kullanma düzeylerinin de deney grubu öğrencilerine “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”nın uygulanması sonrası 4 aylık izlem sürecinin sonucunda yapılan kalıcılık-testi sonuçlarına göre de anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$\chi^2_{(2)}=12,03$; $p=0,002$] (Tablo 16). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; deney grubu öğrencilerinin (Grup 1) kendini geliştirici mizah kullanma kalıcılık-testi puanları, kontrol ve plasebo gruplarından daha yüksektir (Sıra Ortalaması Deney Grubu=58,82; Sıra Ortalaması Kontrol Grubu=40,70; Sıra Ortalaması Plasebo Grubu=39,98). “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”nın, öğrencilerin kendini geliştirici mizah tarzı kullanma düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,135$).

Tablo 17 Öğrencilerin Mizah Tarzlarından Agresif Mizah ve Kendini Yıkıcı Mizah Tarzını Kullanma Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Test	Boyut	Deney G.		Kontrol G.		Plasebo G.	
		$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
Ön-Test	Agresif Mizah T.	3,21	1,14	3,26	0,87	3,49	0,80
	Kendini Yıkıcı Mizah T.	3,28	1,07	3,32	1,05	3,30	0,96
Son-Test	Agresif Mizah T.	2,07	1,13	3,40	0,80	3,37	0,79
	Kendini Yıkıcı Mizah T.	2,33	0,66	3,50	0,83	3,66	0,95
Kalıcılık Testi	Agresif Mizah T.	2,63	0,90	3,47	1,11	3,32	0,74
	Kendini Yıkıcı Mizah T.	3,01	1,16	3,37	1,08	3,88	0,93



Şekil 6 Öğrencilerin agresif ve kendini yıkıcı mizah tarzlarını kullanmalarına ilişkin ortalama puanlar

Deney grubu öğrencilerin “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı” öncesi ve sonrası agresif mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzını kullanma düzeylerine bakıldığında; agresif mizah tarzını kullanma puanlarının 3,21’den önce 2,07’ye düştüğü ve kalıcılık testinde ise 2,63 olduğu, kendini yıkıcı mizah tarzını kullanma puanlarının ise önce 3,28 olduğu ve daha sonra 2,33’e düştüğü ve kalıcılık testi puanlarının ise 3,01 olduğu görülmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin ise agresif mizah tarzını kullanma puanlarının 3,26’dan önce 3,40’a çıktığı ve kalıcılık testinde ise 3,47’ye çıktığı, kendini yıkıcı mizah tarzını kullanma puanlarının ise önce 3,32 olduğu ve daha sonra 3,50’ye çıktığı ve kalıcılık testi puanlarının ise 3,37’ye düştüğü görülmektedir.

Son olarak, plasebo grubu öğrencilerinin, agresif mizah tarzını kullanma puanlarının 3,49’dan önce 3,37’ye düştüğü ve kalıcılık testinde ise ortalama puanlarının 3,32 olduğu, kendini yıkıcı mizah tarzını kullanma puanlarının ise önce 3,30’dan 3,66’ya çıktığı ve kalıcılık testi puanlarının ise 3,88’e yükseldiği görülmektedir.

“Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”na katılan deney grubu öğrencilerinin, bu programa katılmayan kontrol ve plasebo grubu öğrencilerine göre

mizah tarzlarından agresif mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzını kullanma puanlarının karşılaştırılmasında (ön-test, son-test ve kalıcılık-testi) non-parametrik Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Tablo 18 Öğrencilerin Mizah Tarzlarından Agresif Mizah ve Kendini Yıkıcı Mizah Tarzını Kullanma Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Boyut	Grup	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis H			Anlamlı Fark (M-W)	Etki (η^2)
		n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p		
Agresif Mizah (Son-Test)	Deney (1)	Gr. 30	24,90	28,07	2	0,000***	1 < 2, 3	0,315
	Kontrol (2)	Gr. 30	56,35					
	Plasebo (3)	Gr. 30	55,25					
Kendini Yıkıcı Mizah (Son-Test)	Deney (1)	Gr. 30	23,12	33,45	2	0,000***	1 < 2, 3	0,376
	Kontrol (2)	Gr. 30	54,72					
	Plasebo (3)	Gr. 30	58,67					

** $p < .01$, *** $p < .001$

Deney, kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin, agresif mizah tarzını kullanma düzeylerinin, deney grubu öğrencilerine “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”nın uygulanması sonrası anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$\chi^2_{(2)}=28,07$; $p < .001$] (Tablo 18). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; deney grubu öğrencilerinin (Grup 1) agresif mizah tarzını kullanma son-test puanları, kontrol ve plasebo gruplarından daha düşüktür (Sıra Ortalaması Deney Grubu=24,90; Sıra Ortalaması Kontrol Grubu=56,35; Sıra Ortalaması Plasebo Grubu=55,25). “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”nın, öğrencilerin agresif mizah tarzı kullanma düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,315$).

Deney, kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin, kendini yıkıcı mizah tarzını kullanma düzeylerinin de deney grubu öğrencilerine “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”nın uygulanması sonrası anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$\chi^2_{(2)}=33,45$; $p < .001$] (Tablo 18). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre;

deney grubu öğrencilerinin (Grup 1) kendini yıkıcı mizah tarzını kullanma son-test puanları, kontrol ve plasebo gruplarından daha düşüktür (Sıra Ortalaması Deney Grubu=23,12; Sıra Ortalaması Kontrol Grubu=54,72; Sıra Ortalaması Plasebo Grubu=58,67). “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”nın, öğrencilerin kendini yıkıcı mizah tarzı kullanma düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,376$).

Tablo 19 Öğrencilerin Mizah Tarzlarından Agresif Mizah ve Kendini Yıkıcı Mizah Tarzını Kullanma Kalıcılık-Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Boyut	Grup	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			Anlamlı Fark (M-W)	Etki (η^2)
		n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p		
Agresif Mizah (Kalıcılık Testi)	Deney (1)	Gr. 30	31,97	11,67	2	0,003**	1 < 2, 3	0,131
	Kontrol (2)	Gr. 30	52,75					
	Plasebo (3)	Gr. 30	50,47					
Kendini Yıkıcı Mizah (Kalıcılık Testi)	Deney (1)	Gr. 30	36,53	8,11	2	0,017*	1 < 2, 3	0,091
	Kontrol (2)	Gr. 30	52,35					
	Plasebo (3)	Gr. 30	55,62					

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

Deney, kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin, agresif mizah tarzını kullanma düzeylerinin, deney grubu öğrencilerine “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”nın uygulanması sonrası 4 aylık izlem sürecinin sonucunda yapılan kalıcılık-testi sonuçlarına göre de anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$\chi^2 (2)=11,67$; $p=0,003$] (Tablo 19). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; deney grubu öğrencilerinin (Grup 1) agresif mizah tarzını kullanma kalıcılık-testi puanları, kontrol ve plasebo gruplarından daha düşüktür (Sıra Ortalaması Deney Grubu=31,97; Sıra Ortalaması Kontrol Grubu=52,75; Sıra Ortalaması Plasebo Grubu=50,47). “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”nın, öğrencilerin agresif mizah tarzı kullanma düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,131$).

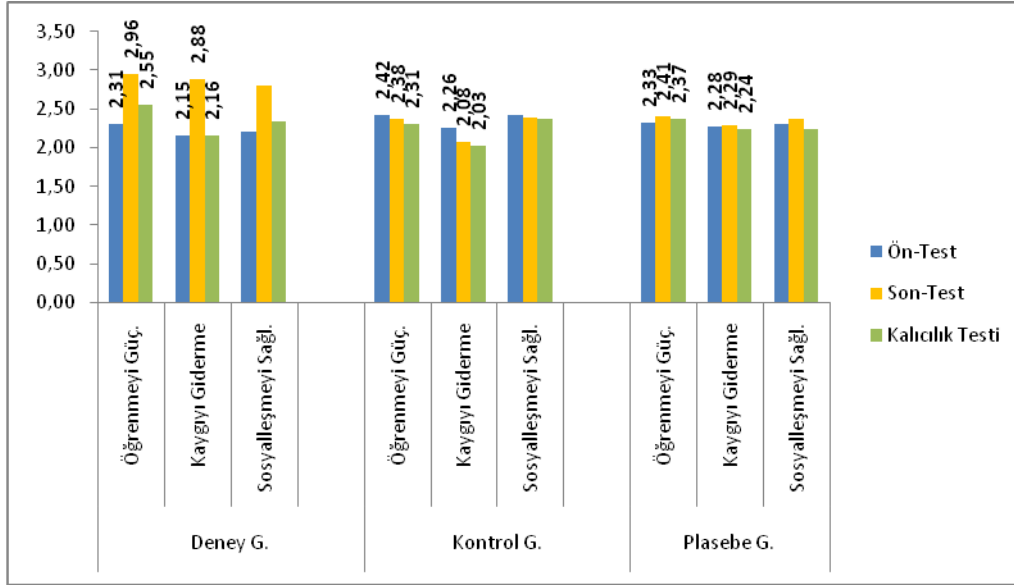
Deney, kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin, kendini yıkıcı mizah tarzını kullanma düzeylerinin de deney grubu öğrencilerine “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”nın uygulanması sonrası 4 aylık izlem sürecinin sonucunda yapılan kalıcılık-testi sonuçlarına göre de anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$\chi^2_{(2)}=8,11$; $p=0,017$] (Tablo 19). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; deney grubu öğrencilerinin (Grup 1) kendini yıkıcı mizah tarzını kullanma kalıcılık-testi puanları, kontrol ve plasebo gruplarından daha düşüktür (Sıra Ortalaması Deney Grubu=36,53; Sıra Ortalaması Kontrol Grubu=52,35; Sıra Ortalaması Plasebo Grubu=55,62). “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”nın, öğrencilerin kendini yıkıcı mizah tarzı kullanma düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,091$).

4.2.3 Öğrencilerin Ergenlikte Mizahı Kullanma Düzeylerine Yönelik Bulgular

“Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”na katılan deney grubu öğrencilerinin, bu programa katılmayan kontrol ve plasebo grubu öğrencilerine göre mizahı öğrenmeyi güçlendirme, kaygıyı gidermeye yönelik kullanma düzeylerinin (puanlarının) karşılaştırılması (ön-test, son-test ve kalıcılık-testi) sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 20 Öğrencilerin Ergenlikte Mizahı Kullanma Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Test	Boyut	Deney G.		Kontrol G.		Plasebo G.	
		$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
Ön-Test	Öğrenmeyi Güç.	2,31	0,46	2,42	0,44	2,33	0,40
	Kaygıyı Giderme	2,15	0,50	2,26	0,45	2,28	0,44
Son-Test	Öğrenmeyi Güç.	2,96	0,39	2,38	0,43	2,41	0,29
	Kaygıyı Giderme	2,88	0,43	2,08	0,42	2,29	0,35
Kalıcılık Testi	Öğrenmeyi Güç.	2,55	0,39	2,31	0,41	2,37	0,27
	Kaygıyı Giderme	2,16	0,49	2,03	0,49	2,24	0,21



Şekil 7 Öğrencilerin katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzlarını kullanmalarına ilişkin ortalama puanlar

Deney grubu öğrencilerin “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı” öncesi ve sonrası ergenlikte mizahı kullanma düzeylerine bakıldığında; öğrenmeyi güçlendirme amaçlı kullanma puanlarının 2,31’den önce 2,96’ya çıktığı ve kalıcılık testinde ise 2,55’e düştüğü; kaygıyı giderme amaçlı kullanma puanlarının ise önce 2,15’ten 2,88’e çıktığı ve daha sonra 2,16’ya düştüğü görülmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin ise öğrenmeyi güçlendirme amaçlı kullanma puanlarının önce 2,42 olduğu ve 2,38’e düştüğü kalıcılık testinde ise 2,31’e düştüğü; kaygıyı giderme amaçlı kullanma puanlarının ise önce 2,26’dan 2,08’e düştüğü ve daha sonra da 2,03’e düştüğü; görülmektedir.

Son olarak, plasebo grubu öğrencilerinin, öğrenmeyi güçlendirme amaçlı kullanma puanlarının 2,33’ten önce 2,41’e çıktığı ve kalıcılık testinde ise 2,37’ye düştüğü; kaygıyı giderme amaçlı kullanma puanlarının ise önce 2,28’den 2,29’a çıktığı ve daha sonra 2,24’e düştüğü görülmektedir.

“Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”na katılan deney grubu öğrencilerinin, bu programa katılmayan kontrol ve plasebo grubu öğrencilerine göre ergenlikte mizahı kullanma puanlarının karşılaştırılmasında (ön-test, son-test ve kalıcılık-testi) non-parametrik Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Tablo 21

Öğrencilerin Ergenlikte Mizahı Kullanma Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Boyut	Grup	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis H			Anlamlı Fark (M-W)	Etki (η^2)
		n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p		
Öğrenme sürecinde mizah (Son-Test)	Deney (1)	Gr. 30	66,78	30,02	2	0,000***	1 > 2, 3	0,337
	Kontrol (2)	Gr. 30	34,23					
	Plasebo (3)	Gr. 30	35,48					
Kaygıyı giderme (Son-Test)	Deney (1)	Gr. 30	68,33	37,66	2	0,000***	1 > 2, 3	0,423
	Kontrol (2)	Gr. 30	28,10					
	Plasebo (3)	Gr. 30	30,07					

** $p < .01$, *** $p < .001$

Deney, kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin, öğrenme sürecinde mizahı kullanma düzeylerinin, deney grubu öğrencilerine “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”nın uygulanması sonrası anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$\chi^2_{(2)}=30,02$; $p<.001$] (Tablo 21). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; deney grubu öğrencilerinin (Grup 1) öğrenme sürecinde mizahı kullanma son-test puanları, kontrol ve plasebo gruplarından daha yüksektir (Sıra Ortalaması Deney Grubu=66,78; Sıra Ortalaması Kontrol Grubu=34,23; Sıra Ortalaması Plasebo Grubu=35,48). “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”nın, öğrencilerin öğrenme sürecinde mizahı kullanma düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,337$).

Son olarak, deney, kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin, mizahı kaygıyı giderme amaçlı kullanma düzeylerinin de deney grubu öğrencilerine “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”nın uygulanması sonrası anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$\chi^2_{(2)}=37,66$; $p<.001$] (Tablo 21). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; deney grubu öğrencilerinin (Grup 1) mizahı kaygıyı giderme amaçlı kullanma son-test puanları, kontrol ve plasebo gruplarından daha yüksektir (Sıra Ortalaması Deney Grubu=68,33; Sıra Ortalaması Kontrol Grubu=28,10; Sıra Ortalaması Plasebo

Grubu=30,07). “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”nın, öğrencilerin mizahı kaygıyı giderme amaçlı kullanma düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,423$).

Tablo 22 Öğrencilerin Ergenlikte Mizahı Kullanma Kalıcılık-testi Puanlarının Karşılaştırılması

Boyut	Grup	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			Anlamlı Fark (M-W)	Etki (η^2)
		n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p		
Öğrenme sürecinde mizah (Kalıcılık Testi)	Deney (1)	Gr. 30	55,98	7,73	2	0,021*	1 > 2, 3	0,087
	Kontrol (2)	Gr. 30	38,00					
	Plasebo (3)	Gr. 30	42,52					
Kaygıyı giderme (Kalıcılık Testi)	Deney (1)	Gr. 30	46,13	6,24	2	0,044*	1 > 2, 3	0,070
	Kontrol (2)	Gr. 30	33,80					
	Plasebo (3)	Gr. 30	30,57					

* $p<.05$

Deney, kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin, öğrenme sürecinde mizahı kullanma düzeylerinin, deney grubu öğrencilerine “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”nın uygulanması sonrası 4 aylık izlem sürecinin sonucunda yapılan kalıcılık-testi sonuçlarına göre de anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$\chi^2_{(2)}=7,73$; $p=0,021$] (Tablo 22). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; deney grubu öğrencilerinin (Grup 1) öğrenme sürecinde mizahı kullanma kalıcılık testi puanları, kontrol ve plasebo gruplarından daha yüksektir (Sıra Ortalaması Deney Grubu=55,98; Sıra Ortalaması Kontrol Grubu=38,00; Sıra Ortalaması Plasebo Grubu=42,52). “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”nın, öğrencilerin öğrenme sürecinde mizahı kullanma düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,087$).

Deney, kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin, mizahı kaygıyı giderme amaçlı kullanma düzeylerinin de deney grubu öğrencilerine “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”nın uygulanması sonrası 4 aylık izlem sürecinin sonucunda

yapılan kalıcılık-testi sonuçlarına göre de anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$\chi^2_{(2)}=6,24$; $p=0,044$] (Tablo 22). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; deney grubu öğrencilerinin (Grup 1) mizahı kaygıyı giderme amaçlı kullanma kalıcılık-testi puanları, kontrol ve plasebo gruplarından daha yüksektir (Sıra Ortalaması Deney Grubu=46,13; Sıra Ortalaması Kontrol Grubu=33,80; Sıra Ortalaması Plasebo Grubu=30,57). “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”nın, öğrencilerin mizahı kaygıyı giderme amaçlı kullanma düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ olduğu bulunmuştur ($\eta^2=0,070$).

Tablo 23 Öğrencilerin Duygu Düzenleme, Mizah Tarzı ve Ergenlikte Mizah Son-Test ve Kalıcılık-Testi Sonuçlarına İlişkin Özet Tablo

Ölçek/Boyut	Yorum					
	Son-Test			Kalıcılık Testi		
Duygu Düzenleme						
İçsel İşlevsel Duygu DD	Deney	grubu	lehine	Deney	grubu	lehine
	artış			artış		
Dışsal İşlevsel DD	Deney	grubu	lehine	Deney	grubu	lehine
	artış			artış		
İçsel İşlevsel Olmayan DD	Deney	grubu	lehine	Anlamlı fark yok		
	düşüş					
Dışsal İşlevsel Olmayan DD	Deney	grubu	lehine	Deney	grubu	lehine
	düşüş			düşüş		
Mizah Tarzı						
Katılımcı Mizah	Deney	grubu	lehine	Deney	grubu	lehine
	artış			artış		
Kendini Geliştirici Mizah	Deney	grubu	lehine	Deney	grubu	lehine
	artış			artış		
Agresif Mizah	Deney	grubu	lehine	Deney	grubu	lehine
	düşüş			düşüş		
Kendini Yıkıcı Mizah	Deney	grubu	lehine	Deney	grubu	lehine
	düşüş			düşüş		
Ergenlikte Mizah						
Öğrenme sürecinde mizah	Deney	grubu	lehine	Deney	grubu	lehine
	artış			artış		
Kaygıyı giderme	Deney	grubu	lehine	Deney	grubu	lehine
	artış			artış		

Deney, kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin, deney grubu öğrencilerine “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”nın uygulanması sonrası yapılan son-

test ve 4 aylık izlem sürecinin sonucunda yapılan kalıcılık-testi sonuçlarına göre duygu düzenleme, mizah tarzı ve ergenlikte mizah puanlarındaki değişim, yukarıda,

Tablo 23’de özetlenmiştir. Buna göre; öğrencilerin son-test puanlarına göre deney grubu öğrencileri lehine tüm alt boyutlarda anlamlı fark meydana gelmişken, kalıcılık-testi puanlarına göre ise içsel işlevsel olmayan boyut dışında tüm diğer boyutlarda deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark bulunmuştur.



5. TARTIŞMA

Bu bölümde bir önceki bölümde elde edilen bulgular, ilgili literatür çerçevesinde tartışılacaktır. Bölüm boyunca araştırma bulguları araştırmanın hipotezleri kapsamında üç başlık altında değerlendirilecektir:

- 1-) Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programının Duygu Düzenleme Stratejileri Üzerindeki Etkisine Yönelik Tartışma
- 2-) Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programının Mizah Tarzları Üzerindeki Etkisine Yönelik Tartışma
- 3-) Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programının Ergenlikte Mizah Ölçeği alt boyutları olan Öğrenmeyi Güçlendirme ve Kaygıyla Baş Çıkmakta Üzerindeki Etkisine Yönelik Tartışma

5.1. Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programının Duygu Düzenleme Stratejileri Üzerindeki Etkisine Yönelik Tartışma

Martin ve ark. (2003) tarafından geliştirilen çok boyutlu mizah teorisi, sınırlılıklarına rağmen mizah kullanımının fiziksel ve ruhsal sağlıkla nasıl ilişkili olabileceğine dair hipotezlerin çok daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunan çok sayıda araştırma ortaya çıkarmıştır. Alanyazında duygu düzenleme stratejileriyle örtüşmesi olarak beklenen mizah tarzlarının, mizah kullanımını anlamak için geçerli bir çerçeve olabileceğine ilişkin güçlü bir öngörü bulunmaktadır (Heintz ve Ruch, 2015; Heintz, 2017).

Mizahın sadece baş edebilme işlevine odaklanmak yerine (Lefcourt ve Martin, 1986) olumlu ve olumsuz mizah tarzları teorisiyle, olumlu duygu durumu geliştirme ve ruh sağlığına katkıda bulunma girişimlerine ilgi duyulmaya başlanmıştır (Veselka, 2016). Her ne kadar önceki literatür, olumlu mizahın başa çıkmada (Samson ve Gross, 2012) ve strese karşı dayanıklılığı arttırmada (Martin ve ark., 2003) rolünü desteklemiş olsa da mizah tarzlarının duygu düzenleme üzerindeki doğrudan etkisine çok daha az vurgu yapmıştır (Mathews, 2016). Geçmişteki araştırmacılar mizah tarzları ile iyi oluş arasında güçlü bir bağlantı bulmuşlar ancak bu ilişkiyi sürdürebilecek duygu düzenleme mekanizmasında mizahın rolünü yeterince incelememişlerdir (Martin, 2010).

Bu çalışmada temel alınan duygu düzenleme süreç modeline göre, duyguların düzenlenmesi amacıyla kullanılan ve duygular üzerinde etkili olan her türlü müdahale

duygu düzenleme stratejisi olarak tanımlanmaktadır (Gross, 1998). Kişinin hedef davranışa dönük duyguyu işleme stratejisi işlevsel/uyumlu bir duygu düzenleme biçimi olarak görülürken, yaşanan duyguyu bilinçli olarak ya da olmayarak, engelleyip yok sayan bir strateji kullanmak işlevsiz/uyumsuz duygu düzenleme olarak sınıflanmıştır (Phillips ve Power, 2007). Buna göre bireyin duygu düzenleme sürecinde ne tür kaynakları kullandığına bağlı olarak duygu düzenleme stratejilerinin içsel (kişisel) ya da dışsal (çevresel) olarak ayrılması önerilmiştir (Phillips ve Power, 2007). Ayrıca içsel ve dışsal stratejiler bireyi amacına ulaştırmada işlevsel olabileceği gibi işlevsiz birer strateji de olabilmektedir.

İçsel işlevsel duygu düzenleme kapsamında olumlu yeniden değerlendirme, plan yapma, bakış açısını değiştirme ve odaklanma; içsel işlevsel olmayan alt boyutta ruminasyon, duyguları bastırma, gerçeklikten sapma, sosyal karşılaştırma; dışsal işlevsel alt boyutta duyguları ifade etme, sosyal destek, fiziksel bağ kurma, egzersiz yapma ve dışsal işlevsel olmayan alt boyutta ise sözel/fiziksel şiddet, eşyaya zarar verme ve zorbalık davranışı tanımlanmıştır (Yıldız, 2016).

Bu araştırmanın deney grubunu oluşturan öğrencilerin Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı öncesi ve sonrası içsel işlevsel ve dışsal işlevsel duygu düzenleme strateji düzeylerine bakıldığında; içsel işlevsel duygu düzenleme puanlarının 4,08'den önce 4,31'e çıktığı ve kalıcılık testinde ise 4,40 olduğu, dışsal duygu düzenleme puanlarının ise önce 2,65 olduğu ve daha sonra 3,63'e çıktığı ve kalıcılık testi puanlarının ise 2,97 olduğu görülmüştür. Yine deney grubu öğrencilerinin MODD Psikoeğitim Programı öncesi ve sonrası içsel ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme strateji puanlarına bakıldığında; içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme puanlarının 2,83'ten önce 1,98'e düştüğü ve kalıcılık testinde ise 2,43'e yükseldiği, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme puanlarının ise önce 1,80 olduğu ve daha sonra 1,58'e düştüğü ve kalıcılık testinde ise puanlarının yine 1,80'e yükseldiği görülmektedir. Öğrencilerin son-test puanlarına göre deney grubu öğrencileri lehine tüm alt boyutlarda anlamlı fark meydana gelmişken, izlem-testi puanlarına göre ise içsel işlevsel olmayan alt boyut dışında tüm diğer boyutlardan deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark bulunmuştur. İçsel İşlevsel Olmayan duygu düzenleme stratejilerinde gruplar arası karşılaştırmada son testte deney grubu lehine düşüş görülürken kalıcılık testinde gruplar arası anlamlı fark görülmemiştir.

Olumlu mizah, hem zihinsel hem de fiziksel olarak “sağlıklı yaşamın hizmetçisi” olarak tanımlanmaktadır (Gladding ve Wallace, 2016). Dolayısıyla ruh sağlığının koruyucu faktörlerinden biri olarak görülen duygu düzenleme stratejilerinin mizahtan beklentisi, bir destek unsur olarak işlev görmesidir. Bu araştırmanın sonuçları genel olarak literatürde gösterilen mizahın fiziksel ve ruhsal sağlığa ilişkin koruyucu bir faktör olduğu hipoteziyle örtüşmektedir (Lehmann-Willenbrock ve Allen, 2014, Abel, 2002; Gross, 2001; Guiliani, McRae ve Gross, 2008; Kuiper, Martin ve Olinger, 1993; Lehman ve ark, 2014; Samson ve Gross, 2012; Samson ve Brüt, 2014; Young ve Kyranides, 2022, Baisley, 2017; Mathews, 2016; Kuhlman ve ark, 2021).

Ancak amacından saparak aşırı oranda uygunsuz kullanılan mizah, bireyin dikkatini görevlerden uzaklaştırarak ters etki yaratabilmektedir (Baisley ve Grunberg, 2019; Amici, 2019). Aynı zamanda mizah girişiminde bulunan bireyin, alıcı birey tarafından küçümseyici veya saygısızca algılanan mizahı her iki taraf için de "uzaklaşma" duygusu yaratabilmektedir. Bu nedenle mizahın etkili bir araç olabilmesi ve işlevsel bir duygu düzenleme stratejisine hizmet edebilmesi için bu dengenin korunması gerekir (Amjad ve Dasti, 2020). Ayrıca araştırmacılar bir sosyal alan olan işyeri ortamını iyileştirmek için mizahın kasıtlı bir şekilde nasıl kullanılabileceğini araştırdıklarında mizahın, ekip bazlı gruplarda verimliliğin artmasına, yeni çözümlerin belirlenmesinde artışa ve gelişmiş iletişime yol açtığını görmüşlerdir (Lehmann-Willenbrock ve Allen, 2014). Etkili bir şekilde kullanıldığında mizah, kişinin grup içinde kişilerarası statüsünü ve sosyal konumunu da yükseltmiştir (Bitterly ve ark, 2022).

Mevcut araştırma bir sosyal grup olan okul ortamında yapılmıştır. Dolayısıyla grup içinde bireyler birbirlerini tanımaktadır. 8 haftalık grup çalışması kapsamında her bir grup üyesi çalışmada katılımcı oldular ve eksiksiz olarak MODD psikoeğitim oturumlarını tamamladılar. Deney grubunun içsel işlevsel ve dışsal işlevsel duygu düzenleme strateji puanlarında ön test ve son test sonuçlarındaki anlamlı yükselişin aktif katılım ve gruba düzenli iştirak ile sağlandığı düşünülmüştür. Her bir katılımcı psikoeğitim içindeki etkinliklerde eğlendiği ve neşeli olduğu geri bildiriminde bulunmuştur. Ancak kalıcılık testi sonuçlarında içsel ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme strateji puanlarının anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür.

Bu çerçevede eğitimin sonlandırılmasının ardından geçen 4 aylık sürede içsel ve dışsal işlevsel olmayan stratejilere ilişkin kalıcılık testinde bulgulara yansıyan artışın, bu çalışmada temel alınan iyi huylu ihlal mizah teorisinde yer alan psikolojik mesafe alma ilkesiyle açıklanabileceği düşünülmektedir. Herhangi bir olay hakkında düşünme şeklimiz (örneğin, daha soyut veya somut terimlerle) büyük ölçüde o olaya ne kadar yakın olduğumuza (zaman, mekan veya sosyal terimler) bağlıdır (Vagnoli ve ark., 2023). Ayrıca işlevsel açıdan zorlu durumlardan ilham alan mizahın, özellikle stresle başa çıkmak için 'kolektif bir zihinsel hijyenik savunma mekanizması' olarak çalıştığı kabul edilmektedir (Dundes, 1987). Dolayısıyla MODD eğitiminin üzerinden geçen süre ve bir grup çalışması olmasının etkisi öğrencilerin okul sosyalliğinden ayrı bireysel olarak geçirdikleri zaman içinde işlevsel olmayan stratejilerini düşük bir oranda da olsa tetiklediği düşünülmektedir. Bu durum mizahın ve mizahın olumlu etkilerinin sosyal bağlam içinde gerçekleştiği teorisini de desteklemektedir.

Öte yandan MODD eğitimine katılan lise öğrencilerinin içsel ve dışsal işlevsel duygu düzenleme strateji puanlarında son testte sağlanan artış kalıcılık testinde de devam etmiştir. Bu sonuçlar literatürde yapılan araştırmalarla örtüşmektedir. Mizah kullanımıyla birlikte öznel iyilik halinin arttığı, algılanan stresin düştüğü, depresyon ve kaygının azaldığı belgelenmiştir. Mizah ayrıca genel sağlık ve zindeliği geliştirmek için kullanıldığında güçlü ve olumlu uygulamalara da sahiptir. Bu müdahalelerin duygu durum bozukluğu yaşayanlara (Scott ve diğerleri, 2014) ve yaşlılara (Wilson ve Richman, 1995) yardım etme konusunda güçlü olumlu getirileri rapor edilmiştir. Hatta daha spesifik olarak mizahın, klinik terapi bağlamında kullanıldığında uyumun güçlenmesine ve tedavide daha fazla ilerlemeye yol açan belirgin pozitif getirilere sahip olduğu gösterilmiştir (Sultanoff, 2013; Gladding ve Wallace, 2016).

Öyle ki mizah bireysel ve grupla psikolojik danışmada, içsel ve dışsal işlevsel duygu düzenleme stratejileri geliştirmede, danışanın ruh halini iyileştirmek için bilişsel bir araç olarak da görev almıştır (Dziegielewski ve ark., 2003).

Sultanoff (2013) mizahın stresli olayların etkisini azaltmanın yanı sıra kaygıyı ve olumsuz ruh halini de nasıl azaltabileceğini göstermiştir. Nitekim Gross (2002), bireyin duygu düzenlemede yaşayabileceği yetersizliğin pek çok psikopatoloji türünün belirgin bir özelliği olduğunu iddia etmiştir. Duygu düzenlemede yaşanan eksiklikler DSM-

IV'teki psikopatoloji tanı ölçütlerinin yaklaşık % 75'inde yer almaktadır. Depresyon, bipolar bozukluk ve kaygı bozuklukları gibi birçok temel duygulanım bozukluğu, duyguları düzenlemedeki güçlükleri içermektedir. Ayrıca içselleştirme ve dışsallaştırma bozuklukları (davranım bozukluğu, travma sonrası stres bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi) kişinin duygularını kontrol altına almasında yaşadığı güçlükler, duygu düzenlemede yaşanan yetersizliklerle ilişkilendirilmiştir (Thompson ve Goodman, 2010). Ayrıca ergenlik döneminde işlevsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanılmasının önemi pek çok araştırmayla ortaya konmuştur (Stikkelbroek ve ark., 2016; Platt ve ark., 2023; Stephanou ve ark., 2017; Lennarz ve ark., 2019; Lu, 2019; Wisman ve ark., 2023; Miller-Slough ve Dunsmore, 2023; Wang ve ark., 2023)

Mizah sayesinde olumsuz duyguların kesintiye uğramasıyla ilgili Sultanoff (2003) öfkeyi örnek göstermiş ve işlevsel olmayan bir duygu düzenleme stratejisi olarak öfkenin kahkaha ya da mizah söz konusu olduğunda sürdürülemeyeceğini ifade etmiştir. Yazarın ifadesi mizahın, depresif danışanların o anda mizahtan keyif almaları nedeniyle odaklarının değişmesi ve depresyonda oldukları hissini aslında yok olabileceğini öğrenmelerine yardımcı olabileceği şeklinde olmuştur.

Dolayısıyla işlevsel bir duygu düzenleme stratejisine aracı olarak olumlu mizah kullanımı, bireyi olumsuz duygusal durumdan uzaklaştırma konusunda oldukça etkili bir yöntem olarak nitelendirilmiştir. Bu durum, bilişsel yeniden değerlendirmeye benzer bir yöntem olarak tanımlanmıştır (Braniecka ve ark, 2019; Samson ve Gross, 2014). Mizahın bu tür duygu düzenleyici işlevleri hem kişisel hem de kişilerarası düzeylerde çalışabilmektedir (Samson ve Gross, 2014). Mizahın bu düzenleyici etkisi aynı zamanda kişinin iyi olma duygusunu artırmaya da yardımcı olabilmektedir. (Kazarian ve Martin, 2004).

Reff (2006) mizahın sosyal tarafını öne çıkarmış ve cezbedici bir sosyal özellik olarak, kişinin sosyal ilişkiler kurabilmesine destek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca mizahın kişinin kabul düzeyini artırarak çatışmaları azalttığı, sosyal bağları güçlendirdiği, iletişimi desteklediği ve bireylerarası empatiyi de güçlendirdiğine ilişkin veriler bulunmaktadır (Bippus ve ark., 2012). Mizah kullanarak duyguları ifade etmek ve kişilerarası ilişkileri geliştirmek ve sosyal destek elde etmek çağdaş mizah teorilerinin

de kalbini oluşturmaktadır. Duruma ilişkin yapılan mizahın iyi huylu bir ihlal olması ve psikolojik mesafe sağlaması kolaylıkla kişisel ve kişilerarası alanda işlevsel düzenlemelerle ilişkilendirilmektedir (Warren ve McGraw, 2015).

Araştırmalar ayrıca nahoş duygusal tepkileri kontrol etme ve değiştirme konusunda zorluk yaşayan ergenlerin ve genç yetişkinlerin mizah kullanarak sosyal hedeflerine ulaşma olasılıklarının daha yüksek olduğunu (Mathews, 2016) ve aynı zamanda mizah sayesinde yaşamdan daha yüksek memnuniyet duyduklarını (Jovanovic, 2011) göstermektedir. Dolayısıyla mevcut araştırmada MODD eğitimine katılan ergenlerin içsel ve dışsal işlevsel duygu düzenleme puanlarındaki artışın kalıcılık testi verilerinde de sürmesi literatürle uyum göstermektedir.

5.2. Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programının Mizah Tarzları Üzerindeki Etkisine Yönelik Tartışma

Mevcut araştırma kapsamında deney grubu öğrencilerinin “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı” öncesi ve sonrası katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah tarzını kullanma düzeylerine bakıldığında; katılımcı mizah tarzını kullanma puanlarının 5,41’den önce 6,19’a çıktığı ve kalıcılık testinde ise 5,90 olduğu, kendini geliştirici mizah tarzını kullanma puanlarının ise önce 4,23 olduğu ve MODD eğitimi sonrasında 5,83’e çıktığı ve kalıcılık testi puanlarının ise 4,91 olduğu görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin “Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı” öncesi ve sonrası agresif mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzını kullanma düzeylerine bakıldığında agresif mizah tarzını kullanma puanlarının 3,21’den önce 2,07’ye düştüğü ve kalıcılık testinde ise 2,63 olduğu, kendini yıkıcı mizah tarzını kullanma puanlarının ise önce 3,28 olduğu ve daha sonra 2,33’e düştüğü ve kalıcılık testi puanlarının ise 3,01 olduğu görülmektedir.

Gruplar arası karşılaştırmada deney grubu öğrencilerinin katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah kullanma son-test puanları, kontrol ve plasebo gruplarından daha yüksektir ve MODD programının öğrencilerin olumlu mizah tarzlarını kullanma düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ olduğu bulunurken kalıcılık testi

sonucunda bu etki ‘orta’ düzeyde bulunmuştur. Aynı durum olumsuz mizah tarzları için de geçerlidir. Agresif ve kendini yıkıcı mizah tarzı puanları MODD programı sonrasında anlamlı düzeyde düşüş göstermiş ve gruplar arası karşılaştırmalarda müdahale programının son testte etkisinin ‘büyük’, kalıcılık testi neticesinde ise ‘orta’ düzeyde olduğu bulunmuştur.

Dolayısıyla bu çalışmanın konusu olan Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı deney grubuna katılım gösteren ergenlerin, olumlu mizah tarzlarını kullanma düzeyleri artarken olumsuz mizah tarzlarını kullanma düzeyleri düşmüştür. Olumlu mizahın kullanımının olumlu ve işlevsel duygu düzenleme strateji puanlarının artışına paralellik göstermesi literatürde yer alan olumlu mizah kullanımının işlevsel duygu düzenleme stratejileriyle ilişkili olduğu tezini desteklemektedir. Bu araştırmanın sonuçları alanyazında yer alan araştırma sonuçlarıyla uyum göstermektedir. Olumlu mizah tarzlarının kullanımının ergenler arasında arkadaşlık ilişkilerinde önemli bir rol oynadığı (Eder ve Standford, 1984; Führ, 2001; Kahraman, 2008), ergenlerin özellikle yeni bir gruba girmek ve kendi duygularını ifade edebilmek konusunda katılımcı mizahı kullandıkları (Eder ve Stanford, 1984), sosyal etkileşimin yanında, karşılaştıkları problemleri çözmek için de mizaha başvurdukları (Führ, 2001) görülmektedir.

Mevcut çalışmanın teorik dayanaklarından olan mizah stilleri teorisinden hareketle mizahın hem olumsuz hem de olumlu duyguları düzenlemenin bir yolu olarak işlev görebileceği fikri olumlu mizah kullanımının öğretilip öğretilmeyeceği sorusunu da gündeme getirmiştir (Kuiper ve Olinger, 1998; Tugade ve Fredrickson, 2007).

Crawford ve Caltabiano (2011), üç farklı deney grubundan birine rastgele atanan gönüllü katılımcılara etkili mizah becerilerinin öğretilip öğretilmeyeceğini test etmiştir. Bu boyamsal çalışma, mizah becerilerinin sekiz eğitim seansı boyunca geliştirilebileceğini, böylece bireylerin günlük olumlu duygulanımı düzenleme konusunda daha fazla kontrole sahip olabileceğini ve dolayısıyla öznel iyilik halinin artabileceğini bulmuştur. Ayrıca bu grupta algılanan stres seviyelerinde, depresyon ve anksiyete düzeylerinde azalmalar görülmüştür. Bu bulgu, psikopatoloji sergileyenlerin bile etkili mizah kullanımının hem aşağı duygu düzenleyici (yani olumsuz duyguları azaltma) hem de yukarı duygu düzenleyici (olumlu duyguları yükseltme) etkilerinden yararlanabileceğini göstermektedir. Araştırmada dört farklı mizah tarzının etkili mizah

kullanımı eğitimiyle duygu düzenlemeyle nasıl farklı şekillerde ilişkili olabileceği gösterilmiştir. Bazı bireylerin kişilik özelliği olarak uyumsuz mizah stilleri sergileyebileceğini, bazılarının ise daha uyumlu stiller kullanabileceğini düşündüğümüzde (Galloway, 2010) saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzı sergileyenlere yalnızca olumsuz mizah tarzların kullanımını azaltmanın değil bu tarzların yerine katılımcı veya kendini geliştirici mizahın daha fazla kullanılmasının da öğretilip öğretilmeyeceği sorusuna odaklanmış oluyoruz.

Dolayısıyla mevcut araştırma mizaha ve mizah stillerinin dönüştürülmesine ilişkin literatürde yer alan bu boşluğu doldurmak ve bu sorulara cevap arama amacını taşımaktadır. MODD programı uygulaması sonrasında izlem (kalıcılık) testleri neticesinde gruplar arası karşılaştırmada deney grubu en yüksek puanı katılımcı mizah tarzında elde ederken en yüksek düşüş deney grubunun agresif mizah puanlarında gerçekleşmiştir. Dolayısıyla mizah tarzlarındaki bu dönüşüm Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim programının amacına ulaştığına göstermektedir.

Mevcut araştırma sonucunda iki baskın dönüşümün meydana geldiği mizah tarzlarından biri olan katılımcı mizah; strese karşın mizahi bir bakış açısını sürdürerek gruba dahil olma ve bireyin yeni ilişkiler kurmasını ve sürdürmesini kolaylaştıracak sosyal yanlı bir yapıya sahiptir. Diğer baskın mizah tarzı olan agresif mizah; kısa vadede faydacı olsa da kişi bunu sosyal ilişkilerini zedelemek pahasına yapmaktadır. Neticede başarılı işlevselliğin sürdürülmesinde ve bireyin iyilik halinde en önemli rolün uyum sağlayıcı duygu düzenleme ve olumlu mizah olduğu önemle belirtilmiştir (John ve Gross, 2004, Martin ve ark., 2003).

Kendini geliştirici mizah tarzı ise kişinin “hayatın saçmalıklarına” dair mizahi bir bakış açısına sahip olmasına vurgu yapar (Martin ve diğerleri, 2003) ve stresle başa çıkmanın yanı sıra olumsuz duygulanımın azaltılmasına yardımcı olur (Kazarian ve Martin, 2006).

Ayrıca agresif mizah tarzında olduğu gibi olumsuz mizah kullanımı sosyal olarak istenmeyen bir durumdur. Alaycılık ve başkalarını küçümseme nedeniyle çatışmalı ilişkilere yol açabilmektedir (Kazarian ve Martin, 2006). Aynı şekilde başkalarını eğlendirmek ve onay almak için kendini yıkıcı mizah tarzının kullanılması, genç

yetişkinlik döneminde baskın onaylanma ihtiyacını karşılasa da bireyin daha düşük özgüvene ve daha da önemlisi daha düşük zihinsel sağlık ve iyilik haline sahip olmasının yanı sıra daha yüksek olumsuz duygulanım riskine yol açmaktadır (Cann ve Matson, 2014).

Olumlu mizah tarzının aynı zamanda yaşam doyumu (Çalışandemir ve Tagay, 2015; Liu, 2012) ve öznel iyi oluş (Dyck ve Holtzman, 2013) ile de ilişkili olduğu, olumsuz mizah tarzlarının ise psikopatoloji, depresif belirtiler ve kaygı üzerinde doğrudan anlamlı etkilere sahip olduğu bulunmuştur (Cheung ve Yue, 2011). Ayrıca olumlu mizah kullanımıyla olumlu yeniden değerlendirme, yeniden odaklanma, perspektif alma gibi uyarlanabilir duygu düzenleme stratejilerinin öznel iyi oluş (Panahi ve ark., 2016) ve olumlu duygulanım (Richardson, 2017) ile anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Ayrıca Braniecka ve ark. (2019), yaşları 19 ile 60 aralığında değişen depresyon tanısı almış hastalarla yaptıkları çalışmada, olumlu mizah tarzlarının sağlıklı duygu düzenlemeye yönelik potansiyel bir kaynak olduğunu ve bunun da olumlu yeniden değerlendirme yoluyla depresif hastaların iyilik halini arttırdığını bulmuştur.

Mathews (2016), 146 üniversite öğrencisiyle yaptığı araştırmada olumlu mizah tarzlarının kullanılmasının duygu düzenlemede daha az zorlukla anlamlı pozitif ilişkiye sahip olduğunu, olumsuz mizah tarzlarının ise daha yüksek düzeyde duygu düzenleme bozukluğuyla ilişkili olduğunu bulmuştur. Bu bulgular, genç yetişkinlerin günlük yaşamlarında agresif ve kendini yıkıcı mizah tarzlarını kullandıklarında olumsuz duygusal durumlarını kabul etme olasılıklarının daha düşük olduğunu ve ayrıca hedeflerine ulaşma çabalarını sürdürmede sorunlar yaşadığını göstermektedir. Olumlu mizah tarzlarını kullanan genç yetişkinlerin, olumsuz duygularını kabul etme, planlamaya yeniden odaklanma ve stresli olayların anlamını yeniden değerlendirme olasılıkları daha yüksek bulunmuştur.

Mathews (2016), araştırmasında olumlu mizah tarzlarının işlevsel olmayan duygu düzenleme ile olumsuz yönde ilişkili olduğunu ve dolayısıyla ruh sağlığı üzerinde olumlu etkileri olduğunu bulmuştur. Olumlu mizah tarzlarını kullanan genç

yetişkinlerin uyumsuz duygu düzenleme stratejisi kullanma olasılığının daha düşük olduğu araştırmada ortaya konmuştur (Mathews, 2016).

Drake ve Sears (2023) tarafından yapılan, Amerika ve Kanada'da ergenlerin ve yetişkinlerin katılımcı olduğu bir başka çalışmada mizah tarzlarıyla, umutsuzluk ve intihar düşüncesi ilişkisi araştırılmış ve kendini yıkıcı mizahın, ergenler için umutsuzluk ve intihar düşüncesi arasındaki ilişkiyi düzenlendiği sonucuna varılmıştır. Yetişkin katılımcılar içinse kendini geliştirici mizahın umutsuzluk ve intihar düşüncesi arasındaki ilişkiyi yumuşattığı bulunmuştur. Bu sonuçlar, kendini yıkıcı mizahın ve kendini geliştirici mizahın yüksek düzeyde belirleyiciliğine dikkat çekmiştir. Risk altındaki bireylerin belirlenmesine yardımcı olacak psikoeğitim ya da müdahale programlarının geliştirilmesine bir araç olarak mizah tarzı teorisinin ve ölçümlerinin kullanılma potansiyeli bir kez daha önerilmiştir.

Amjad ve Dasti (2020) tarafından yapılan bir diğer güncel araştırmada mizah tarzları, duygu düzenleme ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Katılımcılar yaşları 18 ile 24 arasında değişen, 175'i erkek ve 175'i kadın olmak üzere 350 üniversite öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmanın sonuçları, olumlu mizah stillerinin uyumlu/işlevsel duygu düzenleme ve öznel iyi oluş ile anlamlı pozitif ilişkiye sahip olduğunu, olumsuz mizah stillerinin ise uyumsuz/işlevsel olmayan duygu düzenleme ile pozitif, öznel iyi oluş ile negatif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Duygu düzenleme stratejilerinin, genç yetişkinlerde mizah tarzları ile öznel iyi oluş arasında bir aracı olduğu bulunmuştur.

Özetle farklı mizah tarzlarının kullanımı farklı duygu düzenleme mekanizmalarının kullanımını etkilemektedir. Dolayısıyla mizahın bireyin işlevsel duygu düzenleme, yaşam doyumu ve olumlu duygulanımı açısından bireyin iyi oluşu üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Sonuç olarak Amjad ve Dasti'ye (2020) göre mizahı duygu düzenleme bağlamında anlamaya yönelik teorik çerçeve, mizahın bireyin ruhsal sağlığına yatırımı için elverişli bir alan sunmaktadır.

Güney Kore'de yapılan bir başka çalışmada iyimserlik ve olumlu mizah tarzları edindirmeye yönelik bir psikoeğitim programı düzenlenmiştir. 6. Sınıf öğrencilerinin katılımıyla sınıf ortamında 8 haftalık süreyle uygulanan İyimserlik ve Mizah Eğitim

Programı neticesinde öğrencilerin iyimserlik yaklaşımında, olumlu mizah kullanımında ve okuldaki davranış problemlerinin azalmasında yönelik daha fazla uyum artışı gözlenmiştir (Lee, 2018).

Ayrıca ülkemizde yapılan yakın tarihli iki grup çalışmasından birinde bilişsel davranışçı yaklaşım temelli programların olumlu mizah kullanımına ve ergenlerin yılmazlık düzeyine etkisi araştırılmış (Koca ve Erden, 2018). Ergenlerde psikolojik dayanıklılık ve mizah düzeyi ile ilgili 8 haftalık bir başa çıkma beceri programının denendiği çalışma sonucunda ergenlerin yılmazlık düzeylerinin ve olumlu mizah kullanımının arttığı görülmüştür. Yine bilişsel davranışçı yaklaşım temelli diğer bir grup çalışmasında 10 oturumluk uygulama sonucunda ergenlerin sosyal fobi ve mizah düzeylerine etkisini incelenmiştir. Araştırma neticesinde BDT temelli grup müdahalesinin ergenlerin sosyal fobi puanlarını düşürürken, olumlu mizah puanlarını yükselttiği bildirilmiştir (Kermen ve Erden, 2019).

Sonuç olarak, olumlu mizah tarzları kullanmanın ergenlerin ruhsal sağlığıyla ilişkisinin özellikle duygu düzenleme çerçevesinde araştırılması önerilmektedir. Zira mizah kullanımı ve duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişki fiziksel ve ruhsal sağlık konusunda daha geniş örneklemli çalışmalara ihtiyaç duyulan bir çalışma alanı olarak öne çıkmaktadır.

5.3. Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programının Ergenlikte Mizah Ölçeği alt boyutları olan Öğrenmeyi Güçlendirme ve Kaygıyla Baş Çıkmakta Üzerindeki Etkisine Yönelik Tartışma

Duygu düzenleme, kişinin öğrenmeyi de içeren hedeflerine ulaşması için duygusal tepkilerin, özellikle bunların yoğun ve zamansal özelliklerinin izlenmesi, değerlendirilmesi ve değiştirilmesinden sorumlu olan dışsal ve içsel süreçleri kapsamaktadır (Thompson, 1991).

Duygu düzenleme, depresyon ve kaygı bozukluklarının etiyolojisi ve sürdürülmesinde rol oynayan önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir (Aldao ve ark., 2010; Compas ve ark., 2017; Seager ve ark., 2014; Young ve ark., 2019). İşlevsel

olmayan duygu düzenleme stratejileri (kaçınma ve ruminasyon gibi) daha fazla depresyon ve kaygı belirtileriyle ilişkiliyken, işlevsel duygu düzenleme stratejileri olarak tanımlanan uyum, kabullenme ve problem çözme gibi bilişsel beceriler daha az depresyon ve kaygı belirtileriyle ilişkili bulunmuştur (Aldao ve ark., 2010; Schafer ve ark., 2016).

Wisman ve ark., (2023) 'nın yaptığı bir çalışmada depresyon ve kaygı bozukluğu belirtileri taşıyan 39 lise çağındaki ergene bilişsel davranışçı terapiye (BDT) eklenen internet tabanlı bir duygu düzenleme eğitiminin verilmesi amaçlanmıştır. Paralel gruplardan oluşan randomize kontrollü çalışmada, ergen örneklemin kontrol grubuna sadece BDT temelli müdahalede bulunulurken deney grubuna BDT ve duygu düzenleme eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucunda anksiyete belirtilerinde, depresif belirtilerde ve uyumsuz duygu düzenlemede anlamlı düzeyde azalma ve işlevsel duygu düzenlemede artış olduğu gözlenmiştir.

Yakın tarihte pandemi sürecinde uzun karantina dönemlerinde, eğitim öğretim ve sosyal yaşam alanlarından uzak kalan ergenlere Dünya Sağlık Örgütü, işlevsel duygu düzenleme stratejileri geliştirmelerini ve uygun yaşam tarzlarını sürdürmelerini tavsiye etmiştir (Guessoum ve ark., 2020; WHO, 2020). Tüm dünyanın yaşadığı en etkileyici deneyim olarak pandemi sürecinde ruh sağlığının koruyucu faktörlerinden biri olarak duygu düzenleme stratejilerinden beklenti böylece ortaya konmuştur. Ayrıca başta ergenler için olmak üzere teknolojiyle desteklenmiş internet tabanlı duygu düzenleme programlarının geliştirilmesi ve çeşitlendirilmesi; daha geniş, çok merkezli, randomize kontrollü araştırmalarla etkisinin değerlendirilmesi özellikle önerilmiştir. (Emmelkamp ve ark., 2022)

Mevcut araştırmada ise deney grubu öğrencilerinin Ergenlikte Mizah Ölçeği alt boyutlarından "Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı" öncesi ve sonrası ergenlikte mizahı kullanma düzeylerine bakıldığında; öğrenmeyi güçlendirme amaçlı mizah kullanma puanlarının 2,31'den önce 2,96'ya çıktığı ve kalıcılık testinde ise 2,55'e düştüğü; kaygıyı giderme amaçlı mizah kullanma puanlarının ise önce 2,15'ten 2,88'e çıktığı ve kalıcılık testinde daha sonra 2,16'ya düştüğü görülmektedir.

Mizahın ergenlik döneminde kaygıyla başa çıkma, öğrenmenin etkinliğini artırma ve sosyal ilişkileri düzenleme gibi psikolojik, bilişsel ve sosyal yeterlilikleri arttırdığı savunulmaktadır (Oral, 2002). Psikolojik, bilişsel ve sosyal alanda duygu düzenleme becerileri gelişmemiş ergenin akademik başarısızlık ve daha da önemlisi risk alma davranışlarının artabileceği bildirilmiştir (Ma, 2022). Duygu düzenleme, kişinin duyguları tanıma ve anlama becerisinin yanı sıra sosyal ve bilişsel alanda duyguları uygun şekilde yönetme ve ifade etme becerisini ifade etmektedir (Miller-Slough ve Dunsmore, 2020).

Duyguların ifadesinde ve anlaşılmasındaki eksiklik, olumlu ya da olumsuz duyguların kabul edilememesi ve duygu düzenleme stratejilerine sınırlı erişim, duygu düzenleme bozukluğunun temelini oluşturmaktadır (Gratz ve Roemer, 2004). Duygu düzenleme becerisi daha çok ergenlik boyunca ve genç yetişkinlik döneminde gelişmektedir (Riediger ve Klipker, 2014; Silvers ve ark., 2012). Çocuklarla karşılaştırıldığında ergenler duygusal ipuçlarını tanımlama ve alma konusunda daha yetkin olarak görülmektedir.

Ergenlik döneminde beklenen, daha karmaşık duygu düzenleme stratejilerinin (örneğin, bilişsel yeniden değerlendirme) edinilmesinin yanı sıra ve daha az uyumsuz stratejilerin (örneğin, ifadeyi bastırma ve durumsal kaçınma) kullanımıyla karakterize bir duygu yönetimidir (Booker ve Dunsmore, 2017; Zimmermann ve Iwanski, 2014). İşlevsel duygu düzenleme stratejileri ergenler tarafından artan etkinlikle uygulanabilir ve ergenliğin sonlarına doğru sabitlenir (Silvers ve ark., 2013).

Ancak duygu düzenleme becerisinin mutlaka doğrusal olarak gelişmesi beklenmez. Problem çözme ve bilişsel yeniden değerlendirmenin daha az kullanılması; dikkat dağıtma ve ifade bastırmanın artan kullanımı da dahil olmak üzere, ergenlik ortası (12 ila 15 yaş) civarında bazı işlevsel stratejilerin uygulanmasında düşüş yaşanabilmektedir. Hızlı başlayan ergenlik değişimlerine paralel olarak zorlayıcı yeni yaşam görevleri artan duygu duyarlılığı ve tepkiselliğin; ergenlerin işlevsel görünen duygu düzenleme stratejilerini kullanma kapasitelerini sınırlayan aşırı bilişsel yüklenmeye neden olabilmektedir (Cracco ve ark., 2017). Bu çelişkili duygu durumu ergeni ikilemde bırakabilmektedir.

Okul başarısına ve öğrenme sürecine ilişkin beklentilerin yoğun olduğu bu dönem (12 ila 15 yaş) yukarda belirtildiği gibi riskli bir dönemdir. Henüz olgunlaşmamış bir duygu düzenleme sistemi ile birlikte giderek karmaşıklaşan görev ve değişimlerle boğuşulan ergenlik ortası süreç, pek çok yetişkin için kalıcı psikopatolojilerin başladığı hassas bir dönemdir (Ahmed ve ark., 2015).

Liseye geçiş okul ortamı dışındaki akranlarla artan etkileşimler ve kimlik edinmeye ilişkin deneyler (Booker & Dunsmore, 2017; Laursen & Veenstra, 2021) genellikle ebeveyn-ergen ilişkilerinden ziyade akranlara daha fazla güvenmeye geçişi içerir. Bu dönemde ergenlerin stres, kaygı ve olumsuz duygulanımlarla başa çıkmak için kullandığı stratejiler arasında mizah öne çıkmaktadır (Amjad ve Dasti, 2022; Chen ve Martin, 2007).

Mizah ve öğrenme ilişkisi alan yazına bakıldığında merak edilen konulardan biri olmuştur. Mizahi öğretim yöntemlerinin sınıf ortamına dahil edilmesi (Crossman, 1964); akademik performansın artırılması için olumlu mizah tarzlarının kullanılması (Ilosvay, 2019), sınav kaygısıyla ve akran uyum problemlerine ilişkin mizah odaklı müdahaleler (Chiassen, 2002; Latiff ve Daud, 2013; Medgyes, 2002; Senior, 2001; Ziyaeemehr, Kumar ve Faiz Abdullah, 2011) uzun yıllara dayanan literatürde yer alan çalışmalardır.

Sınıfta akran grubu içinde ve öğretmen tarafından mizah kullanımının sıklıkla avantaj olduğu öne sürülmektedir (Chiassen, 2002; Crossman, 1964; Latiff ve Daud, 2013; Medgyes, 2002; Senior, 2001; Ziyaeemehr, Kumar ve Faiz Abdullah, 2014). Ancak mizah algısı subjektiftir. Bu nedenle öğretmenin mizah kullanımına ilişkin kesin bir karar vermeden önce mizahın hem faydalarını hem de engellerini değerlendirmesi önerilmiştir.

Ilosvay (2019) tarafından yapılan araştırmada üç ülkede sınıflarda kullanılan mizah türleri incelemiştir: Hindistan, Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri. Yaşları 9 -15 arasında değişen öğrenciler gözlemlenmiş ve üç ülkeden seçilen 15 öğrenci ve okul idaresi tarafından seçilen altı sınıf öğretmenine sınıf içinde mizah kullanımı ve mizah tarzlarına ilişkin sorular yöneltilmiştir. Bu nitel araştırmada veriler; tartışma kayıtları ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Sonuçta mizah algısı öznel olsa da bulgular,

öğretmenler tarafından avantajlı bulunan ancak öğrenciler tarafından ise ‘aşağılayıcı’ olarak algılanan mizah türlerinin engelleyici nitelikte olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen görüşmelerinin analizi, öğretmenlerin bu şakaları ilişki kurmak, iyi niyetli bir şekilde dalga geçmek ve otoritelerini sağlamak için kullanmayı amaçladıklarını ortaya çıkarmıştır. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilerse sınıfta yapılan şakaların ilişkiler, ötekileştirme ve öğrenme motivasyonu hakkındaki inançlarını etkilediğini göstermiştir. Öğretmenler, öğretime mizah katarak öğrencinin saygısını kazandıklarını ve sınıf sorunlarının üstesinden gelmeyi kolaylaştırdığını belirtmişlerdir (Kavandi ve Kavandi, 2016). Araştırmada Hindistan ve Türkiye’de din hakkında, genellikle Müslüman, Hristiyan ve Hint inançlarını içeren şakalar yaygın olarak gözlemlenmiştir. Üstünlük teorisinin ilkelerine uygun olarak, katılımcılar tarafından baskın inançlar espriler hiyerarşisinin en üstünde tutulmuştur. Ayrıca bazı öğrenciler hem akranları arasında hem de öğretmenleri tarafından yapılan mizahı bir ötekileştirme aracı olarak gördüklerini ifade etmişlerdir (Frey ve Fischer, 2008).

Ayrıca sınıf ortamında yapılacak mizaha ilişkin bir başka çalışmada; öğrenme sürecinde mizahi dil oyunlarının öğrencilerin daha derin anlamlar oluşturmalarına yardımcı olduğu öne sürülmüştür (Bell, 2002, 2005). Tehdit edici olmayan bir ortamda dil oyunları (sesler ve tekerlemeler), gramer ve sözcük dağarcığıyla oynamak, öğrencilerin ortak bilgi oluşturmalarına ve mizahi konuşmaların belirli nüanslarını anlamalarına olanak sağlamaktadır. Medgyes (2002) ve Bell (2011), şakalar ve kelime oyunları gibi mizahın açık analizinin dilsel ve toplumdilbilimsel gelişim için de yararlı olabileceğini öne sürmüştür.

Özetle mizahın sınıfta öğrenme süreçlerinde ve sınıf içi ilişkilerde güçlü bir araç olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir (Boerman-Cornell, 1999; McMahon, 1999; Minchew, 2001). Uzun yıllara yayılan araştırmalar mizahın katkılarını eğlence ve motivasyon sağlamaktan öğrenmeye kadar uzanan geniş bir yelpazede değerlendirmiştir (Gilliland ve Mauritsen, 1971; Keith-Spiegel, 1972). Ancak sıklıkla altı çizilen hangi mizah türünün kullanıldığı ve öğrencilerin bunu nasıl algıladığı konusudur. Mizah pek çok faktörden etkilenen kişisel bir deneyim olduğundan başta kültürel farklılıklar olmak üzere özgün arka plan bilgilerine sahip öğrenciler mizahı farklı şekilde deneyimleyeceklerdir.

Bizim çalışmamızda deney grubu öğrencilerinin, öğrenme sürecinde mizahı kullanma alt boyutu düzeylerinin, kontrol ve plasebo grubu öğrencilerine göre MODD Programı'nın uygulanması sonrası anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur.

Mizah odaklı bu çalışmanın, öğrencilerin öğrenme sürecinde mizahı kullanma düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve 'büyük' olduğu bulunmuştur. Bu etki 4 aylık kalıcılık testi sonucunda da devam etmiştir. MODD psikoeğitim programının öğrencilerin öğrenme sürecinde mizahı kullanma düzeyleri üzerindeki etkisi (izlem süreci sonunda) anlamlı ve orta düzeyde bulunmuştur. Yaz tatili sonrası okul ortamına ısınma sürecinde yapılan kalıcılık testi, öğrencilerin öğrenme süreçlerine tam adapte olamadıkları bir dönemdir. Dolayısıyla Ergenlikte Mizah Ölçeği'nin uygulanma tarihinin etkileyici bir faktör olduğu düşünülmektedir.

Benzer veriler Ergenlikte Mizah Ölçeği'nin mizahı kaygıyı giderme amaçlı kullanma alt ölçeği için de geçerlidir. Deney grubu öğrencilerinin son-test puanları, kontrol ve plasebo gruplarından daha yüksektir ve mizahı kaygıyla başa çıkma amaçlı kullanma üzerine MODD Programı'nın etkisinin anlamlı ve 'büyük' olduğu bulunmuştur. 4 aylık kalıcılık testi sonucunda aynı etki sürmüş, MODD 'un deney grubu üzerindeki etkisi anlamlı ve orta düzeyde bulunmuştur.

Mizahın öğrenme süreçlerinde ve kaygıyla başa çıkmada kullanılmasında öğrenciler ve öğretmenler açısından literatürde pek çok çalışma yapılmıştır. Shatz ve LoSchiavo (2006) çevrimiçi öğrenme ortamlarında mizah kullanmayı araştırmış; derse bağlılık (Garner, 2006), motivasyon, hatırlama, kalıcılık, etkileşim gibi değişkenlerle mizah ilişkisi araştırılmıştır (Dormann ve Biddle, 2006; Matarazzo, Durik ve Delaney, 2010; Jonas, 2012; Scarborough; 2014; Imlawi ve Gregg, 2014; Tay, Low ve Park, 2016).

Öğrenme ve öğretme süreçlerinde yer alan mizahın sınıfta öğrencilerin ilgisini çektiği, zor bulunan konuları kolaylaştırabildiği, öğrencinin motivasyonunu ve dikkatini olumlu yönde etkilediği, öğreneni risk almaya teşvik edebildiği ve problem çözme becerilerine olumlu yönde etkisinin olduğu ortaya konmuştur (Lei, Cohen ve Russler, 2010). Ayrıca olumsuz mizah türleri temelinde mizahın eğitim süreçlerine dahil edilmesi durumunda faydadan daha çok insanlar arası ilişki ve iletişime zarara yol açabileceği uyarısında bir kez daha bulunulmuştur.

Bu bulguları daha da güçlü şekilde desteklemek noktasında, mizahın bireylere farklı bakış açıları kazandırdığı, motivasyonu artırdığı, stresi, gerilimi, kaygıyı, endişeyi azalttığı, aynı zamanda öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve eğitim ortamlarında etkili olduğu pek çok araştırmayla ortaya konmuştur (Bolton-Gary, 2012; Goodboy ve ark., 2015; Koestler, 1997; Morreall, 1997; Oruç, 2006; Savaş, 2009, Embalzado ve Sajampun, 2020).

Ayrıca Hendriks ve Hendricks (2023)'in pandemi sürecinde mizahın öğrenme ortamında oynadığı rolü araştıran çalışmasında, Batı Endonezya'da yüksek öğrenim öğrencileri arasında yapılan anketler aracılığıyla, mizahın öğrencilerin akılda kalıcılığı, derse katılma isteğini, sınıf içi etkinliklerden keyif alma ve sonuçta kaygının azaltılması üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Mizah ve kaygı ilişkisi uzun yıllardır teorik olarak beklentileri karşılayan bir çalışma alanı olmuştur. Levine ve Redlich (1955) mizahın kaygı azaltıcı işlevine dikkat çekmişlerdir. Ford (2017) mizah tarzlarıyla kaygı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında katılımcılardan stresli bir matematik görevine gireceklerini düşünmelerini istemiştir. Çalışmadaki karikatür ve şakalar da matematik ile ilgili seçilmiştir. En düşük kaygı yaşayan grup kendini geliştirici mizah karikatürleri ve şakaları alan grup olurken kendini yıkıcı mizah karikatürleri alan grup da kontrol grubundan daha az kaygı yaşamıştır. Bu çalışma olumlu ve olumsuz mizah ile kaygı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan ilk deneysel çalışmalardan biridir. Ayrıca Brehm (2023), araştırmasında yeni nesil öğretmenler ve klinisyenler tarafından mizahın işlevselliğini araştırmış; geleceğin dünyasında zihinsel işlevlerimiz açısından mizahın çok yönlülüğüne dikkat çekmiştir.

Bu çalışmada Ergenlikte Mizah Ölçeği'ne yer verilmesinin amacı ergenlerin işlevsel duygu düzenleme stratejileri edinmesinde mizahın etkin olarak kullanılmasının sağlanmasıdır. Lise hayatı içinde akademik beklentilere muhatap olan ergenler için öğrenme süreçlerinde mizahın kullanılması literatürden aktarıldığı gibi kolaylaştırıcı bir etkiye sahiptir. Aynı şekilde kaygıyla baş edebilmede mizahın rolü tarihsel olarak farklı çalışmalarda çokça ortaya konmuştur. Bu çerçevede MODD Psikoeğitim Programı'nın amaçlarından biri olan ergenlere olumlu mizah tarzlarını edindirmeye paralel olarak öğrenme sürecinin ve kaygıyla baş edebilmenin mizah sayesinde güçlendirilmesi

ergenin işlevsel duygu düzenleme stratejileri edinmesini ve ergenlik süreci gelişim görevlerini yerine getirmesini kolaylaştıracaktır.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Yakın tarihte pandemi sürecinde uzun karantina dönemlerinde, eğitim öğretim ve sosyal yaşam alanlarından uzak kalan ergenlere Dünya Sağlık Örgütü, işlevsel duygu düzenleme stratejileri geliştirmelerini ve uygun yaşam tarzlarını sürdürmelerini tavsiye etmiştir (Guessoum ve ark., 2020; WHO, 2020). Tüm dünyanın yaşadığı en etkileyici deneyim olarak pandemi sürecinde ruh sağlığının koruyucu faktörlerinden biri olarak duygu düzenleme stratejilerinden beklenti böylece ortaya konmuştur.

Ayrıca başta ergenler için olmak üzere teknolojiyle desteklenmiş internet tabanlı duygu düzenleme programlarının geliştirilmesi ve çeşitlendirilmesi daha geniş, randomize kontrollü araştırmalarla etkisinin değerlendirilmesi özellikle önerilmiştir. (Emmelkamp ve ark., 2022) Ülkemizde yapılan ve ergenlerin gözünden mizah temelli eğitim konulu araştırmaya katılan 525 ergen (Unsal, Akcam ve Aydemir, 2018) mizahı "sınıf ortamında aktif öğrenmenin sağlanması için potansiyel bir araç" olarak gördüklerini paylaşmış ve mizahla eğlenerek öğrendiklerini aktarmışlardır. Dolayısıyla bu çalışmaya ilişkin akademik öneriler şöyle sıralanabilir: Eğitimde mizahın etkili ve yerinde kullanılmasına yönelik öğretmen eğitimleri düzenlenebilir. Alternatif olarak Deiter (2000) öğretmenlere her dersten önce kullanılabilecek mizahi materyaller hakkında gerçekten düşünmeleri için biraz zaman ayırmalarını, kendilerini rahat hissedecekleri mizah tarzını farkındalıkla belirlenmelerini ve gazete, dergi, kitap, radyo ve TV'den alınan materyalleri içeren bir mizah dosyası oluşturmalarını önermektedir. Öğretim programı/ders kitabı tasarımcılarının, öğrenmeyi eğlenceli ve kalıcı kılmak için mizah öğelerini mevcut öğretim programları ve ders kitaplarına entegre etmeleri önerilmektedir.

Bu araştırmanın MODD müdahalesinin sınırlı bir örneklem grubuyla yapılmış olması ancak literatürle oldukça paralel sonuçlar elde edilmesi sadece duygu düzenlemeyle ilgili bir psikoeğitim çalışması değil aynı zamanda aktif olarak müfredata dahil edilebilecek bir yöntem olarak olumlu mizah kullanımı ve yöntemlerinin geliştirilmesi adına umut vericidir.

Bu çalışma özelinde çeşitli ilçelerin Rehberlik Araştırma Merkezleri, MODD eğitim çalışmasını bünyesindeki rehber öğretmen ve psikolojik danışmanlara verilmesini talep etmiştir. Araştırmanın bu denli ilgi görmüş olması mizahın okulda uygulanacak müdahale programları için yaratıcı ve etkili bir alan olduğu tezini desteklemektedir.

Aynı zamanda yetişkin örneklem grubunda Acıbadem Hastanesi Halkalı Şubesinde oldukça stres altında çalışan 12 farklı kademedeki hekim grubuna MODD psikoeğitim programı yetişkin versiyonu uygulanmıştır. Olumlu geri bildirimler alınmıştır. Mizah Odaklı Duygu Düzenleme psikoeğitim programı oldukça konforlu ve ekonomik bir ruhsal ve eğitsel müdahale olarak ergenler ve yetişkinler için Milli Eğitim Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı ‘na gerek personel eğitimi gerekse öğrenci eğitimi için olumlu mizah tarzlarının edinilmesi ve işlevsel duygu düzenleme süreçlerinin kullanılması bağlamında olanak sağlamaktadır. Bu çerçevede daha disiplinler arası ve daha geniş örneklemle psikolojik danışmanlar, psikologlar, psikodramatistler ve klinik ortamda psikiyatristler tarafından kullanılması mümkün bir çalışma programı olarak önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Abdelrahman, S. G. E. S. (2017). Patterns used by Schizophrenic Patients to Cope with Auditory Hallucination. Port Said Scientific Journal of Nursing, 4(1), 18-39
- Abel, M. H. (2002). Humor, stress, and coping strategies. *Humor*, 15(4), 365– 381
- Abel, M. H., & Maxwell, D. (2002). Humor and affective consequences of a stressful task. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 21(2), 165-190.
- Ahmed, S. P., Bittencourt-Hewitt, A., & Sebastian, C. L. (2015). Neurocognitive bases of emotion regulation development in adolescence. *Developmental cognitive neuroscience*, 15, 11-25.
- Ak Seven, D. (2012). 3-5 yaş çocuklarında zihin teorisi gelişiminin mizah anlayışı üzerindeki etkisi.[The effect of theory of mind development on the sense of humor in 3-5 year old children]. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akbulut, C. A. (2018). Depresyonun duygu düzenleme süreçlerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 21, 184-192.
- Akça Koca, D., & Erden, S. (2018). Bilişsel Davranışçı Temelli Grupla Psikolojik Danışma Programının Ergenlerin Psikolojik Dayanıklılığına ve Mizah Düzeyine Etkisi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 2(3), 61-72. <https://doi.org/10.31461/ybpd.414466>
- Aker, H. (2021) *Yoksulluk Kahkaha ve Sinema*. İstanbul: Bağlam Yayınları
- Aldao, A. ve Nolen-Hoeksema, S. (2010). Specific city of cognitive emotion regulation strategies: A transdiagnostic examination. *Behaviour Research and Therapy*, 48(10), 974-983.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S. ve Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: a meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217-237.
- Alkan, A. (2020). The investigation of the preventive effectiveness of a dialectical behavior therapy skills training program adapted for Turkish college students. Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Almeida, C. V. (2020). Humor Is Important in Healthcare Relationship?—The Perceptions of Doctors and Nurses. *Open Access Library Journal*, 7(05), 1.
- Amjad, A., & Dasti, R. (2022). Humor styles, emotion regulation and subjective well-being in young adults. *Current Psychology*, 41(9), 6326-6335.
- Anderson, C. A., & Arnoult, L. H. (1989). An examination of perceived control, humor, irrational beliefs, and positive stress as moderators of the relation between negative stress and health. *Basic and Applied Social Psychology*, 10(2), 101-117.
- Apter MJ. (1984). Reversal theory and personality: A review. *Journal of research in personality* 18:265-288
- Apter MJ. (1982). The experience of motivation: The theory of psychological reversals London: *Academic Press*; 1982.
- Apter MJ. (1992). The dangerous edge: The psychology of excitement New York: Free Press
- Apter MJ. (2001). Motivational styles in everyday life: A guide to reversal theory Washington, DC: American Psychological Association
- Apter MJ. (2013). Developing reversal theory: Some suggestions for future research. *Journal of Motivation, Emotion, and Personality*;1:1–8.

- Altunbaş, G. (2014). Psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanımına ve mükemmeliyetçi bilişlerine etkisi. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arabacı, L. B., Taş, G. ve Dikeç, G. (2018). Çocuk ve Ergenlerde Madde Kullanımı, Suça Yönelme, Ruhsal Bozukluklar ve Hemşirelik Bakımı. *Bağımlılık Dergisi*, 18(4), 1-1.
- Babad, E. Y. (1974). A multi-method approach to the assessment of humor: A critical look at humor tests. *Journal of Personality*, 42(4), 618-631.
- Bains, GS., Berk, LS., Lohman, E., Daher, N., Petrofsky, J., Schwab, E. (2015). Humors effect on short-term memory in healthy and diabetic older adults. *Alternative Therapies in Health and Medicine* 21(3):16–25.
- Baisley, M.C., Grunberg, N.E. (2019) Bringing humor theory into practice: An interdisciplinary approach to online humor training. *New Ideas Psychol*; 55, 24–34. [CrossRef]
- Baisley, M. C. (2017). *The electronic Humor to Cope and Connect (e-H2C) Workshop: Feasibility of Internet-Based Humor Skills Training* (Doctoral dissertation, Uniformed Services University of the Health Sciences).
- Baisley, M. C. (2014) The Relative Interpersonal Distance Theory of Humor: A guiding theory for humor use in patient-provider interactions. *New York State Psychologist* 26:46-50
- Bartzik, M.; Bentrup, A.; Hill, S.; Bley, M.; von Hirschhausen, E.; Krause, G.; Peifer, (2021) C. Care for Joy: Evaluation of a Humor Intervention and Its Effects on Stress, Flow Experience, Work Enjoyment, and Meaningfulness of Work. *Front. Public Health* 2021, 9, 667821. [CrossRef] [PubMed]
- Beblo, T., Fernando, S. Klocke, S., Griepstroh, J., Aschenbrenner, S., ve Driessen, M. (2012). Increased suppression of negative and positive emotions in major depression. *Journal of Affective Disorders*, 5, 1-6.
- Bechara, A., & Damasio, A. R. (2005). The somatic marker hypothesis: A neural theory of economic decision. *Games and economic behavior*, 52(2), 336-372.
- Beh-Pajoo, A., Jahangiri, M., & Zaharakar, K. (2010). Humor skills training and reducing depression in patients with spinal cord injury. *Journal of Iranian Psychologists*, 6, 227–236.
- Berk, R. A. (1996). Student ratings of 10 strategies for using humor in college teaching. *Journal on Excellence in College Teaching*, 7(3), 71-92.
- Bell, N. (2002). Using and understanding humor in a second language: A case study. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania.
- Bell, N. (2005). Exploring L2 language play as an aid to SLL: A case study of humour in NS-NNS interaction. *Applied Linguistics*, 26(2), 192-218.
- Bell, N. (2011). Humor scholarship and TESOL: Applying findings and establishing a research agenda. *TESOL Quarterly*, 45(1), 134-159.
- Bender, P. K., Reinholdt-Dunne, M. L., Esbjørn, B. H. ve Pons, F. (2012). Emotion dysregulation and anxiety in children and adolescents: Gender differences. *Personality and Individual Differences*, 53(3), 284- 288
- Berger, AA. (1993) An anatomy of humor New Brunswick, NJ: Transaction
- Bergen, D. (1992). Teaching strategies; using humor to facilitate learning. *Childhood Education*, 69 (2), 105-106.
- Bergson, H., Brereton, C. S. H., & Rothwell, F. (1911). *Laughter: An essay on the meaning of the comic*. Macmillan.

- Besser, A., Luyten, P., Mayes, L.C. (2012) Adult attachment and distress: The mediating role of humor styles. *Individual Differences Research*;10(3):153–164.
- Bippus, A. M., Dunbar, N. E., & Liu, S. J. (2012). Humorous responses to interpersonal complaints: Effects of humor style and nonverbal expression. *The Journal of psychology*, 146(4), 437-453.
- Bitterly, T. B. (2022). Humor and power. *Current Opinion in Psychology*, 43, 125-128.
- Boerman-Cornall, W. (1999). The five humors. *The English Journal*, 88(4), 66–69. doi:10.2307/822422
- Bolton-Gary, C. (2012). Connecting through comics: Expanding opportunities for teaching and learning. *US-China Review*, B4, 389-395. <https://www.eric.ed.gov/>
- Booker, J. A., & Dunsmore, J. C. (2017). Affective social competence in adolescence: Current findings and future directions. *Social Development*, 26(1), 3-20.
- Braniecka, A., Hanć, M., Wołkiewicz, I., Chrzczonowicz-Stępień, A., Mikołajonek, A., & Lipiec, M. (2019). Is it worth turning a trigger into a joke? Humor as an emotion regulation strategy in remitted depression. *Brain and behavior*, 9(2), e01213.
- Brehm, J. (2023). *What's So Funny: Humor's Impact on Third Party Evaluation of Clinicians* (Doctoral dissertation, Washburn University).
- Bryant J. (1977). Degree of hostility in squelches as a factor in humour appreciation. In: Chapman AJ, Foot HC, eds. *It's a funny thing, humour*. Oxford: Pergamon Press;321–327.
- Bursal, M. (2017). *SPSS ile temel veri analizleri*. Ankara: Anı.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (24. baskı). Ankara: Pegem.
- Campbell, W., Camden, C., & Missiuna, C. (2016). Reflections on using a community-based and multisystem approach to transforming school-based intervention for children with developmental motor disorders. *Current Developmental Disorders Reports*, 3, 129-137.
- Campos, J. J., Campos, R. G., & Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25(3), 394-402.
- Cann, A. & Lawrence G. C. (2001). Perceived personality associations with differences in sense of humor: Stereotypes of hypothetical others with high or low senses of humor. *Humor*,13, 1–14.
- Cann, A., & Matson, C. (2014). Sense of humor and social desirability: Understanding how humor styles are perceived. *Personality and Individual Differences*, 66, 176-180.
- Cerolini, S., Terrasi, M., Ballesio, A., Devoto, A., Bacaro, V., Vacca, M., & Lombardo, C. (2019). Effectiveness of an emotional regulation training in a group of university students. *Cognitivismo Clinico*, 16(1), 33-44.
- Chen, C. H., Chen, H. C., & Roberts, A. M. (2019). Why humor enhances creativity from theoretical explanations to an empirical humor training program: Effective “ha-ha” helps people to “a-ha”. In *Creativity and humor* (pp. 83-108). Academic Press.
- Cheng, S. L., Yang, F. C., Chu, H. T., Tsai, C. K., Ku, S. C., Tseng, Y. T., ... & Liang, C. S. (2020). Incongruent Expression of Brain-Derived Neurotrophic Factor and Cortisol in.
- Cheung, C. K., & Yue, X. D. (2012). Sojourn students' humor styles as buffers to achieve resilience. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(3), 353-364.
- Chiasson, P. E. (2002). Using humour in the second language classroom. *The internet TESL journal*, 8(3).

- Claro, A., Boulanger, M. M. and Shaw, S. R. (2015). Targeting vulnerabilities to risky behavior: an intervention for promoting adaptive emotion regulation in adolescents. *Contemporary School Psychology*, 19(4), 330-339.
- Cogan, R., Cogan, D., Waltz, W., & McCue, M. (1987). Effects of laughter and relaxation on discomfort thresholds. *Journal of behavioral medicine*, 10, 139-144.
- Cole, P.M., Michel, M.K., Teti, L.O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research In Child Development*, 59(2-3), 73-100.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333.
- Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P., ... & Thigpen, J. C. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychological bulletin*, 143(9), 939.
- Costello EJ, Foley DL, Angold A (2006) 10-year research update review: the epidemiology of child and adolescent psychiatric disorders: II. Developmental epidemiology. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry* 45:8-25.
- Cracco, E., Goossens, L., & Braet, C. (2017). Emotion regulation across childhood and adolescence: evidence for a maladaptive shift in adolescence. *European child & adolescent psychiatry*, 26, 909-921.
- Crawford, S. A., & Caltabiano, N. J. (2011). Promoting emotional well-being through the use of humour. *Journal of Positive Psychology*, 6, 237-252.
- Crone, E. and Pfeifer, J., (2018). What happens in emotional development? Adolescent emotionality. A. Fox vd. (Editörler), *The Nature Of Emotion: Fundamental Questions içinde* (s. 386). NY: Oxford University Press.
- Crossman, R. (1964). Humor in the Classroom. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 38(9), 528-531.
- Çalışandemir, F., & Tagay, Ö. (2015). Multidimensional perfectionism and humor styles the predictors of life satisfaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 939-945.
- Çeçen, A. R. ve Yazgan-İnanç, B. (2005). Duygu yönetimi eğitiminin duygu yönetme becerilerine etkisi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 4(8), 1-21.
- Çuhadaroğlu-Çetin F. Ergenlikte psikososyal gelişim. Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi I. Ulusal Adolesan Sağlığı Kongresi Konuşma Metinleri, 2006: 40-45.
- Daren, A., Adamczyk, P., Błażdziński, P., & Cechnicki, A. (2020). Humor perception in schizophrenia appears to be related to disorganization syndrome. *Comprehensive psychiatry*, 96, 152149.
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London: John Murray Publishing.
- Demir, V. ve Gündoğan, N. (2018). Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüklerini azaltmadaki etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 46-66.
- Demirci, İ. ve Erden, S. (2015). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43(43), 67-83.
- DeSteno, D., Gross, J. J., & Kubzansky, L. (2013). Affective science and health: The importance of emotion and emotion regulation. *Health Psychology*, 32, 474-486.

- Deplus, S., Billieux, J., Scharff, C., & Philippot, P. (2016). A mindfulness-based group intervention for enhancing self-regulation of emotion in late childhood and adolescence: A pilot study. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 14, 775-790.
- Dewey, J., 1894, "The Theory of Emotion," *Psychological Review*, 1: 553–569.
- De Witte, N. A., Sütterlin, S., Braet, C. and Mueller, S. C. (2017). Psychophysiological correlates of emotion regulation training in adolescent anxiety: Evidence from the novel PIER task. *Journal of Affective Disorders*, 214, 89-96
- Dionigi, A., Flangini, R., & Gremigni, P. (2012). Clowns in hospitals. *Humor and health promotion*, 213-227.
- Dillon, K. M., Minchoff, B., & Baker, K. H. (1985). Positive emotional states and enhancement of the immune system. *International Journal of Psychiatry in Medicine*, 15, 13-18.
- Dionigi, A., & Gremigni, P. (2012). The psychology of humor. In: P. Gremigni (Ed.). *Humor and health promotion* (pp. 1-14). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Dixon, N.F. (1980). "Humor: A Cognitive Alternative To Stress?", In I.G. Sarason & C.D. Spielberger (Eds.), *Stress And Anxiety*, cilt 7, ss. 281–289, Washington, Hemisphere.
- Dodge, K. A. ve Garber, J. (1991). Domains of emotion regulation. Ed.: J. Garberand ve K. A. Dodge, *The Development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 3-14). Cambridge: Cambridge University Press
- Dormann, C. Ve Biddle, R. (2006). Humour in game-based learning. *Learning, Media and Technology*, 31(4), 411-424
- Drake, A. C., & Sears, C. R. (2023). Do humour styles moderate the association between hopelessness and suicide ideation? A comparison of student and community samples. *PLoS one*, 18(12), e0295995.
- Dugas, L. (1902). *Psychologie du rire*. Paris: Kessinger Publishing
- Dundes, A. (1987). At ease, disease—AIDS jokes as sick humor. *American Behavioral Scientist*, 30(3), 72-81.
- Dziegielewski, S. F. (2003). Humor: An essential communication tool in therapy. *International Journal of Mental Health*, 32(3), 74-90.
- Eastman, M. (2017). *Enjoyment of laughter*. Routledge.
- Eder, D. & Stanford, S. (1984). Adolescent humor during peer interaction. *Social Psychology Quarterly*, 47(3), 235-243.
- Edwards, K. R., & Martin, R. A. (2014). The conceptualization, measurement, and role of humor as a character strength in positive psychology. *Europe's Journal of Psychology*, 10(3).
- Ellithorpe, M., Esralew, S., Holbert, L., (2014). Putting the "self" in self-deprecation: When deprecating humor about minorities is acceptable. *Humor* 27:401-422
- Embalzado, H., & Sajampun, P. (2020). Perspectives of students in Thailand on the use of humor in university classroom. *International Education Studies*, 13(4), 17-26. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n4p17>
- Emmelkamp, J., Wisman, M. A., Beuk, N. J., Stikkelbroek, Y. A., Nauta, M. H., Dekker, J. J., & Christ, C. (2022). Effectiveness of an add-on guided internet-based emotion regulation training (E-TRAIN) in adolescents with depressive and/or anxiety disorders: study protocol for a multicenter randomized controlled trial. *BMC psychiatry*, 22(1), 646.

- Erden, S. (2015). Awareness: The effect of group counseling on awareness and acceptance of self and others. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1465-1473.
- Erden-Çınar, S. ve Eminoğlu, Z. (2020). Bilişsel davranışçı temelli psikoeğitim programının psikolojik dayanıklılık ve duygu düzenleme üzerindeki etkisi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(21), 555-582.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: Penguin
- Erikson EH (1980). *Identity and the Life Cycle* (Vol. 1). W. W. Norton & Company.
- Epstein S., Smith R. (1956). Repression and insight as related to reaction to cartoons. *J. Consult. Psychol.* 20 391–395.
- Eysenck, H. J. (1972). Foreword. (Ed: J.H. Goldstein ve E. P.McGhee) *The Psychology of Humor*, London: Academic Press.
- Eysenck HJ. (1942). The appreciation of humour: an experimental and theoretical study. *British Journal of Psychology*; 32:295–309.
- Falkenberg, I., Buchkremer, G., Bartels, M., Wild, B.(2011). Implementation of a manual-based training of humor abilities in patients with depression: a pilot study. *Psychiatry Res*186:454e7.
- Falkenberg, I., McGhee, P. E., & Wild, B. (2012). *Humorfähigkeiten trainieren: Ein Manual für die psychiatrisch-psychotherapeutische Praxis* [Humor skills training: A manual for psychiatric and psychotherapeutic practice]. Stuttgart: Schattauer.
- Frecknall, P. (1994). Good humor: A qualitative study of the uses of humor in everyday life. *Psychology: A Journal of Human Behavior*.
- Fresco, D. M., Moore, M. T., van Dulmen, M. H., Segal, Z. V., Ma, S. H., Teasdale, J. D., & Williams, J. M. G. (2007). Initial psychometric properties of the Experiences Questionnaire: Validation of a self-report measure of decentering. *Behavior Therapy*, 38(3), 234-246.
- Frey, N., & Fisher, D. (2008). The under-appreciated role of humiliation in the middle school. *Middle School Journal*, 39(3), 4–12. doi:10.1080/00940771.2008.11461628
- Ford, C. V., & Spaulding, R. C. (1973). The Pueblo incident: A comparison of factors related to coping with extreme stress. *Archives of General Psychiatry*, 29(3), 340-343.
- Ford, Thomas E. vd. (2012). “Effect Of Humor On State Anxiety and Math Performance”. *Humor* 25 (1): 59-74.
- Ford, Thomas E. vd. (2017). “Manipulating Humor Styles: Engaging In Self-Enhancing Humor Reduces State Anxiety”. *Humor* 30 (2): 169-191.
- Freud, S. (1905). *Jokes and their relation to the unconscious*. New York: W.W. Norton & Co., 1960.
- Freud, S. (1928). *Humor*, *International Journal of Psychoanalysis*, 9, 1-6.
- Fiske, ST & Taylor, SE. (2008) *Social cognition: From brains to culture* New York, NY: McGraw-Hill
- Gamble J. (2001). Humor in apes. *Humor-Int. J. Humor Res.* 14, 163–179. (doi:10.1515/humr.14.2.163)
- Führ, M. (2001). Some aspects of form and function of humor in adolescence. *HUMOR*, 14(1), 25-36. <https://doi.org/10.1515/humr.14.1.25>
- Galloway, G. (2010). Individual differences in personal humor styles: Identification of prominent patterns and their associates. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 563-567.

- Gander, F., Proyer, R. T., & Ruch, W. (2016). Positive psychology interventions addressing pleasure, engagement, meaning, positive relationships, and accomplishment increase well-being and ameliorate depressive symptoms: a randomized, placebo-controlled online study. *Frontiers in psychology*, 7.
- Garner, R. L. (2006). Humor in pedagogy and how ha ha can lead to ah ha: Physiological and psychological effects. *College Teaching*, 54(1), 177-180. <https://doi.org/10.3200/CTCH.54.1.177-180>
- Garnefski, N., Kommer, T. V.D., Kraaij, V., Teerds, J., Legers-tee, J. ve Onstein, E. (2002). The relationship between cognitive emotion regulation strategies and emotional problems: comparison between a clinical and a non-clinical Sample. *European Journal of Personality*, 16, 403-420.
- Garnefski, N., Koopman, H., Kraaij, V., ve Cate, R. (2009). Brief report: Cognitive emotion regulation strategies and psychological adjustment in adolescents with a chronic disease, *Journal of Adolescence*, 32, 449-454.
- García-Larrauri (2006) B. Programa Para Mejorar el Sentido del Humor: ¿Porque la Vida con Buen Humor Merece la Pena! Pirámide: Madrid, Spain.
- Gem, Z. (2018). Duygu farkındalığı ve duygu mitlerine yönelik ölçüm araçlarının ve duygu düzenlemeye yönelik bütünsel bir müdahale programının geliştirilmesi: Bir ön değerlendirme. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gelkopf, M., Gonen, B., Kurs, R., Melamed, Y., & Bleich, A. (2006). The effect of humorous movies on inpatients with chronic schizophrenia. *Journal of Nervous and Mental Disorders*, 194, 990-883.
- Gervais, M. ve Wilson, D. S. (2005). The Evolution and Functions of Laughter and Humor: A Synthetic Approach. *The Quarterly Review of Biology*, 80(4): 395-430. doi: 10.1086/498281
- Gillespie, B., Mulder, M., & Leib, M. (2016). Who's laughing now? The effect of simulated laughter on consumer enjoyment of television comedies and the laugh-track paradox. *Journal of the Association for Consumer Research*, 1(4), 592-606.
- Gilliland, H., & Mauritsen, H. (1971). Humor in the classroom. *The Reading Teacher*, 24(8), 753-756.
- Gladding, S. T., & Drake Wallace, M. J. (2016). Promoting beneficial humor in counseling: A way of helping counselors help clients. *Journal of Creativity in Mental Health*, 11(1), 2-11.
- Green, S.B. and Salkind, N.J. (2014). Using SPSS for Windows and Macintosh. New Jersey: Pearson.
- Gollob HF, Levine J. (1967). Distraction as a factor in the enjoyment of aggressive humor. *Journal of Personality & Social Psychology*, 5(3):368-372.
- Goodboy, A. K., Booth-Butterfield, M., Bolkan, S. & Griffin, D. J. (2015). The role of instructor humor and students' educational orientations in student learning, extra effort, participation, and out-of-class communication. *Communication Quarterly*, 63(1), 44-61. <http://dx.doi.org/10.1080/01463373.2014.965840>
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 26, 41-54.
- Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2, 151-164.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299

- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10(6), 214-219.
- Gross, J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281–291.
- Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (Vol. 3), (pp. 497-513). New York, NY: The Guilford Press.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2006). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York, NY: The Guilford Press.
- Guessoum, S. B., Lachal, J., Radjack, R., Carretier, E., Minassian, S., Benoit, L., & Moro, M. R. (2020). Adolescent psychiatric disorders during the COVID-19 pandemic and lockdown. *Psychiatry research*, 291, 113264.
- Gruner, C. R. (1997). *The game of humor*. New Brunswick, NJ: Transaction.
- Gruner, C. R. (1978). *Understanding laughter: The working of wit and humor*. Chicago: Nelson-Hall.
- Gunderson, A. L. (1998). A comparison of the effect of two humor programs on self-reported coping capabilities and pain among the elderly. *Unpublished Master's Thesis, Montclair State University*.
- Giuliani, N. R., McRae, K., & Gross, J. J. (2008). The up-and down-regulation of amusement: experiential, behavioral, and autonomic consequences. *Emotion*, 8(5), 714.
- Gülgez, Ö., & Gündüz, B. (2015). Diyalektik Davranış Terapisi Temelli Duygu Düzenleme Programının üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüklerini azaltmadaki etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 191- 208
- Gültekin, D. (2022) *Okul öncesi mizah odaklı eğitim programının çocukların mizah ve yılmazlık becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hehl, F.J. ve Ruch, W. (1985), “The Location of Sense of Humor Within Comprehensive Personality Spaces: An Exploratory Study”, *Personality and Individual Differences*, 6 (6) 703-715.
- Heintz S, Ruch W. 2015. An examination of the convergence between the conceptualization and the measurement of humor styles: A study of the construct validity of the Humor Styles Questionnaire. *Humor* 28:611-633
- Heintz, S. (2017). Do others judge my humor style as I do?. *European Journal of Psychological Assessment*.
- Hendriks A. C.& Hendriks A. L . M. (2023) *Humor Amidst Crisis: A Phenomenological Study* .9th International Scholars’ Conference-Published by Asia-Pacific International University Thailand pp:531-541
- Henman, L. D. (2001). Humor as a coping mechanism: Lessons from POWs.
- Herzog TR &Anderson MR.(2000). Joke cruelty, emotional responsiveness, and joke appreciation. *Humor: International Journal of Humor Research*. 13(3):333–351.
- Herzog TR & Karafa JA. (1998) Preferences for sick versus nonsick humor. *Humor: International Journal of Humor Research*. 1998;11(3):291–312.
- Hofmann, S. G., Heering, S., Sawyer, A. T. and Asnaani, A. (2009). How to handle anxiety: The effects of reappraisal, acceptance and suppression strategies on anxious arousal. *Behaviour Research and Therapy*, 47(5), 389-394.

- Hunter, E. C., Katz, L. F., Shortt, J. W., Davis, B., Leve, C., Allen, N. B., & Sheeber, L. B. (2011). How do I feel about feelings? Emotion socialization in families of depressed and healthy adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 40, 428-441.
- Izard, C. E. (1992). Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations. *Psychological Review*, 99(3), 561-565.
- Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, 128(5), 796-824.
- Izard, C., Stark, K., Trentacosta, C., & Schultz, D. (2008). Beyond emotion regulation: Emotion utilization and adaptive functioning. *Child development perspectives*, 2(3), 156-163.
- Ilosvay, K. (2019). An analysis of communicative interactions in school: Learning from layered messages in humor. *Journal of Instructional Research*, 8(1), 39-50
- Imlawi, J. & Gregg, D. (2014). Engagement in online social networks: The impact of self-disclosure and humor. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 30(2), 106-125.
- Işık, N., & Kolçak, S. (1953). Eğitim ve öğretimde mizahtan faydalanma yolları. *İzmir: Endüstri Basım ve Yayınevi*.
- Jarrett, C. (2013). How many psychologists does it take to tell a joke. *The Psychologist*, 26, 254- 258.
- John, O. P. & Gross, J. J. (2004). Healthy and Unhealthy Emotion Regulation: Personality Processes, Individual Differences and Life Span Development. *Journal of Personality*, 72(6), 1301-1334.
- Jonas, P. M. (2012). Successfully teaching with humorous videos: videagogy. *New Horizons for Learning*, 10(1).
- Jovanovic, V. (2011). Do humor styles matter in the relationship between personality and subjective well-being?. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52(5), 502-507.
- Julian D. Fi. & Hawke, J. (2012) Trauma Affect Regulation Psychoeducation Group and Milieu Intervention Outcomes in Juvenile Detention Facilities, *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 21:4, 365-384, DOI: 10.1080/10926771.2012.673538
- Kahraman, F. (2008). Ergenlerde arkadaşlık ilişkisi ile mizah duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Kalaycı, Ş. (2006). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri (2. baskı). Ankara: Asil.
- Karagöz, Y. (2016). SPSS ve Amos 23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler (1. Baskı). Nobel Yayınevi, Ankara.
- Karataş, H., (2016). *Yapılandırılmış Grup Sanat Terapisi Programının 15-18 yaş Aralığındaki Ergenlerin Mutluluk Düzeyleri, Duygularını İfade Etme Eğilimleri, Duygu Düzenleme Güçlükleri ve Psikiyatrik Belirtilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Kavandi, E., & Kavandi, R. (2016). The effect of using humor on high school students' grammar performance and motivation. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(7), 1466–1475. doi:10.17507/tpis.0607.19
- Kazarian, S. S., & Martin, R. A. (2004). Humour styles, personality, and well-being among Lebanese university students. *European journal of Personality*, 18(3), 209-219.
- Kazarian, S. S., & Martin, R. A. (2006). Humor styles, culture-related personality, well-being, and family adjustment among Armenians in Lebanon.

- Kermen, U., & Çınar, S. E. (2019). Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Temelli Bir Psikolojik Danışma Programının Ergenlerin Sosyal Fobi ve Mizah Düzeylerine Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 831-844.
- Kessler RC, Borges G, Walters EE (1999) Prevalence of and risk factors for lifetime suicide attempts in the National Comorbidity Survey. *Arch Gen Psychiatry* 56:617-26.
- Keith-Spiegel, P. (1972). Early conceptions of humor: Varieties and issues. *The psychology of humor: Theoretical perspectives and empirical issues*, 4-39.
- Keltner, D., & Kring, A. M. (1998). Emotion, social function, and psychopathology. *Review of General Psychology*, 2(3), 320-342.
- Kervancı-Üstün, F. ve Topbaş, E. (2014). Büro çalışanlarının duygu yönetme becerilerinin geliştirilmesinde duygu yönetimi eğitimi programının etkisi: Deneysel bir çalışma. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 1126- 1148.ç
- Kim-Cohen J, Caspi A, Moffitt T ve ark. (2003) Prior juvenile diagnoses in adults with mental disorder: developmental follow-back of a prospective-longitudinal cohort. *Arch Gen Psychiatry* 60:709-17.
- Klein A. (1999), Mizahın İyileştirici Gücü (Çev: Sibel Karayusuf), Epsilon Yayınları, İstanbul.
- Kring, A. M., & Sloan, D. M. (2009). *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment*. New York, NY: The Guilford Press.
- Koole, S. L. (2010). The psychology of emotion regulation: an integrative review. (In J. D. Houwerand ve D. Hermans (Eds), *Cognition and emotion: reviews of current research and theories* (ss. 128-167). New York: Taylor & Francis Group
- Koestler, A. (1997). Mizah yaratma eylemi (S. Kabakçioğlu & Ö. Kabakçioğlu Çev. Ed.). İris Yayınları. (Çalışmanın orijinali 1963’de yayımlanmıştır)
- Kohmura, K., Banno, M., Tsujimoto, H., Tsujimoto, Y., Kataoka, Y.(2019). Humour-based interventions for people with schizophrenia. *Cochrane Database of Systematic Reviews*
- Kuhlman, K. R., Straka, K., Mousavi, Z., Tran, M. L., & Rodgers, E. (2021). Predictors of adolescent resilience during the COVID-19 pandemic: cognitive reappraisal and humor. *Journal of Adolescent Health*, 69(5), 729-736.
- Kuiper, NA., Nicholl, S. (2004). Thoughts of feeling better? Sense of humor and physical health. *Humor: International Journal of Humor Research*;17(1–2):37–66.
- Kuiper N.A., & Martin, R.A. (1998). “Is Sense of Humor A Positive Personality Characteristic?”, In W. Ruch (Ed.), *The Sense Of Humor: Explorations Of A Personality Characteristic*, ss.159–178, New York, Mouton de Gruyter.
- Kuiper, NA, Martin, RA, Olinger, LJ. (1993) Coping humour, stress, and cognitive appraisals. *Canadian Journal of Behavioural Science*;25(1):81–96.
- Kuiper, N. A., Martin, R. A., & Dance, K. A. (1992). Sense of humour and enhanced quality of life. *Personality and individual differences*, 13(12), 1273-1283.
- Kumpulainen, K., & Rasanen, E. (2000). Children involved in bullying at elementary school age: Rheir psychiatric symptoms and deviance in adolescence. *Child Abuse and Neglect*, 24, 1567-1577.

- Kuzucu, Y. (2006). Duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik bir psiko-egitim programının, üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerine, duyguları ifade etme eğilimlerine, psikolojik ve öznel iyi oluşlarına etkisi. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Lally, J., Ajnakina, O., Stubbs, B., Cullinane, M., Murphy, K.C., Gaughran F. (2017). Remission and recovery from first episode psychosis in adults: systematic review and metaanalysis of long-term outcome studies. *British Journal of Psychiatry : the journal of mental science*; 211(6):350–8.
- Lang, P. J. (1968). Fear reduction and fear behavior: Problems in treating a construct. In J. M. Shlien (Ed.), *Research in psychotherapy*, Vol, III (pp. 90-103). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Larson, R., & Lampman-Petratis, C. (1989). Daily emotional states as reported by children and adolescents. *Child Development*, 60(5), 1250-1260.
- Latiff, A. A., & Daud, N. M. (2013). Pre-service ESL teachers' perceptions of parody integration in digital stories. *World Applied Sciences Journal*, 21, 28-35.
- Laursen, B., & Veenstra, R. (2021). Toward understanding the functions of peer influence: A summary and synthesis of recent empirical research. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 889-907.
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44(1), 1-22.
- Lee, J. Y., Kim, J. Y., & Lee, J. (2018). The children's optimism and humor training program in South Korea. *International Journal of Mental Health*, 47(2), 118-136.
- Lefcourt, H. M., Martin, R. A. (1986). Sense of Humor and the Coping Process in Marriage. *Humor and Life Stress: Antidote to Adversity*, 100-109.
- Lefcourt, H. M., & Davidson-Katz, K., & Kueneman, K. (1990). Humor and immune-system functioning. *Humor*, 3, 305-321.
- Lefcourt, H. M., & Davidson, K., Shepherd, R., Phillips, M., Prkachin, L., & Mills, D. E. (1995). Perspective-taking humor: Accounting for stress moderation. *Social and Clinical Psychology*, 14, 373-391.
- Lefcourt, H. M. (2001). The humor solution. *Coping with stress: Effective people and processes*, 68-92.
- Lehmann-Willenbrock, N., & Allen, J. A. (2014). How fun are your meetings? Investigating the relationship between humor patterns in team interactions and team performance. *Journal of Applied Psychology*, 99(6), 1278.
- Lei, S. A., Cohen, J. L. Ve Russler, K. M. (2010). Humor on learning in the college classroom: Evaluating benefits and drawbacks from instructors' perspectives. *Journal of Instructional Psychology*, 37(4), 326-332.
- Lennarz, H. K., Hollenstein, T., Lichtwarck-Aschoff, A., Kuntsche, E., & Granic, I. (2019). Emotion regulation in action: Use, selection, and success of emotion regulation in adolescents' daily lives. *International journal of behavioral development*, 43(1), 1-11.
- Levine, J., & Redlich, F. C. (1955). Failure to understand humor. *The Psychoanalytic Quarterly*, 24(4), 560-572.
- Lipps, T. (1898, 2006). *Komik und Humor*. Hamburg.
- León-Pérez, J. M., Cantero-Sánchez, F. J., Fernández-Canseco, Á., & León-Rubio, J. M. (2021). Effectiveness of a humor-based training for reducing employees' distress. *International journal of environmental research and public health*, 18(21), 11177.

- Lucarini, V., Grice, M., Cangemi, F., Zimmermann, J.T., Marchesi, C., Vogeley, K. & Tonna, M. (2020). Speech Prosody as a Bridge Between Psychopathology and Linguistics: The Case of the Schizophrenia Spectrum. *Front. Psychiatry* 11:531863
- Lui K. W. Y. (2012). Humor styles, self-esteem and subjective happiness. *Discovery*, 1, 21–41.
- Malhotra, N., Gupta, N., & Arora, R. (2020). Movie Watching as a ‘Therapeutic Humour’ Intervention in Severe Mental Illness: Can We Develop a “Service” Based on Patient Feedback?. *Journal of Psychosocial Rehabilitation and Mental Health*, 7(1), 73-76.
- Manning K. (2002), *Lighten Up! An Analysis Of The Role Of Humor As An Instructional Practice In The Urban And Culturally Diverse Middle School Classroom*, Unpublished Doctoral Dissertation, Cleveland State University, UMI Dissertation Information Service.
- Martin, R. A. ve Lefcourt, H. M. (1983). “Sense of Humor as a Moderator of the Relation Between Stressors and Moods”, *Journal Of Personality And Social Psychology*, 45(6), 1313–1324.
- Martin, R. A. (1998). Approaches to the sense of humor: A historical review. In W. Ruch (Ed.), *The sense of humor: Explorations of a personality characteristic* (pp. 15-60). Berlin, Germany: Walter de Gruyter.
- Martin, R. A., ve Kuiper, N. A. (1999). Daily occurrence of laughter: Relationships with age, gender, and Type A personality.
- Martin, R. A. (2001). Humor, laughter, and physical health: Methodological issues and research findings. *Psychological Bulletin*, 127(4), 504-519.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J. ve Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of research in personality*, 37(1), 48-75.
- Martin, R. A. (2003). Sense of humor. In: S. Lopez, & C. Snyder (Ed). *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 313-326). Washington, DC: American Psychological Association.
- Martin R. A. (2007). *The psychology of humor: An integrative approach*, San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Martin, R.A. (2010). *The Psychology of Humor: An Integrative Approach*. Burlington, VT: Elsevier Academic Press
- Matarazzo, K. L., Durik, A. M. ve Delaney, M. L. (2010). The effect of humorous instructional materials on interest in a math task. *Motivation and Emotion*, 34(3), 293-305.
- Mathews, L. M. (2016). *Role of humor in emotion regulation: Differential effects of adaptive and maladaptive forms of humor*. City University of New York.
- Matsumoto, D., & Hwang, H. S. (2013). Emotion. In K. D. Keith. (Ed.) *The Encyclopedia of Cross-Cultural Psychology*. (1st ed.), 472– 474.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- McCauley, C., Woods, K., Coolidge, C., & Kulick, W. (1983). More aggressive cartoons are funnier. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(4), 817.
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of personality*, 60(2), 175-215.

- McGhee, P. E. (1996). *Health, healing, and the amuse system* (2. edition): Humor as survival training. Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing.
- McGhee, PE. (1979). *Humor: Its origin and development* San Francisco: W. H. Freeman
- McGhee, P. E. (1989). Chapter 5: The contribution of humor to children's social development. *Journal of Children in Contemporary Society*, 20(1-2), 119-134.
- McGhee, P. E. (1989). Chapter 12: The Role of Humor in Enhancing Children's Development and Adjustment: Chapter Commentary. *Journal of Children in Contemporary Society*, 20(1-2), 249-274.
- McGhee, P. E. (2002). How humor facilitates children's intellectual, social and emotional development. *Laughterremedy.com*.
- McGhee, PE.(2010) *Humor: The lighter path to resilience and health* Bloomington, IN: AuthorHouse
- McGraw, AP., Warren, C. (2010) Benign violations: Making immoral behavior funny. *Psychological Science*, 21(8):1141–1149 Retrieved from <https://www.lib.uwo.ca/cgi-bin/ezpauthn.cgi/login?url=http://search.proquest.com/docview/873524184?accountid=15115>.
- McGraw, AP., Williams, LE., Warren, C. (2013) The Rise and Fall of Humor Psychological Distance Modulates Humorous Responses to Tragedy. *Social Psychological and Personality Science* 5:566-572
- McMahon, M. (1999). Are we having fun yet? Humor in the English class. *The English Journal*, 88(4), 70–72. doi:10.2307/822423
- Medgyes, P. (2002). *Laughing matters: Humor in the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Menéndez-Aller, Á., Postigo, Á., Montes-Álvarez, P., González-Primo, F. J., & García-Cueto, E. (2020). Humor as a protective factor against anxiety and depression. *International journal of clinical and health psychology*, 20(1), 38-45.
- Mennin, D. S., Heimberg, R. G., Turk, C. L. ve Fresco, D. M. (2004). Preliminary evidence for an emotion dysregulation model of generalized anxiety disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 43, 1281–1310.
- Mesmer-Magnus, J., Glew, D. J., & Viswesvaran, C. (2012). A meta-analysis of positive humor in the workplace. *Journal of Managerial Psychology*, 27(2), 155-190.
- Metz, S. M., Frank, J. L., Reibel, D., Cantrell, T., Sanders, R., & Broderick, P. C. (2013). The effectiveness of the learning to BREATHE program on adolescent emotion regulation. *Research in Human Development*, 10(3), 252-272.
- Meyer, JC. (2000) Humor as a double-edged sword: Four functions of humor in communication. *Communication Theory*. 2000;10(3):310–331.
- Miller-Slough, R. L., & Dunsmore, J. C. (2023). Parents' and friends' socialization of positive emotions: Associations with adolescent emotion regulation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 88, 101579.
- Minchew, S. S. (2001). Teaching English with humor and fun. *American Secondary Education*, 30(1), 58.
- Wang, J., Wang, M., & Lei, L. (2023). Longitudinal links among paternal and maternal harsh parenting, adolescent emotional dysregulation and short-form video addiction. *Child Abuse & Neglect*, 141, 106236.

- Mills, P., Newman, E. F., Cossar, J. and Murray, G. (2015). Emotional maltreatment and disordered eating in adolescents: Testing the mediating role of emotion regulation. *Child Abuse and Neglect*, 39, 156-166.
- Mohamed, E. A., Khalil, E. A. E. W., Osman, Z. A. E. H., Rakhawy, M., & Gaber, N. M. (2021). The Effect of Humor Intervention Program on Positive and Negative Symptoms among Schizophrenic Patients. *P J M H S* Vol. 15 (1): 307-314
- Monro, DH.(1988). Theories of humor. Writing and reading across the curriculum Little, Brown, & Company;349–355.
- Momtaz, A.; Ansari, M. & Foroughan,. (2020). Humor Training Program on Sense of Humor among Older Adults: A Randomized Controlled Trial. *The Open Psychology Journal*. 13. 333-340. 10.2174/1874350102013010333.
- Morreall, J. (1997) Gülmeyi ciddiye almak (K. Aysevener & Ş. Soyer, Çev. Ed.), İris Mizah Kültürü. (Çalışmanın orijinali 1983'te yayımlanmıştır)
- Morreall J.(1983) Humor and emotion. *American Philosophical Quarterly*.20(3):297–304.
- Morris, B. W. (2015). The role of emotion dysregulation in non-suicidal self-injury among treatment seeking adolescent. Doctoral dissertation. New York, Fordham University, Department of Psychology.
- Nair, B. (2014). Ergenlerin saldırganlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas
- Nevo, O., Aharonson, H., & Klingman, A. (1998). The development and evaluation of a systematic program for improving sense of humor. *The sense of humor: Explorations of a personality characteristic*, 385-404.
- Newman, M. G., & Stone, A. A. (1996). Does humor moderate the effects of experimentally-induced stress?. *Annals of behavioral medicine*, 18(2), 101-109.
- Oruç, Ş. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde mizah*.Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Otake, K., Shimai, S., Tanaka-Matsumi, J., Otsui, K., & Fredrickson, B. L. (2006). Happy people become happier through kindness: A counting kindnesses intervention. *Journal of Happiness Studies*, 7, 361–375. doi:10.1007/s10902-005-3650-z
- Özdamar, K. (2002). Paket Programlar ile İstatistiksel veri Analizi (Çok Değişkenli Analizler) (5. baskı). Eskişehir: Kaan.
- Pallant, J. (2005). SPSS survival manual. Australia: Allen & Unwin.
- Panahi, S., Yunus, A. S., & Panahi, M. S. (2016). Influence of cognitive emotion regulation on psychological well-being of Malaysian graduates. *Journal of Clinical and Counseling Psychology*, 23, 41-48. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2016.05.02.6>.
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. E. (2006). Greater strengths of character and recovery from illness. *The journal of positive psychology*, 1(1), 17-26.
- Pihlakoski L, Sourander A, Aromaa M. (2006) The continuity of psychopathology from early childhood to preadolescence: a prospective cohort study of 3-12-year-old children. *Eur Child Adolesc Psychiatry* 15:409-17.
- Phillips, K. F. V. & Power, M. J. (2007). A new self-report measure of emotion regulation in adolescents: The Regulation of Emotions Questionnaire. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14(2), 145-156.

- Polimeni, J., & Reiss, J. P. (2006). The first joke: Exploring the evolutionary origins of humor. *Evolutionary psychology*, 4(1), 147470490600400129.
- Pollio, HR & Mers, RW (1974) Predictability and the appreciation of comedy. *Bulletin of the Psychonomic Society*;4(4-A):229–232.
- Pirbalouti, M. G., Shariat, A., Ghazanfari, A., Naghani, Y. S., & Kamaliyeh, N. G. (2017). The Effects of Recreation Therapy on the Habit of Smoking and Positive–Negative Symptoms Among Patients with Chronic Schizophrenia. *Acta Medica Bulgarica*, 44(2), 31-35.
- Platt, T., Gander, F., & Giuliani, F. (2023). Relationships of retrospectively assessed class clown behavior with current humor and well-being. *Current Psychology*, 42(19), 16320-16329.
- Pur, I. G. (2015). Emotion Regulation Intervention for Complex Developmental Trauma: Working with Street Children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 697-701.
- Ramachandran, V.S., Blakeslee, S. (1999). *Beyindeki Hayaletler*, (çev. Levent Öztürk), Boğaziçi Üniversitesi Vakfı, İstanbul.
- Rashid, T., Anjum, A., Lennox, C., Quinlan, D., Niemiec, R. M., Mayerson, D., & Kazemi, F. (2013). Assessment of character strengths in children and adolescents. In *Research, applications, and interventions for children and adolescents* (pp. 81-115). Springer Netherlands.
- Riediger, M., & Klipker, K. (2014). Emotion regulation in adolescence. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. (2nd ed., pp. 187–202). New York, NY: Guilford Press.
- Reff, R. C. (2006). *Developing the humor styles questionnaire-revised: a review of the current humor literature and a revised measure* (Doctoral dissertation, Washington State University).
- Rothbart, MK (1976) Incongruity, problem-solving and laughter. In: Chapman AJ, Foot HC, eds. *Humor and laughter: Theory, research, and applications*. London: John Wiley & Sons;37– 54.
- Roque, L., & Veríssimo, M. (2011). Emotional context, maternal behavior and emotion regulation. *Infant Behavior and Development*, 34(4), 617-626.
- Ruch, W., & Heintz, S. (2016). The virtue gap in humor: Exploring benevolent and corrective humor. *Translational Issues in Psychological Science*, 2(1), 35-45.
- Ruch, W.; McGhee, P.E. (2012) Humor intervention programs. In *The Wiley Blackwell Handbook of Positive Psychological Interventions*; Parks, A.C., Schueller, S.M., Eds.; Wiley Blackwell: Hoboken, NJ, USA, 2014; pp. 179–193.
- Ruch, W. (2012). Towards a new structural model of the sense of humor: Preliminary findings. In *AAAI Fall Symposium Series* (pp. 68-75). American Association for Artificial Intelligence.
- Ruch, W. (1998). Foreword and overview: Sense of humor: A new look at an old concept. W. Ruch içinde, *The sense of humor : Explorations of a personality characteristic* (pp. 3- 14). Berlin; New York: Mouton de Gruyter.
- Ruch, W., & Hehl, F. J. (1988). Attitudes to sex, sexual behaviour and enjoyment of humour. *Personality and Individual Differences*, 9(6), 983-994.
- Ruch, W., & Hofmann, J. (2017). Fostering Humour. In *Positive Psychology Interventions in Practice* (pp. 65 – 80). Cham: Springer International Publishing

- Ruch, W.F.; Hofmann, J.; Ruch, S.; Stolz (2018) H. Training the sense of humor with the 7 Humor Habits Program and satisfaction with life. *Humor*, 31, 287–309. [CrossRef]
- Safranek, R., & Schill, T. (1982). Coping with stress: Does humor help. *Psychological Reports*.
- Samson, A. C., & Gross, J. J. (2012). Humour as emotion regulation: The differential consequences of negative versus positive humour. *Cognition & Emotion*, 26, 375-384.
- Sanders, B. (2001). Kahkahanın Zaferi, çev.: Kemal Atakay, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sarıcaoğlu, A. Ö., & Avcı, R. (2021). Kişilerarası duygu düzenleme yaklaşımına dayalı geliştirilen grup psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin kişilerarası duygu düzenleme becerilerine etkisi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 214-230.
- Sassenrath, S. (2001). *Humor und Lachen als Stressbewältigungsstrategie*. Humor and laughter as coping mechanism. Unpublished master's thesis, University of Vienna, Austria.
- Saroglou, V., & Scariot, C. (2002). Humor Styles Questionnaire: Personality and educational correlates in Belgian high school and college students. *European Journal of Personality*, 16(1), 43-54.
- Savaş, S. (2014) İlköğretim 7. sınıf Türkçe derslerinde mizah kullanımının derse yönelik öğrenci tutumuna etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 73-88. <http://www.anadiliegitimi.com/tr>
- Scarborough, J. (2014). Student Perceptions of Instructional Use of Humor in the Online Classroom (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://pqdtopen.proquest.com/doc/1566948213.html?FMT=ABS>
- Scott, L. N., Stepp, S. D., & Pilkonis, P. A. (2014). Prospective associations between features of borderline personality disorder, emotion dysregulation, and aggression. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 5(3), 278.
- Senior, R. (2001). The Role of Humour in the Development and Maintenance of Class Cohesion. *Prospect*, 16(2), 45-54.
- Shatz, M. A. ve LoSchiavo, F. M. (2006). Bringing life to online instruction with humor. *Radical Pedagogy*, 8(2), 8.
- Schaeffer, K. (2016). *The effects of video self-modeling on students with emotional disturbance including a comparison between genders and impact on self-concept*. Texas Woman's University.
- Schreiber, L. R. N., Grant, J. E. ve Odlaug, B. L. (2012). Emotion regulation and impulsivity in young adults. *Journal of Psychiatric Research*, 46, 651-658.
- Schneider, M., Voracek, M., & Tran, U. S. (2018). “A joke a day keeps the doctor away?” Meta-analytical evidence of differential associations of habitual humor styles with mental health. *Scandinavian Journal of Psychology*, 59, 289---300
- Schultz, D. P. (2001). Sydney Ellen Schultz. *Modern Psikoloji Tarihi*. Çev. Yasemin Aslay. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Seager, I., Rowley, A. M., & Ehrenreich-May, J. (2014). Targeting common factors across anxiety and depression using the unified protocol for the treatment of emotional disorders in adolescents. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 32, 67-83.
- Silk, J. S., Steinberg, L. ve Morris, A. S. (2003). Adolescents’ emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behaviors. *Child Development*, 74(6) 1869-1880

- Singer D. L., Gollob H. F., Levine J. (1967). Mobilization of inhibitions and the enjoyment of aggressive humor. *J. Pers.* 35 562–569. 10.1111/j.1467-6494.1967.tb01448.x
- Sliter M., Kale A., Yuan Z. (2014). Is humor the best medicine? The buffering effect of coping humor on traumatic stressors in firefighters. *Journal of Organizational Behavior* 35:257-272
- Silver G, Shapiro T, Milrod B (2013) Treatment of anxiety in children and adolescents: using child and adolescent anxiety psychodynamic psychotherapy. *Child Adolesc Psychiatr Clin NAm*, 22:83-96.
- Smith, E. N., Romero, C., Donovan, B., Herter, R., Paunesku, D., Cohen, G. L. ... Gross, J. J. (2018). Emotion theories and adolescent well-being: Results of an online intervention. *Emotion*, 18(6), 781- 788.
- Spear, L. P. (2000). Neurobehavioral changes in adolescence. *Current Directions in Psychological Science*, 9(4), 111-114.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in cognitive sciences*, 9(2), 69-74.
- Steinberg, L., (2014). Adolescence. New York: McGraw-Hill
- Stephanou, G., & Mpiontini, M. H. (2017). Metacognitive knowledge and metacognitive regulation in self-regulatory learning style, and in its effects on performance expectation and subsequent performance across diverse school subjects. *Psychology*, 8(12), 1941.
- Stevens, J. (2012). Stand up for dementia: Performance, improvisation and, stand-up comedy as therapy for people with dementia: A qualitative study. *Dementia*, 11, 61-73
- Stikkelbroek, Y., Bodden, D. H., Kleinjan, M., Reijnders, M., & van Baar, A. L. (2016). Adolescent depression and negative life events, the mediating role of cognitive emotion regulation. *PloS one*, 11(8), e0161062.
- Strick, M., Holland, R. W., Van Baaren, R. B., & VanKnippenberg, A. (2009). Finding comfort in a joke: Consolatory effects of humor through cognitive distraction. *Emotion*, 9, 574, 578.
- Sultanoff, S. M. (2013). Integrating humor into psychotherapy: Research, theory, and the necessary conditions for the presence of therapeutic humor in helping relationships. *The humanistic psychologist*, 41(4), 388-399.
- Suna, H. T. (2018). *Ergenlerde duygu düzenlemesi ve cinsiyete göre mizah tarzlarındaki farklılaşmanın incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çığ Üniversitesi, Mersin.
- Sutherland, M., and Sylvester K. A. (2000), Advertising and the Mind of the Consumer, Sydney, NSW, Australia: Allen and Unwin.
- Svebak, S. & Martin RA. (1997) Humor as a form of coping. In: Svebak S, Apter MJ, eds. Stress and health: A reversal theory perspective. Washington, DC: Taylor & Francis; 173–184.
- Tagalidou, N., Loderer, V., Distlberger, E., & Laireiter, A. R. (2018). Feasibility of a humor training to promote humor and decrease stress in a subclinical sample: A single-arm pilot study. *Frontiers in psychology*, 9, 577.
- Tay, B. T., Low, S. C., Ko, K. H. Ve Park, T. (2016). Types of humor that robots can play. *Computers in Human Behavior*, 60, 19-28.
- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3(4), 269-307.
- Thompson, R. A., & Calkins, S. D. (1996). The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology*, 8, 163-182.

- Thompson, R. A. ve Goodman, M. (2010). Development of emotion regulation. Ed.: A. M. Kringand and D. M. Sloan, Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment (pp. 38-58). New York: The Guilford Press.
- Thorson, J. A., Powell, F. C., Sarmany-Schuller, I., & Hampes, W. P. (1997). Psychological health and sense of humor. *Journal of Clinical Psychology*, 53(6), 605–619. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4679\(199710\)53:6<605::AID-JCLP9>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(199710)53:6<605::AID-JCLP9>3.0.CO;2-I)
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2007). Regulation of positive emotions: Emotion regulation strategies that promote resilience. *Journal of happiness studies*, 8, 311-333.
- Tull, M. T. ve Roemer, L. (2007). Emotion regulation diffi culties associated with the experience of uncued panic attacks: Evidence of experiential avoidance, emotional nonacceptance, and decreased emotional clarity. *Behavior Therapy*, 38(4), 378–391.
- Üney, T. (2016). Ebeveyn evlilik çatışma çözüm stilleri, ergenin duygu düzenlemesi ve ergen çatışma çözme davranışları arasındaki ilişkiler (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Vatan, S. (2020). Duygu düzenleme eğitiminin duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 396-402.
- Warren, C., Barsky, A., McGraw, AP. (2021) What Makes Things Funny? An Integrative Review of the Antecedents of Laughter and Amusement. *Pers Soc Psychol Rev.* Feb;25(1):41-65. doi: 10.1177/1088868320961909. Epub 2020 Dec 21. PMID: 33342368.
- Warren, C., McGraw, AP. (2015) Opinion: What makes things humorous. *Proceedings of the National Academy of Sciences*;112(23):7105–7106.
- Wickberd D. (1998), *The Senses Of Humor: Self and Laughter in Modern America*, Cornell University Pres, Ithaca NY.
- Willinger, U., Hergovich, A., Schmoeger, M., Deckert, M., Stoettner, S., Bunda, I., . . . Auff, E. (2017). Cognitive and emotional demands of black humour processing: the role of intelligence, aggressiveness and mood. *Cognitive Processing*, 18(2), 159-167. doi:10.1007/s10339-016-0789
- Wong, D. B. (2005). Zhuangzi and the obsession with being right. *History of Philosophy Quarterly*, 22(2), 91-107.
- Wyer, R.S. & Collins, JE. (1992) A theory of humor elicitation. *Psychological Review* ; 99(4):663–688.
- Yerlikaya E. E. (2003), “Mizah tarzları ölçeği (Humor styles questionnaire) uyarlama çalışması”, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yerlikaya N. (2007), “Lise öğrencilerinin mizah tarzları ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yip, J. A., & Martin, R. A. (2006). Sense of humor, emotional intelligence, and social competence. *Journal of research in personality*, 40(6), 1202-1208.
- Watson, J., Timulak, L., & Greenberg, L. S. (2019). Emotion-focused therapy for generalized anxiety disorder.
- Wellenzohn, S.; Proyer, R.T.; Ruch, W. (2018) Who benefits from humor-based positive psychology interventions? The moderating effects of personality traits and sense of humor. *Front. Psychol.* [CrossRef] [PubMed]

- Wellenzohn, S.; Proyer, R.T.; Ruch, W. (2016) Humor-based online positive psychology interventions: A randomized placebo-controlled long-term trial. *J. Posit. Psychol.*, 11, 584–594. [CrossRef]
- Wellenzohn, S.; Proyer, R.T.; Ruch, W. (2014) How do positive psychology interventions work? A short-term placebo-controlled humor-based study on the role of the time focus. *Pers. Individ. Differ.*, 96, 1–6. [CrossRef]
- Werner, K., Gross, J. J., Kring, A. M., & Sloan, D. M. (2010). Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment. *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment*, 13-37.
- Wisman, M. A., Emmelkamp, J., Dekker, J. J., & Christ, C. (2023). Internet-based emotion-regulation training added to CBT in adolescents with depressive and anxiety disorders: A pilot randomized controlled trial to examine feasibility, acceptability, and preliminary effectiveness. *Internet interventions*, 31, 100596.
- Vagnoli, L., Brauer, K., Addarii, F., Ruch, W., & Marangi, V. (2023). Fear of being laughed at in Italian healthcare workers: Testing associations with humor styles and coping humor. *Current Psychology*, 42(22), 18971-18981.
- Veselka L, Schermer JA, Martin RA, Vernon PA. 2010. Laughter and resiliency: A behavioral genetic study of humor styles and mental toughness. *Twin Research and Human Genetics* 13:442-449
- Woodworth, R. J., O'Brien-Malone, A., Diamond, M. R., & Schütz, B. (2016). Web-Based Positive Psychology Interventions: A Reexamination of Effectiveness. *Journal of clinical psychology*
- Wu, C. L., Liu, Y. R., Kuo, C. C., Chen, H. C., & Chang, Y. L. (2016). Effectiveness of humor training among adolescents with autism. *Psychiatry research*, 246, 25-31.
- Yıldız, M. A. (2016). Multiple Mediation of Emotion Regulation Strategies in the Relationship between Loneliness and Positivity in Adolescents. *Education and Science*, 41(186).
- Young, A. C., & Kyranides, M. N. (2022). Understanding emotion regulation and humor styles in individuals with callous-unemotional traits and alexithymic traits. *The Journal of Psychology*, 156(2), 147-166.
- Zeigler-Hill, V., Besser, A., Jett, S.E. (2013) Laughing at the looking glass: Does humor style serve as an interpersonal signal? *Evolutionary Psychology*; 11(1):201–226.
- Zillmann, D. & Joanne R. 1996 [1976]. A dispositional theory of humor and mirth. In A. J. Chapman & H. C. Foot (eds.), *Humor and laughter: Theory, research and applications*, 93–116. New York: Wiley.
- Zimmermann, P., & Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International journal of behavioral development*, 38(2), 182-194.
- Ziyaemehr, A., & Kumar, V. (2014). The relationship between instructor humor orientation and students' report on second language learning. *International Journal of Instruction*, 7(1), 91-106.
-

EKLER

Ek-1

Mizah Odaklı Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı İçeriği

Çalışma Grubu: 10. Sınıf Lise Öğrencileri

Oturum Sayısı: 8 oturum – (90 Dakika)

Oturum Yeri: Lise Binası

Genel amaç: Mizah odaklı duygu düzenleme psikoeğitim programının hedefi lise çağı ergenlerinin işlevsel duygu düzenleme stratejilerini tanımaları, fark edebilmeleri ve kullanabilmelerine katkı sağlamaktır.

Alt Amaçlar

- 1-) Mizahın tarihsel ve çağdaş tanımları kapsamında kendi mizah anlayışını değerlendirir ve ifade eder.
- 2-) Günlük yaşam içinde mizahı nasıl kullandığını değerlendirir.
- 3-) Olumlu olumsuz mizah tarzlarını öğrenir ve bu mizah tarzlarının günlük yaşam içinde duygularla ilişkisi üzerine değerlendirmede bulunur.
- 4-) Duygular, stres ve baş etme kavramları üzerine farkındalık kazanır.
- 5-) Günlük yaşamda olumlu ve olumsuz yaşam olayları karşısında mizah kullanma becerisini değerlendirir.
- 6-) Katılımcı ve Kendini Geliştirici mizah tarzlarının kullanımına ilişkin farkındalık kazanır.
- 7-) Agresif ve Kendini Yıkıcı mizah tarzlarının kullanımına ilişkin farkındalık kazanır.
- 8-) İşlevsel olan ve olmayan duygu düzenleme stratejilerini ayırt eder.
- 9-) İşlevsel olan ve olmayan duygu düzenleme stratejilerinin sonuçlarını değerlendirir.
- 10-) Mizah stillerini duygu düzenleme stratejileriyle ilişkilendirebilir.
- 11-) İşlevsel olan ve olmayan duygu düzenleme stratejileriyle olumlu ve olumsuz mizah stilleri arasında bağ kurar.
- 12-) Olumlu mizah tarzlarının ve olumsuz mizah tarzlarının kişinin duygu düzenlemesine etkisini ayırt eder.
- 13-) Olumlu (katılımcı ve kendini geliştirici) mizah tarzlarını olumlu duygu düzenleme stratejileri edinmek amacıyla işlevsel kılar.
- 14-) Olumsuz (agresif ve kendini yERICİ) mizah tarzlarının duygu düzenleme stratejileri üzerindeki işlevsel olmayan etkilerini fark eder.
- 15-) Olumlu mizah kullanımının işlevsel duygu düzenleme stratejileri üzerindeki etkisini fark eder.
- 16-) Olumsuz mizah kullanımının işlevsel olmayan duygu düzenleme stratejileri üzerindeki etkisini fark eder.

OTURUM BAŞLIKLARI	OTURUM KONULARI
1-MİZAHIN TANIMI VE KULLANIMI	● Mizahın tarihi ve çağdaş tanımları ● Mizah teorileri ● Mizah duygusu ● Günlük yaşamda mizahın kullanımı
2- MİZAH TARZLARI	● Mizah tarzları nedir, nasıl belirlenmiştir? ● Olumlu ve olumsuz mizah tarzları içeriği ● Mizah tarzlarının duygularla ilişkisi
3- DUYGU DÜZENLEME NEDİR?	● Duygunun tanımı ve duyguların çeşitliliği ● Duygular ve bedensel tepkiler ● Kişilerarası ilişkilerde duygular ve ifade biçimleri ● Duygu-düşünce-davranış ilişkisi
4- DUYGU DÜZENLEME STRATEJİLERİNİ TANIMAK	● Duygu düzenlemeye ilişkin teoriler ● İşlevsel olan ve olmayan duygu düzenleme stratejileri nelerdir? ● Günlük yaşamda duygu düzenleme stratejilerinin farkında mıyız?
5- MİZAH VE DUYGU DÜZENLEME ARASINDAKİ İLİŞKİ	● Bir duygu düzenleme biçimi olarak mizah ● Perspektif alma, yeniden yorumlama ve ayrışma olarak mizah ● Mizah stillerinin fiziksel biçimleri ● (Günlük yaşamda bilişsel bir egzersiz olarak mizah)
6-MİZAH TARZLARI VE DUYGU DÜZENLEME STRATEJİLERİ	● Olumlu mizah tarzları ve işlevsel duygu düzenleme stratejileri ● Olumsuz mizah tarzları ve işlevsel olmayan duygu düzenleme stratejileri
7- OLUMLU MİZAH TARZLARI VE İŞLEVSEL DUYGU DÜZENLEME STRATEJİLERİ EDİNDİRME (YESS)	● Olumlu mizah tarzlarını geliştirmek ● Mizahı günlük hayata aktarmak-geliştirmek ● İlişkilere (Y)ansıtma ● Düşünceye (E)ntegre etmek ● (S)ınırlarını çizmek ● (S)abırla denemek
8-GÜÇLENDİRME VE KAPANIŞ	● Son değerlendirme

OTURUMLAR

1. OTURUM

Grup üyelerinin birbirleriyle tanışmaları amacıyla grup lideri, üyelerden isimlerinin kendilerine koyulma öyküsünü; bilenler için isminin ne anlama geldiğini paylaşımlarını ister. Tüm grup üyeleri ve grup lideri de isminin öyküsünü paylaştıktan sonra ısınma oyununa geçilir (Dökmen, 1995).

Gruptan herkes kendine bir eş seçer. İkili gruplar halinde her katılımcı geçen hafta kendisini güldüren üç komik şeyi hatırlar, karşısındaki katılımcıya anlatır (Gander ve ark., 2013). Sonrasında grup lideri de yakın zamanda başına gelen tanık olduğu komik üç şeyi grupla paylaşır. Sırayla dileyen grup üyeleri başlarından geçen ya da tanık oldukları üç komik şeyi tüm grupla paylaşır.

Gülmenin insana kendini nasıl hissettirdiği üzerine grup paylaşımlarında bulunulur.

Ardından Gogol'ün **Burun** adlı eserinin tiyatroya uyarlanmış metni üzerinden grup lideri tarafından seçilen bölümlerin gönüllü grup üyeleri tarafından seslendirileceği paylaşılır. Eserde burnu yüzünden kaybolan kibirli bir devlet memurunun komik hikayesi anlatılmaktadır.

Gogol'ün **Burun** adlı eserinin okunmasının ardından bu eserde katılımcılara metinde komik buldukları ifadeler sorulur?

Bu eserde bizi güldüren şeyleri neden komik bulduğumuz üzerine görüşler paylaşılır. Neden bize komik gelen bir olay ya da durum başka birine komik gelmeyebilir?

Mizah, mizah duygusu ve mizahı açıklayan teoriler (**Üstünlük Kuramları, Uyuşmazlık Kuramları ve Rahatlama Kuramları**) grup lideri tarafından üyelerle paylaşılır.

Grup üyelerine kendilerine en yakın gelen mizah tanımı ve mizah teorisinin ne olduğu sorulur?

Günlük hayatta mizahı nasıl kullandıkları üzerine düşünceleri istenir. Bir sonraki oturumda paylaşılacak üzere bu sorunun cevabı ev ödevi olarak verilir.

2. OTURUM

Oturum bir ısınma etkinliğiyle başlar. Grup lideri huzurlu bir ormanda yaşayan hayvanların öyküsünü anlatır. Her bir katılımcı kendisine bir hayvan seçer ve onu oynar. Aslan, yılan, baykuş, tilki, tavus kuşu, kuzu, serçe, timsah, ayı, eşek, böcek, timsah, kurt, tavuk, horoz grup üyelerinin tercihlerine sunulur. Doğada kendi halinde yaşayan hayvanlar katılımcılar tarafından canlandırılır. Grup lideri ormanı ve ormandaki hayatı betimleyerek anlatır. Katılımcılar liderin senaryosunu oynar. Huzur içinde yaşadıkları ormanda bir gün yangın çıkar. Ormandaki hayvanlar panikle birbirlerine yangını haber verir. Yangın anında her bir hayvanın yüz ifadesini, fiziksel durumunu, çıkardığı sesi taklit eden katılımcı liderin 'o anı' durdurmasıyla heykelleşir. Heykel kesilen panik halindeki orman sakinleri birbirlerini gözlemler. Etkinlik sonunda yangın esnasında her bir hayvanı taklit eden katılımcı gördüğü diğer orman sakinin

görünüşünü ve duygusunu anlatır. Panikle yangından kaçarken hayvanların ne hissettiği ve nasıl görüldüğü katılımcılar tarafından grupta paylaşılır. Bu esnada grup üyelerine yangına verilen farklı farklı tepkilerin gerçek yaşamda bireysel farklılıklarımızı ne kadar yansıtıp yansıtmadığı sorulur.

Grup üyelerinden olumlu ya da olumsuz duygularımızı yaşarken etrafımıza bu duygularımızı ne kadar hissettirdiğimiz üzerine paylaşımda bulunmaları istenir. Bizi ilk anda korkutan, üzen ya da sinirlendiren bir olayın aradan zaman geçtikten sonra kimi zaman komik yönleriyle hatırlanması üzerinde durulur (McGraw&Warren, 2010). Araya zaman girdikten sonra neden bizi kızdıran ya da üzen olayların komik yönleri aklımıza gelir?

Bu aşamada kısaca Duygu Düzenleme Süreç Modelinin içeriği gruba aktarılır (Gross,1998).



Yeniden bilişsel değerlendirme (Öncül odaklı) ve duygu ifadesinin bastırılması (Tepki Odaklı) stratejilerine günlük yaşamdan örnekler verilir.

Duygularımızı ifade etmek, gizlemek ya da daha güçlü ifade etmek için mizahı nasıl kullanırız? Mizah kullanımı her zaman işlevsel midir, soruları grupta tartışılır.

Bu oturumun konusu olan mizah tarzlarıyla ilgili grup lideri tarafından kısaca bilgilendirme yapılır. İlk oturumda ev ödevi olarak verilen “Günlük hayatta mizahı nasıl kullanırsınız?” sorusuna ilişkin katılımcıların cevapları alınır. Olumlu ve olumsuz mizah tarzlarına ilişkin günlük hayattan örneklerin aktarılmasıyla grup paylaşımı devam eder.

2. oturumun son etkinliğini Rıfat Ilgaz’ın **Hababam Sınıfı** adlı eserinden İnek Değil Eşek(S:12) ve Kolonya Oyunu (S:22) adlı iki bölümün okunması oluşturur. Grupta okunan bölümlerle ilgili mizah tarzlarına ilişkin yorumda bulunmaları istenir. Agresif, Katılımcı, Kendini Yıkıcı ve Kendini Geliştirici Mizah Tarzlarına ilişkin Hababam Sınıfı eseri üzerinden karakterlerin grup içindeki ilişkilerine ilişkin değerlendirme yapmaları istenir. Söz konusu karakterlerin hissettiği duygular üzerine üyelerin tahminde bulunması istenir. Hababam Sınıfı filminden birkaç sahne izletilir.

Olumlu ve Olumsuz mizah tarzlarına ilişkin katılımcıların yaşadıkları deneyimleri paylaşmaları istenir. Sonrasında dört mizah tarzı da tahtaya yazılır. Her bir mizah tarzının karşısına o mizah tarzına karşılık gelebilecek duyguların ve duygu durumlarının yazılması istenir.

Agresif Mizah Stili	Örn: Öfkeli, kızgın, mutsuz
Katılımcı Mizah Stili	Örn: Neşeli, arkadaş canlısı, sosyal, girişken, umutlu
Kendini Yıkıcı Mizah Stili	Örn: Özgüvensiz, kendine kızgın, başkalarına bağımlı, duygularını gizleyen
Kendini Geliştiren Mizah Stili	Örn: Üretken, pozitif, moralli, çözüm odaklı, mizahi bakış açısıyla yaşayan

Ev ödevi olarak gelecek oturum için katılımcılardan tanımlanan dört mizah tarzına ilişkin birer senaryo oluşturmaları istenir. Ayrıca ilk oturumda olduğu gibi gelecek haftaya kadar başlarından geçen ya da tanık oldukları üç komik olayı kayıt altına almaları istenir. Kendilerinden gün içinde karşılaştıkları komik olayları yazacakları bir **Komik Defter (FORM-1)** tutmaları istenir. Üç komik şeyi grupta paylaşmayı tercih etmeyen katılımcıların da **Komik Defter'e** notlar almaları önerilir.

3.Oturum

3. oturumda ısınma oyunu olarak katılımcılardan seçtikleri duyguya uygun yürüme alıştırmaları yapmaları istenir. Grup üyeleri gönüllülük sırasına seçtikleri duyguyu yansıtacak şekilde ve abartılı biçimde çalışma salonunda yürürler. Çeşitli mimiklerle ve jestlerle duygularını yansıtmaları istenir. Sonrasındaysa grup lideri tarafından seçtikleri duygunun tam tersini yansıtacak biçimde yürümeleri istenir. Yürüyüşleri değiştiğinde o an yaşadıkları duygunun değişip değişmediği sorgulanır (Altınay,2015).

Ev ödevi olarak katılımcılara verilen günlük hayattan örnekler barındıran dört mizah tarzına örnek senaryoların paylaşılması istenir. Her bir katılımcının senaryosuna ilişkin 'Siz olsaydınız ne hissederdiniz?' sorusuna cevap aranır. Amaç katılımcıların yaşadıkları bir olay karşısında bedensel tepki, düşünce ve davranışlarını fark etmelerini ayrıca bir duyguya verilen farklı ve benzer bedensel, düşünsel ve davranışsal tepkileri ayırt edebilmelerini sağlamaktır.

3.Oturumda son olarak duyguları tanıma, fark edebilme ve kişilerarası ilişkilerde ifade edebilme üzerine bir Sessiz Sinema oyunu oynanacağı paylaşılır. Oyun esnasında katılımcılardan anlatıcı olan kişinin duygularını tasvir eden cümleler kurlmaları istenir. Aşağıda önerilen temalar sessiz sinema oyununda canlandırılır:

- 1-) Servisi kaçıran çocuğun dramı
- 2-) Bilgisayarı kardeşi tarafından bozulan çocuk
- 3-) Annesi tarafından bilgisayarına el konulan oyun tutkunu
- 4-) Kopya çekerken yakalanan öğrenci
- 5-) Derste söz almak istediği halde alamayan öğrenci
- 6-) İlk aşkına mektup yazan genç
- 7-) Mezuniyet konuşması yapan okul birincisi
- 8-) Arkadaşlarının el şakalarından çok rahatsız olduğu halde ses çıkarmayan genç
- 9-) Sosyal medyada resimlerinin altına zorbaca yorumlar yapılmış mağdur
- 10-) Yeni okulunda ilk gününü yaşayan liseli
- 11-) Arkadaşları tarafından anlaşılmadığını düşünen yalnız genç
- 12-) Kendisiyle alay etme ustası bir genç

Katılımcılardan yukarıda adı geçen sessiz sinema temaları için A3 boyutunda kağıtlara boya kalemleri kullanarak birer film (duygu) afişi hazırlamaları istenir. Örnek olarak aşağıdaki duygu listesi paylaşılır.

Duygular: Korku -Nefret -İğrenme -Kıskançlık- Kin- Kaygı- Öfke- Üzüntü- Utanma- Küçük görme -Sıkıntı -Hüzün -Şaşkınlık -Ümit -Sevgi -Sevinç -Huzur -Heyecan -Cesaret -Güven -Aşk -Haz -Neşe- Coşku -Şefkat -Minnet -Memnuniyet -Hoşnutsuzluk- Hayret- Acı- Suçlu- Özlem- Pişmanlık - Hayal Kırıklığı -Gücenme -Şüphe- İstek- Yorgun - Güven- Güvensizlik- Gurur- Çaresizlik- Dargınlık -Telaş -Tiksinti (Kuzucu, 2006)

Hazırlanan afişler çalışma salonunun duvarlarına asılır.

Grup üyeleri tarafından **Düşünce, Duygu ve Davranış İlişkisi Bilgi Formu** sesli biçimde okunur.

“Bir sınavdan düşük not aldığınızı düşünün. Sınav sonucunuza göre zihninizde bazı düşünceler oluşur. Bu düşüncelerden bir tanesi “Bu notu almamalıydım, ne kadar başarısızım.” olabilirken, bir diğeri “Bundan sonraki sınavlarda telafisini yapabilirim.” olabilir. İki düşünce arasındaki fark ortaya çıkardıkları duygularda belirginleşir. İlk düşüncenin ardından üzüntü ve yetersizlik duygusunun, ikinci düşüncenin ardınca azim ve isteğin oluşması beklenir. Ayrıca ikinci duygunun yol açtığı ders çalışma isteğiyle birlikte, çalışma davranışının gelmesi beklenir. Bu örneklerde görüldüğü gibi olayın kendisinden çok olayla ilgili düşünceler, olaya verilen anlam duyguların, beraberinde de davranışların oluşmasında belirleyicidir.”

Bir sonraki oturum için yanlarında çocukken en sevdikleri süper kahraman ya da çizgi roman figürünü getirmeleri istenir (Örümcek Adam, Batman, Iron Man, Hulk gibi).

4.Oturum

4. oturum yine bir ısınma oyunuyla başlar. Katılımcılardan kendilerine verilen kağıtlara ellerini koyarak çizim yapmaları istenir. Grup sağ eliyle sol elinin ve sol eliyle de sağ elinin kağıda kopyasını çıkartır. Üyelerden geçen oturumun ev ödevinden hareketle sağ ellerinin parmaklarına gün içinde sıklıkla yaşadıkları duyguları sırayla yazmaları istenir. Sol el parmaklarına da sıklıkla kendilerini rahatsız eden, gizleme gereği duydukları duygularını yazmaları istenir. Etkinlik sonunda çizimi yaparken zorlanıp zorlanmadıkları kendilerine sorulur. Parmaklarına yazdıkları duyguları sıralarken hangi duyguları ifade etmekte zorlandıklarına dair paylaşım yapmaları istenir. Kendilerini zorlayan duygularını parmaklarına yazarken aslında günlük yaşamda her iki ellerini de aktivitelerde rahatlıkla kullandıklarına dikkat çekilir. Öyleyse her iki elimizi de rahatça kullanırken neden bazı duygularımızı rahatça ifade edip ‘kullanmakta’ zorluk yaşadığımıza dair paylaşımında bulunmaları istenir.

Etkinliğin ardından grup üyelerinden aşağıdaki sorulara ‘ben dili’ kullanarak cevap vermeleri istenir.

- Nelere sevinirsin?
- Nelere üzülürsün?
- Nelere öfkelenirsin?
- Nelere hayranlık duyarsın?
- Nelerden gurur duyarsın?
- Nelerden utanırsın?
- Neleri kıskanırsın?
- Nelere kaygılanırsın?

Katılımcılar yanlarında getirdikleri süper kahraman figürlerini grupla tanıştırlar. Katılımcılardan süper kahramanlarının iyi ve geliştirilmeye açık yönlerini anlatmaları istenir. (Örneğin Batman yardımsever, cesur ancak öfkeli bir karakterdir. Süpermen güçlü, yardımsever ancak çekingen bir kahramandır. Hulk çok güçlü ama saldırgan bir karakterdir. Kedikiz utangaç ama çeviktir.) Süper kahramanları kendi öykülerinin içinde daha güçlü daha yardımsever ya da daha öfkeli ve saldırgan kılan yaşantıları katılımcılar tarafından grupla paylaşılır.

Katılımcılara, süper kahramanlarının öykülerinde kendi yaşantılarından benzerlikler bulup bulmadıkları sorulur. Kahramanların ortaya koydukları tepkilere ilişkin benzerlikler, zıtlıklar katılımcılar tarafından onaylanan onaylanmayan durumlar tartışılır. Olaylara ilişkin nasıl bir yaklaşımın amaçlarına daha çok hizmet edip etmeyeceğine ilişkin fikirler tartışılır.

Grup üyeleri tarafından **Duygu Düzenleme Stratejileri Bilgi Formu** sesli biçimde okunur.

İşlevsel olan ve işlevsel olmayan duygu düzenleme stratejilerine örnekler verilir:
Katılımcılardan **Kahramanım Değişiyor** etkinlik tablosunu doldurmaları istenir.

Kahramanım	Duygu ifadesini bastırdığı zaman.....	☹
Kahramanım	Yeniden değerlendirdiği zaman.....	😊

4. Oturum geçen hafta katılımcıların **Komik Defter’e** not ettiği 3 komik şeyi paylaşımlarıyla son bulur.

Katılımcılardan ev ödevi olarak günlük yaşamda en çok kullandıkları duygu düzenleme stratejilerine örnekler vermeleri istenir. Aileleriyle olan ilişkilerinde, okul yaşantılarında ve akran grupları içinde sıklıkla duygularını ifade ederken ya da gizlerken neler olduğuna ilişkin deneyimleri üzerine düşünmeleri istenir. Bunun için bu hafta ev ödevi olarak **Duygu Günlüğü (FORM2)** tutmaları istenir (Greenberg & Warwar, 2006).

5.Oturum

Oturum “Beni Güldür” adlı ısınma etkinliğiyle başlar (VanFleet, 2008). Grup lideri sırasıyla tüm katılımcıların grup üyelerini güldürmeye çalışacaklarını anlatır. Üyeleri güldürmeye çalışan oyuncu fıkra anlatarak, garip sesler çıkararak, komiklik yapmaya çalışarak göz teması kurduğu kişiyi güldürmeye çalışır. O esnada diğer grup üyesinin görevi asık suratla durabilmektir. İlk gülen grup üyesi komiklik yapmak üzere grubun başına geçer.

Olumlu duyguları arttırmak ve içinde bulunduğumuz zorlu durumların etkisini hafifletilebilmek için tıpkı Beni Güldür oyunun da olduğu gibi gülümsemek iyi bir yöntem olabilir mi? Grup lideri ve grup üyeleri bu sorunun peşine düşerler.

Birlikte Gülümseme Alıştırması (Boeckel, 1996) yaparlar.

Bu çalışmadan önce grup lideri “Özellikle başkalarının hataları ya da kendi hata ve zayıflıklarımız karşısında gülmeyi öğrenelim. Aşırı derecede ciddi olmak yerine insancıl olmak ve gülümsemek. Çünkü gülümseme rahatlamanın vücut bulmasıdır. Her ne kadar gülümseme rahatlığın, neşenin ve iyiliğin ifadesi olarak kendiliğinden oluşan bir durum olsa da bazen önümüze çıkan engelleri ortadan kaldırmak için de bu bildiğimiz yöntemi kullanabiliriz. İki çeşit gülümseme vardır: kendi içinde kapalı gülümseme ve açık gülümseme. Kapalı gülümseme insanın kendi içinde gülmesidir. Şimdi bu gülümseme biçimini deneyelim” şeklinde giriş konuşması yapar.

Olaylara mizahi bir bakış açısıyla bakabilmek önce düşüncelerimizi sonrasında duygularımızı ve sonuçta davranışlarımızı olumlu etkileyebilir mi? Mizah odaklı bilişsel yeniden değerlendirmeler, bir olayın stresli doğasından uzaklaşmanın bir aracı olarak işlev görebilir ve aynı zamanda stresli olaylara veya durumlara alternatif bakış açılarından bakma girişimlerini kolaylaştırabilir (Dixon, 1980). O zaman potansiyel bir duygu düzenleme stratejisi olarak mizahı keşfetmenin zamanı geldi.

“Aşağıdaki sınav kağıdına göz atın. Bu bir final sınavının ilk sayfası. Şayet siz bir öğretmen olsaydınız; zorlu bir matematik sınavı hazırlarken amacınız öğrencilerinizin sınavdan önce duygularını kontrol edebilmesi için onlara bir fırsat vermek olsaydı; nasıl bir metin oluştururdunuz? Lütfen siz de öğrencilerinizin gerginliği azaltacak bir sınav giriş metni yazınız ve grupla paylaşınız.”

GENEL YOL TARİFİ

Bu testin amacı bir şey bilip bilmediğinizi öğrenmektir.

CEVAP sayfasını önünüze bir yere koyun.

Son minyatür golf oyununuzdan sakladığınız küçük kalemi kullanarak, sizi takip edebilmemiz için sağ üst köşeye adınızı, sosyal güvenlik numaranızı ve test kitapçığı numaranızı yazın.

Cevaplarınızı işaretlemek için talimatları okuyun.

Hesaplamaları test kitapçığında veya ayrı bir yerde yapabilirsiniz.

Çünkü “KİTAPÇIKTA İŞARETLEMİYİN” deseydim, muhtemelen yine de yapardınız.

Tüm soruları elinizden geldiğince cevaplayın.

Tahminde bulunmanın cezası olmayacak, o yüzden iyi eğlenceler.

Testi tamamlamak için tüm ders süreniz olacak.

Yapmanız söylenene kadar teste BAŞLAMAYIN, aksi takdirde incinebilirsiniz.

ÖNEMLİ NOT: Bu sadece bir TEST idi. Bu gerçek bir acil durum olsaydı, burada oturup bu şeyler yüzünden acı çekiyor olmazdın. Artık düzenli olarak planlanmış etkinliklerinize devam edebilirsiniz.

(Berk. R.

A. ,1996)

Etkinlik sonrası grup üyeleriyle aşağıdaki bilgiler paylaşılır:

Potansiyel bir duygu düzenleme stratejisi olarak mizahın üç olası işlevine dikkat çekilmiştir.

1-) **Perspektif alma:** Mizah, stres yaratan olaylara dönük koşullu tepkilerden kısa bir süreliğine uzaklaşılmasına ve kişinin o ‘mesafe’ sayesinde kendini ya da olayı daha az ciddiye alarak esneklik kazanmasına imkan tanır (Lefcourt ve ark., 1995).

2-) **Mizahi Yeniden Değerlendirme:** Mizahi yeniden değerlendirmeler, bireylerin durumları daha absürt yollarla yeniden yorumlamalarını sağlarken daha güçlü bir bakış açısı değişikliği yaratarak, daha basit bilişsel yeniden değerlendirmelere göre daha kalıcı etki yaratmıştır (Samson& Gross, 2014).

3-) **Bilişsel Ayrışma:** Kişinin bir düşünceyi rahatsız edici duygudan ayırmasına yardımcı olmak için mizah bir bilişsel ayrışma stratejisi olarak işlev görebilir. Bilişsel ayrışma stratejileri, duygusal mesafe yaratabilir ve olumsuz düşüncelerin mizahi forma çevrilmesine neden olabilir (McGraw ve Warren, 2010; McGraw ve ark.,2012; McGraw, 2013).

Oturumun bu aşamasında geçen hafta ev ödevi olarak verilen **Duygu Günlüğü Formu**’nun paylaşılmasına geçilir. Gönüllü katılımcılar geçen hafta gün içinde hissettikleri duygularını, sıklıklarını ve bu duyguya sebep olan düşüncelerini paylaşırlar.

Oturum **Mizah Stilleri Bilgi Formu**’nun katılımcılara dağıtılmasıyla ve grup içinde sesli biçimde okunmasıyla devam eder. 2. Oturumda ele alınan mizah stilleri yeniden hatırlanır. Bu kez günlük hayatta sıklıkla karşılaştığımız mizah stillerine ve ilişkilendirdiğimiz duygu düzenleme stratejilerine odaklanmak amaçlanır.

Grup üyelerinden dört mizah stiline uygun gördükleri duygu düzenleme stratejileri için birer senaryo oluşturmaları istenir. Gelecek oturuma bu ev ödeviyle başlanacağını bilgisi verilir. Ayrıca ısınma oyunu için baloncuk yapabilecekleri bir malzeme listesi ya da hazır baloncuk suları alınması kendilerinden istenir.

6.Oturum

6.oturum Baloncuklar adlı ısınma oyunuyla başlar (101 Terapi Tekniği). Hedef üfleyerek en büyük baloncunun yapılabilmesidir. Grup üyelerinden halihazırda yaşamlarında kendilerini en çok strese sokan olayları zihinlerinde sıralamaları istenir. Dileyen katılımcılar bu olayları not alabilirler. Her bir üfleyişlerinde grup üyeleri yaşadıkları sıkıntının boyutuna uygun baloncuk çıkarabilmeyi hedeflerler. Baloncuklar her zaman istedikleri boyutta olmayabilir. En stresli baloncunu üfleyebilmeleri için nefeslerini ayarlamaları ve dikkatlerini odaklamaları gerekir. Dileyen grup üyeleri Baloncuk yarışı yapabilirler. Streslerini eşledikleri baloncuk yarışı artık bir oyun haline dönüşür. Isınma oyunu sonrası deneyimlerini paylaşırlar. Çocukluktan kalma bu oyunun kendilerini eğlendirip eğlendirmedeği sorulur ve konuyla ilgili paylaşımda bulunurlar.

Geçen oturumda verilen **Mizah Stilleri Bilgi Formu** ve 4. Oturumda verilen **Duygu Düzenleme Stratejileri Bilgi Formu** katılımcılara yeniden verilir. Amaç tıpkı Baloncuk oyununda olduğu gibi bize sıkıntı veren yaşam olaylarıyla nasıl daha eğlenceli daha kolay bir şekilde başa çıkabileceğimizi araştırmaktır. Bu kez duygu dedektifliği yaparken mizah kasımızı güçlendireceğiz.

5. oturumda ev ödevi olarak verilen dört mizah stiline uygun duygu düzenleme stratejilerini içeren senaryolar paylaşılır. Etkinlik içinde senaryoların çeşitlendirilmesine özen gösterilir.

Etkinliğin adı : Mizah Kasımızı Çalıştıralım

MİZAH TARZI	Örnek Düşünce-Duygu-Davranış	Örnek İlgili Duygu Düzenleme Stratejisi
Agresif Mizah Tarzı	Sınıf içinde sınavdan düşük not alacağı için ağlayan bir öğrenciyle alay etmek. Düşünce: Sınav zordu hepimiz zaten zayıf aldık. Duygu: Kızgınlık Davranış: Alay Etmek	<i>İçsel İşlevsel Olmayan</i> <i>Duygu Düzenleme</i> (Bastırma) <i>Dışsal İşlevsel Olmayan</i> <i>Duygu Düzenleme</i> (Sözlü şiddet)
Katılımcı Mizah Tarzı	Zorlu geçen bir sınav sonrası tüm sınıfın ortak duygusunu yansıtan moral verici bir espri ya da komik bir etkinlik düşünmek. (Matematik sınavı sonrası çok pişmiş 9/C köftesi afişi) Düşünce: Sınav çok zordu ama geçti şimdi moral toplama zamanı Duygu: Ümit Davranış: Sınıfla dayanışmak	<i>İçsel İşlevsel Duygu</i> <i>Düzenleme</i> (Yeniden değerlendirme) <i>Dışsal İşlevsel Duygu</i> <i>Düzenleme</i> (Sosyal ilişki geliştirmek)
Kendini Geliştirici Mizah Tarzı	Zorlu geçen bir sınav sonrası düşük not alacağını bilen öğrencinin esprilerle kendini motive etmesi	<i>İçsel İşlevsel Duygu</i> <i>Düzenleme</i> (olumlu yeniden

	Düşünce: Sınav kötü geçti ama dünyanın sonu değil. Duygu: İyimserlik Davranış: Gelecek sınav için planlama	değerlendirme, plan yapma, bakış açısını değiştirme ve odaklanma) <i>Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme</i> (Duyguları İfade etmek)
Kendini Yıkıcı Mizah Tarzı	Zorlu geçen bir sınav sonrası düşük not alacağını bilen öğrencinin kendi sınav kağıdındaki hatalarıyla aşağılayıcı biçimde dalga geçerek arkadaşlarını güldürmesi. Düşünce: Sınav kötü geçti zaten aptalın tekiyim. Duygu: Öfke Davranış: Duygularını kendiyle alay ederek gizlemek ve arkadaşlarını güldürmek	<i>İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme</i> (Ruminasyon, Duyguları bastırma, Gerçeklikten sapma) <i>Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme</i> (Sözel/fiziksel şiddet)

Oturum **Bukalemunu Nasıl Bilirsiniz?** etkinliğiyle devam eder. Aşağıdaki metin okunur ve duyguların yapıcı bir biçimde özgürce ifade edilmesine ilişkin grup üyeleri görüşlerini paylaşır.

“Bulundukları ortama uymak için renk değiştirmezler. Bunu hiç yapmamışlardır; hiçbir zaman da yapmayacaklardır. Bu tamamen bir mittir. Tümüyle uydurmadır...”
(Cahillikler Kitabı: 31)

Oturum grup içinde paylaşımlarla sürer ve aşağıdaki sorulara cevap aranır:

Günlük hayat içinde karşılaştığınız olumlu ya da olumsuz yaşam olaylarına karşı duygularınızı ifade edebiliyor musunuz/ nasıl ifade ediyorsunuz?

Duygularınızı ifade ederken sözel ve bedensel olarak kendinizi yeterli hissediyor musunuz?

Günlük iletişiminizde yanlış anlaşıldığınızı düşündüğünüz olur mu?

Mizahı bir duygu düzenleme stratejisi olarak düşündüğünüzde aklınızdan neler geçiyor?

Mizaha ilişkin perspektif alma, yeniden değerlendirme ve bilişsel ayrışma yöntemlerini günlük hayatta başımıza gelen stresli olaylara nasıl uyarlayabiliriz? Örnek senaryoların paylaşılmasıyla oturum devam eder.

Son olarak grup üyelerinden duygularını gizlemeyen 25 mmlik cesur ‘yer aslanları’ bukalemunlar için Chamaeleo chamaeleon adında bir şarkı yazmaları istenir.

Bukalemunlara Saygı etkinliğiyle 6. Oturum sona erer.

7. Oturum

7. oturum bir ısınma etkinliğiyle başlar. Grup yoklaması alınırken grup lideri tarafından adı okunan üye o an içinde bulunduğu duyguyla karşılık verir. Örneğin:

Grup Lideri: Merve

Grup üyesi: Mutlu gibi.

Ardından tüm grup üyelerinden en rahat oturma pozisyonuna geçmeleri istenir. Aşağıdaki metin grup lideri tarafından okunur ve katılımcılardan metindeki yönergelere uymaları istenir.

"Gözlerinizi kapatın ... Yüzünüzde yavaş yavaş kocaman bir gülümseme oluşmasına izin verin. Şimdi yüzünüzü her zamanki ifadesine geri döndürün...

Şimdi gülümsemeye geri dönün... Bu iki ifade arasında gidip gelin.

Nasıl hissettiğinize dair değişiklikleri fark edin... Şimdi çenenizi ve yumruklarınızı sıkın... Bu durumun size nasıl hissettirdiğine dikkat edin... Çenenizi ve yumruklarınızı sıkılı tutun ve hızlı, kısa nefesler almaya başlayın... Bunun nasıl hissettirdiğine dikkat edin...

Şimdi coşkulu, uzun bir kahkaha aldığınız zamanı düşünün.

Çok yakın bir zaman veya çocukluğunuzdan bir an olabilir...

Durumu olabildiğince canlı bir şekilde hayal edin...

Çevrende kimler var? ... Seni güldüren ne oldu? ...

Bundan keyif aldığını hissettiğinde küçük bir kıkırdama için kendine izin ver...

Kıkırdamanın artması için kendini özgür bırak ve yavaş yavaş içten bir kahkahaya dönmesine izin ver...

Şimdi gerçekten kendinizi üzgün hissettiğiniz belirli bir zamanı düşünün... Bu haldeyken bedeninizi genellikle yaptığınız gibi tutun. . . Kendinize 'Çok üzgünüm' deyin (ve ciddiym)...

Sağınızdaki ve solunuzdaki kişiye dönün ve şunu söyleyin:

'Çok moralim bozuk...' Başınızı yere eğin...

Omuzlarınızı kamburlaştırın... Kollarınızı vücudunuza yakın tutun... Koltuğunuzda ayağa kalkın.

Sandalyenizden kalkmadan birkaç depresif poz verin. . . Şimdi depresif davranışınızı abartmaya başlayın. . .

Bırakın omuzlarınız herkesin yapabileceğinden daha da aşağı insin...

Depresif ruh halinizi iyice abartın...

Şimdi üzüntünüze biraz komiklik eklemeye başlayın. . .

Depresif davranırken şakacı olun. . .

Şimdi depresif olmayı unutun ve size uygun olan herhangi bir şekilde komik/şakacı olmaya başlayın... Yürüyüşünüzle, ifadelerinizle, bedenizle

Veee burası tam da durmak istediğimiz yer." (McGhee,2010)

Bu alıştırmayı tamamladıktan sonra aşağıdaki sorular grupta tartışılır:

1-Şakacı bir şekilde gülümsemek, çenenizi ve yumruklarınızı sıkıkmak, gülmek, depresif davranmak ve depresif duygu durumunu abartmak gibi davranışlarda bulunmak size neler hissettirdi?

2-) Bu eylemler sizde hangi duyguları çağrıştırdı?

3-) Kendinizi bir duyguyla ilişkili bir şekilde davranmaya zorlayarak nasıl hissettiğinizi değiştirme gücüne sahip misiniz?

Neşeli Megafon etkinliğine geçilir.

Aşağıdaki bilgilendirme notu grupla paylaşılır:

"Mizah araştırmacısı Arnie Cann,(2011) "Nihayetinde, 'çok iyi' bir mizah anlayışı, farklı ortamlarda mizahın ne zaman ve nasıl kullanılacağını tanıma yeteneğini içerebilir" demiştir. Yani mizah ve iyi oluş arasında doğrusal bir ilişki yoktur. Bunun yerine, mizah, eksikliğin veya fazlalığın olumsuz sonuçlara yol açabileceği, sağlığı geliştirmek için ölçülü olarak kullanılabilen, egzersize benzer bir araç olarak

tanımlanır. Aynı zamanda, birinin konuşma sesini yükseltmek için kullanılan megafona benzer bir iletişim aracıdır. Örneğin megafon kullanmak, belirli senaryolarda (örneğin, bir salonda, duyuru yapmak için) yararlıyken diğerlerinde (örneğin, samimi bir konuşma sırasında) uyumsuzdur. Bu örneklerde, mizahı daha çok veya daha az kullanma reçeteleri özellikle yararlı değildir. Ancak mizahın nasıl ve ne zaman uyarlanabilir şekilde kullanılacağına ilişkin reçeteler ve yol gösterici ilkeler, bireylere ve ilişkilerine fayda sağlayabilir.”

Peki, mizah megafonu elinizde olsaydı insanlara nasıl seslenirdiniz? Grup üyesi tarafından temin edilen grup için özel süslenmiş ‘neşeli megafon’ her bir üyenin gruba (ya da insanlığa) vereceği sesli mesaj için kendilerine verilir. Örneğin: “Hey gençler üniversite sınavı dünyanın sonu değildir.” Neşeli megafon etkinliğinde dileyen grup üyelerinin fotoğrafları çekilir. Ve etkinlik sonrası MODD Albümü için mesajlarıyla birlikte yayınlanacağı paylaşılır.

Son olarak şu soru tartışılır: ‘Neşeli megafon’ agresif ve kendini yıkıcı mizah tarzına sahip birinin eline geçtiğinde çevresindeki insanlar kendilerini nasıl hisseder? Bu sorunun cevabı da katılımcılar tarafından canlandırılır.

7. Oturum **Charlie Chaplin’in Altına Hücum** (1925) filminden seçilen sahnelerin izlenmesiyle devam eder. Amaç Chaplin’in zor durumdaki karakterlerinin mizahı nasıl yaşamın içine dahil ettiklerini görebilmektir. Ekonomik buhran yıllarında Alaska’ya altın aramaya giden Chaplin’in bir kanun kaçağıyla yolunun kesişmesiyle başlayan hayatta kalma mücadelesi, dostluk ve açlık temalarının işlendiği başyapıttan sahneler izlenir.

Örnek sahneler:

- 1-) Açlıktan bilinci bulanık arkadaşını tavuk olarak gören Big Jim’in sahnesi
- 2-) Menüsü ayakkabı olan Şükran Günü Yemeği
- 3-) Fırtınada uçurumun kenarına sürüklenen kulübe (final sahnesi)

Dünya sinema tarihinin başyapıtlarından biri olan Altına Hücum filminde mizahın nasıl kullanıldığına ilişkin grup içinde bir tartışma açılır.

- 1-) Filmden sahneleri izlerken neler hissettiniz?
 - 2-) The Tramp ve Big Jim’in arkadaşlığında mizah nasıl yer almış?
 - 3-) Chaplin gerçek hayattan alınmış bir olayı neden mizah kullanarak işlemeyi tercih etmiştir?
 - 4-) Gerçek yaşamda mizah kullanımının uygun olduğu ve uygun olmadığı alanlara örnekler verebilir misiniz?
- Mizah üretmek ve mizahı etkin kullanmak için üretilen bir uygulama olarak **YESS**’in açıklanmasıyla oturuma devam edilir (Baisley,2017).

- İlişkilere (Y)ansıtma
- Düşünceye (E)ntegre etmek
- (S)ınırlarını çizmek
- (S)abırla denemek

YESS kısaltmasının açılımı; zorlu yaşam olayları karşısında mizah üretmek ve mizahın olumlu kullanımı için mizahı bilişsel değerlendirmelerimize yansıtmak, fiziksel olarak aktif biçimde yaşamımıza entegre etmek, mizahın olumlu kullanımı için sınırlarımızı

belirlemek ve mizahın bireye sağladığı iyi olma halinin ayrıcalığını yaşayabilmek için tıpkı egzersiz yapar gibi mizahı yaşama dahil etmeyi sabırla denemek şeklinde açıklanır.

Mizahı günlük yaşama dahil etme yöntemi olarak kodlanan YESS ‘in içeriğine ilişkin örnek senaryolar paylaşılır.

Bir yöntem olarak mizahı yansıtmak, günlük yaşama dahil etmek, sınırlarını çizmek ve olumlu mizah tarzlarını yöntem olarak denemek işlevsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanılmasına katkı sağlar mı? Bu sorunun cevabı için Chaplin’in Altına Hücum filmindeki sahneleri üzerinden bir kez daha YESS üzerinden yorumlanır.

Grup üyelerinin yanlarındaki getirdikleri **Komik Defter**’e not ettikleri durumların ve olayların paylaşılmasıyla 7. Oturum son bulur.

MODD eğitiminin son oturumunda bir gruba veda performansı sergileneceği paylaşılır. Gönüllü grup üyelerinden dileyenin bir stand-up gösterisi yapacağı dileyenin bir grup karikatürü çizeceği dileyenin bir anı videosu çekeceği dileyenin sadece kendi gözünden MODD’da komik anları yazacağı bir çalışma yapmaları istenir. Komik defterlerini mutlaka getirmeleri gerektiği hatırlatılır.

8.Oturum

Grubun son oturumda ısınma oyunu olarak grup heykeli adlı oyun oynanır. Verilen temaya göre Grup piknikte- grup tatilde- grup sınavda- grup trafikte- grup ormanda – grup havada gibi seçilen temalara göre üyeler birlikte poz verirler. Bu oyunun ardından grup paylaşımlarına geçilir (Altınay, 2015).

Gösteri, karikatür, resim, yazı, video paylaşımlarını hazırlayan üyeler bir top vasıtasıyla kendilerinin performans sırasını belirler.

Performanslardan sonra grup halka şeklinde oturur. MODD’dan neler öğrendiklerini, mizah ve duygu düzenleme kavramlarına ilişkin yaşadıkları farkındalıkları paylaşırlar. Mizah stillerinin; içsel ve dışsal duygu düzenlemeye ilişkin etkilerini kendi yaşamlarında nasıl gözlemlediklerini aktarırlar.

Paylaşımların ardından **Gülümseyen Mektup** etkinliğine geçilir.

Örnek olarak ergenler arasında çok sevilen Stranger Things dizisinden babanın kızına yazdığı bir mektubu içeren bölüm izletilir (3.sezon finali).

Grup üyeleriyle bu mektubun dilerlerse sadece kendilerinde kalabileceği dilerlerse grupta okunabileceği paylaşılır. Aşağıdaki yönerge okunur.

“Bu zamana kadar hayatınızda en çok iz bırakan anı ne olabilir? Ailenizle, arkadaşlarınızla, okulunuzla ilgili olabilir. Sizi en çok üzen, inciten ve hatta yaralayan o anı hatırlayın. O kişi o olay ya da o an... Nereye seslenmek istiyorsanız şimdi oraya gülümseyerek yeniden bakın. Bu perspektiften, yeniden değerlendirerek ve olumsuz duygunuzu ayrıştırarak mizahı yansıtın. Yeniden aynı olayı yaşasaydınız mizahı nasıl dahil edip sınırlarınızı nasıl çizerdiniz sorusuna yanıt arayarak o kişiye ya da o olaya gülümseyen bir mektup yazalım.

Gülümsüyorum çünkü artık duygularımı nasıl düzenleyebileceğimi biliyorum cümlesiyle devam edebilirsiniz.”

Son olarak grup üyelerinden MODD finali için bir grup şarkısı yapmaları istenir. 4’er kişilik gruplara ayrılıp her grup şarkının bir dördlüğünü yazar. Söz yazımı bittiğinde grup doğaçlama yaparak şarkısını seslendirir. MODD grup albümüne her üye duygu ve düşüncelerini içeren bir anı bırakır. Komik Defter ‘e grup şarkısının sözleri yazılır.