

**T.C.
ZONGULDAK KARAEKİMAS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**İLKÖĞRETİM 7. SINIF TÜRKÇE DERSLERİNDE
MİZAH KULLANIMININ ÖĞRENCİ TUTUM VE
BAŞARISINA ETKİSİ**

Serdar Savaş

Zonguldak 2009

**T.C.
ZONGULDAK KARAEULMAS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**İLKÖĞRETİM 7. SINIF TÜRKÇE DERSLERİNDE
MİZAH KULLANIMININ ÖĞRENCİ TUTUM VE
BAŞARISINA ETKİSİ**

**Hazırlayan
Serdar Savaş**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Betül Özçelebi**

Zonguldak 2009

T.C.
ZONGULDAK KARAELMAS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında 2005628205001 numaralı Serdar Savaş'ın hazırladığı “**İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Derslerinde Mizah Kullanımının Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi**” konulu ~~DOKTORA/~~YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 27/04/2009 Pazartesi günü saat 14:00'te yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OYBİRLİĞİYLE/~~OYÇOKLUĞUYLA~~ karar verilmiştir.

Başkan _____

Yrd. Doç. Dr. Süleyman YAMAN

Üye _____

Yrd. Doç. Dr. Betül ÖZÇELEBİ (Danışman)

Üye _____

Yrd. Doç. Dr. Şinasi SÖNMEZ

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

25.../5.../2009.

Doç. Dr. Turhan KORKMAZ

Enstitü Müdürü



ÖZET

Kurum : ZKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Tez Başlığı : İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Derslerinde Mizah Kullanımının Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi
Tez Yazarı : Serdar Savaş
Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Betül Özçelebi
Tez Türü, Yılı : Yüksek Lisans Tezi, 2009
Sayfa Adedi : 180

Bu araştırmada Türkçe dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının öğrencinin akademik başarısına, Türkçe dersine ve mizaha yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada her iki gruba deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılmıştır. Araştırma, 2008-2009 eğitim-öğretim yılı şubat ve mart aylarında ilköğretim 7. sınıfta öğrenim gören 56 öğrenci ile Türkçe dersinde gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubu üzerinde yürütülen araştırmada öğretim kontrol grubunda yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlerle, deney grubunda ise yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamaları ile sürdürülmüştür. Araştırmada; fıkralar, güldürücü hikâyeler ve anılar, resimler ve karikatürler kullanılmıştır.

Araştırmanın verileri, “Duygu ve Hayaller” temasını içeren başarı testi, Türkçe dersine ve mizaha yönelik tutum ölçekleri ile toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. SPSS programı ile öncelikle basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Daha sonra gruplar arası ilişkide Levene testi kullanılmış, son olarak grupların başarı testi ve tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığı bağımlı ve bağımsız gruplar için t test ile analiz edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamaları ile Türkçe dersi gören deney grubunun, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundan akademik başarısı daha yüksek olmuştur. Deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum puan ortalamaları, kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutum puan ortalamalarından daha yüksek olmuştur.

Mizah kullanımı, deney grubundaki öğrencilerin mizaha yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir. Deney grubuyla kontrol grubu öğrencilerinin mizaha yönelik tutumlarında artış olmuş, iki grup arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Eğitimi, Akademik Başarı, Mizah, Gülme, Tutum

ABSTRACT

Institution : ZKÜ Institute of Social Sciences, Department of Turkish Education

Title : The Effects of The Use of Humor at Seventh Grade on Student Attitude and Achievement in Turkish Courses

Author : Serdar Savaş

Adviser : Asst. Prof. Dr. Betül Özçelebi

Type of Thesis, Year : MSc. Thesis, 2009

Total Number of Pages : 180

In this work, it is aimed to determine how humour activities depended on constructive approach effect students' academic achievement, their attitude to Turkish Course and humour. In the research an experimental pattern with pre test-post test were used. Both groups were measured before and after te experiment. This research applied to the seventh grade students of 56 in Turkish Language Courses in February and March in academic year 2008-2009. In control group, blended approach based on constructive approach was used while in experimental group, humour application depended on constructive approach was used in teaching process. Memories, stories, tales, pictures and catoons were used in the research.

The data of the research gathered with the help of atttude scale related with Turkish Language Course, humour and achievement test containing "Sense and Imagination" theme. The gathered data was analysed with SPSS. Kurtosis and skewness levels were firstly examined with SPSS. Levene test was used to determine the relation between the groups. Finally, the achievement test of the groups, attitude scale and meaningful diffrences of pre and post test were examined and analyzed for dependent and independent groups.

According to the findings in research, the academic achievement of the experimental group who was instructed Turkish Language Course with constructive approach based on humour performed a better success comparing with the control group who was instructed with only blended methods based on constructive approach. It was found that the experimental group students' attitude toward Turkish Language Course were higher than the attitudes of the conrtrol group students on the course.

Using humour effected the attitudes of the students to humour in experimental group positively. A reasonable increase was noted in both groups in terms of attitude points to

houmour and a significant difference was observed in favor of experimental group for the attitudes of students to homour.

Keywords: Turkish Teaching, Academic Achievement, Humor, Smiling, Attitude

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın hazırlanmasında değerli görüş ve desteklerini hiç esirgemeyen, beni yönlendiren, bana zaman ayıran ve emek harcayan danışmanım Yard. Doç. Dr. Betül ÖZÇELEBİ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmam sırasında görüşlerinden yararlandığım bana önerilerini sunan değerli hocalarım Yard. Doç. Dr. Aziz GÖKÇE'ye ve Yard. Doç. Dr. Süleyman YAMAN'a; çalışma süreci içerisinde yardımlarıyla bana destek olan arkadaşlarım Araş. Gör. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU'na, Araş. Gör. Mustafa Serdar KÖKSAL'a, Araş. Gör. Saadettin KEKLİK'e teşekkür ederim.

Fikirlerinden istifade ettiğim tüm hocalarıma, Erdemir İlköğretim Okulu idarecileri, öğretmenleri, ve öğrencilerine, maddi ve manevi katkısı bulunan bir çok kişiye teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca beni sürekli destekleyen aileme, sevgili eşim Hediye SAVAŞ'a ve biricik kızım Elif Berra SAVAŞ'a teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
GİRİŞ	1
1.PROBLEM DURUMU.....	2
1.1. Araştırmanın Amacı.....	2
1.2. Araştırmanın Önemi.....	3
1.3. Problem Cümlesi.....	4
1.3.1. Alt Problemler.....	4
1.4. Sayıtlılar.....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar.....	7
2. LİTERATÜR BİLGİLERİ.....	9
2.1. Gülme.....	9
2.1.1. Gülme ve Mizah Kuramları.....	14
2.1.1.1. Üstünlük Kuramı.....	15
2.1.1.2. Uyumsuzluk Kuramı.....	19
2.1.1.3. Rahatlama Kuramı.....	20
2.1.1.4. Yeni Bir Kuram.....	21
2.2. Mizah.....	23
2.2.1. Mizahın Sınıflandırılması.....	30
2.2.2. Mizah Çeşitleri.....	31
2.2.2.1. Hiciv.....	34

2.2.2.2. Nükte.....	36
2.2.2.3. Kara Mizah (Acı Şaka)	37
2.2.2.4. Tahkir (Küçümseme)	39
2.2.2.5. İroni.....	40
2.2.2.6. İstihza.....	42
2.2.2.7. Alay.....	42
2.2.2.8. Latife.....	43
2.2.2.9. Şaka.	43
2.2.2.10. İğne ve Taş.....	43
2.2.2.11. Halt.....	43
2.2.3. Mizah ve Fıkra.....	44
2.2.4. Mizah ve Karikatür.....	47
2.2.5. Mizah ve Resim.....	55
2.2.6. Mizah ve Yaratıcılık.....	56
2.2.7. Mizah ve Eleştiri.....	64
2.2.8. Mizah ve Dil.....	68
2.2.9. Mizah ve Eğitim.....	79
2.2.9.1. Çocukta Mizah Anlayışının Gelişimi.....	91
2.2.9.2. Mizah ve Diğer Dersler.....	97
2.2.9.3. Öğretim Etkinlikleri ve Mizah.....	98
2.2.9.4. İlköğretim Türkçe Müfredat Programı.....	101
2.2.9.5. İlköğretim Türkçe Müfredat Programında Mizahla İlişkilendirilebilecek Kazanımların Öğrenme Alanlarına Dağılımı.....	105
2.2.10. Mizahla İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	105
3. YÖNTEM	112
3.1. Araştırma Modeli.....	112
3.2. Çalışma Grubu.....	112
3.3. Deneysel İşlem Basamakları.....	113
3.4. Veri Toplama Araçları.....	116
3.4.1. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	116
3.4.2. Mizaha yönelik Tutum Ölçeği.....	117
3.4.3. Öğrenci Akademik Başarı Testi.....	117
3.5. Verilerin Analizi.....	118
4. BULGULAR VE YORUM	119

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	122
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	126
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	131
SONUÇ	137
KAYNAKÇA	143
EKLER	152

TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1: Mizah Çeşitleri	32
Tablo 3.1: Deneysel Desen.....	112
Tablo 3.2: Örneklemi Oluşturan Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrenci Özellikleri.....	113
Tablo 4.1: Deney ve Kontrol Gruplarının Beraber Akademik Başarı Ön Test ve Son Test Puanları Basıklık ve Çarpıklık Tablosu.....	119
Tablo 4.2: Deney ve Kontrol Gruplarının Ayrı Ayrı Akademik Başarı Ön Test ve Son Test Puanları Basıklık ve Çarpıklık Tablosu	120
Tablo 4.3: Deney ve Kontrol Gruplarının Beraber Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ön Test ve Son Test Puanları Basıklık ve Çarpıklık Tablosu	120
Tablo 4.4: Deney ve Kontrol Gruplarının Ayrı Ayrı Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ön Test ve Son Test Puanları Basıklık ve Çarpıklık Tablosu	120
Tablo 4.5: Deney ve Kontrol Gruplarının Beraber Mizaha Yönelik Tutum Ön Test ve Son Test Puanları Basıklık ve Çarpıklık Tablosu.....	121
Tablo 4.6: Deney ve Kontrol Gruplarının Ayrı Ayrı Mizaha Yönelik Tutum Ön Test ve Son Test Puanları Basıklık ve Çarpıklık Tablosu.....	121
Tablo 4.7: Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Ön Test Puanlarının Levene Testi Sonuçları	122
Tablo 4.8: Deney ve Kontrol Gruplarının Çoktan Seçmeli Akademik Başarı Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Analiz Sonuçları	123
Tablo 4.9: Deney Grubu Akademik Başarı Sınavı Ön Test ve Son Teste İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Analiz Sonuçları	123
Tablo 4.10: Kontrol Grubu Akademik Başarı Sınavı Ön Test ve Son Teste İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Analiz Sonuçları	124
Tablo 4.11: Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Son Test Puanlarının Levene Testi Sonuçları	125
Tablo 4.12: Deney ve Kontrol Gruplarının Çoktan Seçmeli Akademik Başarı Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Analiz Sonuçları	125
Tablo 4.13: Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Son Test ve Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın t Testi Analiz Sonuçları	126

Tablo 4.14:	Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ön Test Puanlarının Levene Testi Sonuçları	127
Tablo 4.15:	Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Analiz Sonuçları	127
Tablo 4.16:	Deney Grubunun Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Analiz Sonuçları	128
Tablo 4.17:	Kontrol Grubunun Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Analiz Sonuçları	129
Tablo 4.18:	Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersine Yönelik Tutum Son Test Puanlarının Levene Testi Sonuçları	129
Tablo 4.19:	Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersine Yönelik Tutum Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Analiz Sonuçları	130
Tablo 4.20:	Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersine Yönelik Tutum Son Test ve Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın t Testi Analiz Sonuçları	131
Tablo 4.21:	Deney ve Kontrol Gruplarının Mizaha Yönelik Tutum Ön Test Puanlarının Levene Testi Sonuçları	132
Tablo 4.22:	Deney ve Kontrol Gruplarının Mizaha Yönelik Tutum Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Analiz Sonuçları	132
Tablo 4.23:	Deney Grubunun Mizaha Yönelik Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Analiz Sonuçları ..	133
Tablo 4.24:	Kontrol Grubunun Mizaha Yönelik Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Analiz Sonuçları ..	134
Tablo 4.25:	Deney ve Kontrol Gruplarının Mizaha Yönelik Tutum Son Test Puanlarının Levene Testi Sonuçları	134
Tablo 4.26:	Deney ve Kontrol Gruplarının Mizaha Yönelik Tutum Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Analiz Sonuçları	135
Tablo 4.27:	Deney ve Kontrol Gruplarının Mizaha Yönelik Tutum Son Test ve Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın t Testi Analiz Sonuçları	135

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1: Basit İletişim Süreci	50
Şekil 2.2: Görsel ve Gülmeceli Bir İletide İletişim Süreci	51
Şekil 2.3: Karikatür 1.....	69
Şekil 2.4: Bildirim Düzeni.....	70
Şekil 2.5: Metinsel Bildirişim.....	71
Şekil 2.6: Eğitim Sisteminin Öğeleri Arasındaki İlişki.....	81

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	:	Aktaran
Çev	:	Çeviren
ed.	:	Edebiyat
fel.	:	Felsefe
Hzl.	:	Hazırlayan
is.	:	İsim
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
s.	:	Sayfa
TDK	:	Türk Dil Kurumu
vs.	:	vesaire
vb.	:	ve benzeri
vd.	:	ve diğerleri

GİRİŞ

Eğitim ve öğretimde farklı yöntem ve etkinliklerin kullanılması derse yönelik tutumu, başarıyı ve kalıcılığı etkilediği bilinen bir gerçektir. Bu doğrultuda mizah kullanımının, öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarısına, Türkçe dersine ve mizaha yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde; araştırmaya konu edilen problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, sınırlılıklar, sayıtlar ve tanımlar belirtilmiştir.

İkinci bölümde; gülme, gülme ve mizah kuramları, mizahın tanımı, mizahın tür ve çeşitleri, mizahın diğer kavramlarla olan ilişkisi hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra mizah ve mizaha yönelik tutumlarla ilgili yayın ve araştırmalara yer verilmiştir.

Üçüncü bölümde; araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları mizaha yönelik tutum ölçeği, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği, öğrenci başarı testi, deneysel işlemler hakkında bilgiler verilmiştir.

Dördüncü bölümde; araştırmanın amaçları doğrultusunda ulaşılan bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Beşinci bölümde elde edilen bulgulardan çıkan sonuçlar verilmiş ve bu sonuçlara bağlı öneriler sunulmuştur.

1. PROBLEM DURUMU

Bireylere kazandırılması planlanan istendik özelliklerin daha doğru, sistematik bir şekilde ve kısa sürede kazandırılması eğitim programları vasıtası ile olur. Eğitim programı, öğrenciye okul içinde ve dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlanabilir (Demirel, 2004:4). Bu istendik özelliklerin kazandırılması için Milli Eğitim Bakanlığı, 2005-2006 öğretim yılından itibaren ilköğretim 1-8. sınıflarında aşamalı olarak yeni bir müfredat ortaya koymuştur. Milli Eğitim Bakanlığı, bu müfredatın Türkçe 1 - 8. sınıflarında mizahın unsurları olan karikatür, resim, anı ve fıkraya etkinlik olarak az da olsa yer vermiştir. Türkçe öğretiminde mizahın daha geniş bir biçimde işlendiği bir programın 7. sınıf düzeyindeki öğrenciler üzerinde nasıl bir etki yapacağı bu araştırmayı şekillendirmiştir.

İlköğretim Türkçe derslerinde karşılaşılan sorunlardan biri, işlenen konuların öğrencilerin takip ettikleri ders kitaplarıyla ve konuların işlenişinde belirli türlerle sınırlı kalmasıdır. Bu durum öğrencileri işlenen konular hakkında araştırmaya sevk edememekte, onların hazır bilgileri ezberlemesine neden olmaktadır. Ayrıca öğrencilerin bu bilgileri ezberlerken derse karşı olan ilgilerinin de azalacağı düşünülmektedir. Öğrenciler için Türkçe dersleri günlük hayatlarıyla birleştirilmediği sürece zihinde bütünleştirilmesi zor konular olarak kalacaktır. Oysa mizah çalışmaları, öğrenciler için Türkçe derslerini günlük hayatlarının bir parçası haline getirebilir.

Bu araştırmada, mizah (karikatürler, resimler, anılar, fıkralar ve espriler) kullanımının, öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarıları ile mizaha yönelik tutumları ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim yedinci sınıf Türkçe dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının akademik başarıya, Türkçe dersine yönelik tutumlara ve mizaha yönelik tutumlara etkisini saptamaktır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Eğitimin temel konusu, gerçek öğrenme-öğretme durumlarında insanların öğrenmesine etki eden faktörleri incelemek ve eğitim sürecini daha etkili bir duruma getirmektir. Eğitim insanları hayata hazırlar ve onların topluma uyumlarını kolaylaştırır. Bu nedenle eğitim, insanların günlük yaşantılarında karşılaştıkları siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik olaylarla iç içedir. Günümüz dünyasında insanların karşılaştığı sorunlar çok boyutludur. Bu sorunlara çeşitli açılardan bakabilecek insan yetiştirebilmek gereği eğitimin disiplinler arası bir alan olmasını zorunlu kılmaktadır (Fidan ve Erden, 1993:42-43).

Eğitimin gerçekleşmesi dille mümkündür. Dilin kullanımıyla gelişen anlama ve anlatma becerileri eğitim içinde Türkçe eğitimini önemli kılmaktadır. Dilin kullanımıyla gelişen bu becerilerle beraber öğrencilerin Türkçe dersinde başarılı olması diğer dersleri de etkilemektedir. Bu yönüyle Türkçe dersi disiplinler arası bir özelliğe sahiptir.

Türkçe derslerinde öğrenci başarısı, öğrencinin kendisine öğretilen konuları ezberlemesi ve sorulduğunda bu ezberlediklerini tekrarlaması anlamına gelmemelidir. Türkçe öğretiminin en önemli amaçlarından biri öğrenciye düşünebilme becerileri kazandırabilmesidir. Bu düşünebilme becerilerini kazandırmak için değişik çalışmalar yapılabilir. Mizah kullanılarak yapılan bu çalışma da bunlardan bir tanesidir. Yapılan değişik çalışmalarda mizahın önemi vurgulanmıştır. Vural'ın (2004) yaptığı çalışmada mizahın insan yaşamındaki önemine, Aydın'ın (2006) yaptığı çalışmada ise mizahın eğitimdeki önemine vurgu yapılmaktadır.

Mizahi düşünebilme becerisi, mizahi anlam, mizahi analiz ve yorum, eleştirel düşünme, mizahi araştırma ve mizahi kavramlar gibi becerileri de içerir. Bu becerilerin hepsinin öğrenciye kazandırılması için uzun bir süreç gerektirmektedir. Öğretmen ve öğrenciler tarafından düzenlenecek mizah çalışmalarının, öğrencilerin bu becerileri kazanmalarına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersi müfredat programında yer alan “Duygu ve Hayaller” teması konularında, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarıyla yapılan öğretim ve yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlerin uygulandığı öğretim arasında öğrencilerin akademik başarıları, Türkçe dersine ve mizaha yönelik tutumları bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3.1. Alt problemler

Bu problem durumuna bağlı olarak araştırmanın alt problemleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

1.1. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ön test puanları ile yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.2. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.3. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.4. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı son test puanları ile yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.5. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı son test ve ön test puanları arasındaki fark puanları ile yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı son test ve ön test puanları arasındaki fark puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

2.1. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ön test puanları ile yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2.2. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2.3. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2.4. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum son test puanları ile yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2.5. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum son test ve ön test puanları arasındaki fark puanları ile yapılandırmacı yaklaşıma dayalı

karma yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum son test ve ön test puanları arasındaki fark puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin mizaha yönelik tutumları ile yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin mizaha yönelik tutumları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

3.1. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin mizaha yönelik tutum ön test puanları ile yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin mizaha yönelik tutum ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3.2. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin mizaha yönelik tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3.3. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin mizaha yönelik tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3.4. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin mizaha yönelik tutum son test puanları ile yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin mizaha yönelik tutum son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3.5. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin mizaha yönelik tutum son test ve ön test puanları arasındaki fark puanları ile yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin mizaha yönelik tutum son test ve ön test puanları arasındaki fark puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.4. Sayıtlar

1. Öğrenciler araştırma sırasında başarı testi ile tutum ölçeklerini samimiyetle cevaplamışlardır.
2. Öğrencilerin Türkçe dersine ve mizaha yönelik tutum ölçeğine vermiş oldukları cevaplar gerçek görüş ve duygularını yansıtmaktadır.
3. Deney sonunda uygulanan başarı testlerinin sonuçları, öğrencilerin gerçek öğrenme düzeylerini yansıtmaktadır.
4. Kontrol altına alınamayan değişkenler deney ve kontrol grubunu eşit düzeyde etkilemiştir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2008-2009 eğitim-öğretim yılı şubat ve mart aylarında yapılan uygulamalarda elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma, 7. sınıf Türkçe dersi programında yer alan “Duygu ve Hayaller” teması ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma, öğrenme alanlarından dinleme, okuma ve görsel okuma ile sınırlandırılmıştır.
4. Veri toplama araçları; akademik başarı testi, Türkçe dersine ve mizaha yönelik tutum ölçekleri ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Başarı: Program hedefleriyle tutarlı davranışlar bütünüdür (Demirel, 2001:13).

Gülmek: 1(İnsan) hoşuna ya da tuhafına giden olaylar, durumlar, sözler v.b. karşısında, yüzün kasılmasının yanı sıra, genellikle kesik kesik, değişik oranda, sesli bir biçimde neşe duygusunu açığa vurmak. 2. Hoşça, mutlu, sevinçli vakit geçirmek. Eğlenmek (Vural, 2004:4).

İletişim: Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına

aktarılması, bildirişim, haberleşme, komünikasyon (TDK, 2005:954).

Karikatür: İnsan ve toplumla ilgili her tür olayı konu alarak abartılı bir biçimde belirten, düşündürücü ve güldürücü resim (TDK, 2005:1070).

Öğretim: Öğrenci gelişimini amaçlayan; öğrenmenin başlatılması, sürdürülmesi ve gerçekleştirilmesi için düzenlenen planlı etkinliklerden oluşan süreçtir (Açıkgöz, 2003).

Tutum: Tutum, somut bir objeye ya da soyut bir kavrama ilişkin, ona karşı olma ya da ondan yana olma şeklinde beliren, bireyin düşünce ve duygularına yön veren öğrenilmiş öz eēilimlerdir (K ğıt başı, 1992).

2. LİTERATÜR BİLGİLERİ

Bu bölümde gülme, gülmenin özellikleri, gülme kuramları, mizah, mizahın sınıflandırılması, mizahın tür ve çeşitleri, mizahın çeşitli kavramlarla ilişkisi, mizahla ilgili yayın ve araştırmalar üzerinde durulmuştur.

2.1. Gülme

Gülmek, Türkçe Sözlük'te, "İnsan, hoşuna veya tuhafına giden olaylar, durumlar karşısında, genellikle sesli bir biçimde duygusunu açığa vurmak" şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2005:806).

Gülme üzerinde düşünen filozoflar, tıp âlimleri ve sanatçılar, ya onu tarif etmekten kaçınmışlar ya da kapsamlı tanımlar yapamamışlardır. İnsanın nelere, ne şekilde güleceğinin sınırının olmaması, gülme üzerine yapılmış tanımlara her an bir yenisinin ekleneceğinin işaretidir. Aziz Nesin (2001:405), "İnsan kim bilir kaç bin yıldan beri gülüyor, elektriği bulup kullanmaya başlayalı beri çok zaman geçmedi. Ne var ki ikisini de tanımlamakta zorluk çekeriz." diyerek bu durumu belirtmiştir. Gülmenin tanımındaki temel sorun, çok değişik durumlarda güldüğümüzden, bütün gülme durumlarını kapsayacak tek bir tanıma varmanın olanaksızlığı değilse bile zorluğudur (Morreall, 1997:3).

Felsefe ansiklopedisinde gülme ile ilgili şu tanımlar yapılmaktadır. Aristo'ya göre, "Üzüntü verici ve yok edici olmayan hata ve kusur, güldürmeye sebep olur"; Hobbes'e göre, "Kontrolsüz ani bir his, gülmeye sebep olur"; Kant'a göre, "Ansızın hiçe dönüşen tahrik ve dürtü gülmeye sebep olur" ve Schopenhauer'e göre ise, "Tutarsız her şey, gülümsemeye neden olur". Gülmenin tanımı da şöyle yapılmaktadır: Gülme, insanın hoşuna ya da tuhafına giden olgular karşısında duygusunu açıklaması... Hoşlanmayla ilgili ruhsal bir belirtidir (Hançerlioğlu, 1993; Akt. Çiftçi, 2002:99).

Gülme, fiziksel devinimi itibarıyla, üst dudağı kaldıran ana kas olan zygomatic major'm değişik güçlerdeki elektrik akımıyla uyarılması sonucu meydana gelir. Bu temel hareketi, gülümsemeden kahkahaya kadar çeşitli şiddet seviyelerinde gülme

izler (Koestler, 1997:7-8). Ancak, gülme yalnızca fiziksel deviniminden ibaret değildir. Ona eşlik eden çeşitli duygu ve düşünceler vardır. Ne var ki, Antik Çağ'dan bu yana ortaya atılan gülme kuramlarında, en temel noktalarda dahi uzlaşma sağlanamamış olduğundan, gülmenin daha çok bir duygu mu, yoksa bir davranış biçimi mi olduğu muğlâklığını korumaktadır (Morreall, 1997:5-6).

Nesin (2001:22), gülmeyi psikofizyolojik bir davranış olarak sınıflar ve şu şekilde tanımlar: “Gülme, gülmece kapsamına giren olguların algılanmasıyla beliren bir psikofizyolojik olaydır. Daha geniş olarak şöyle diyebiliriz: İnsanın, kendi toplumsal ortamındaki bir nedenin etkisiyle herhangi bir haz duyumu alması sonucu bunun dışı vurumu, gülme denilen psikofizyolojik bir belirtidir. Gülme eylemi, insanlara yakın düzeydeki köpek, maymun ve kimi ötücü kuşlarda çok silik izlerle görülürse de bu gülme psikolojik değil, yüz kaslarındaki gerilme ve kıpırdama biçiminde salt fizyolojik belirti olarak kalır, buna gülme denilemez”.

Gülme, tıpkı ağlama gibi, insanın belli olaylar ve durumlar karşısında verdiği temel fizyolojik eylemlerinden biridir. Bu eylem, çeşitli etkenlere bağlı olarak gerçekleşir. Birçok toplum, gülmenin yararları ve zararları üzerine çeşitli fikirler ortaya koymuş, gülmeyi kimi zaman vazgeçilmez bir insan eylemi kimi zaman ise gereksiz, insanları ciddiyetten uzaklaştıran bir davranış biçimi olarak görmüştür (Aydın, 2006:5). Aristo ise “Gülme, ya başkasının aşağılığını gördüğümüz ya da bizi geçmişteki aşağılık durumumuzu hatırladığımız ve kendimizde bir üstünlük algıladığımız zaman aniden bizde uyanan bir zafer duygusunun etkisidir” demektedir (Vural, 2004:50).

Gülme insana özgü bir reflektir. Refleksin gerçekleşmesi için insanın herhangi bir nesne, olay, durum vb. haller karşısında kendince komik olanı bulması gerekir. Nitekim komik olma hadisesi de insana has bir durumdur.

Bergson'a (2006:11) göre, tümüyle insana özgü olanın dışında komik yoktur. Bir görünüm güzel, zarif, yüce, anlamsız ya da çirkin olabilir; ama hiçbir zaman gülünç olamaz. Herhangi bir hayvana, onda bir insan davranışı ya da insana özgü bir yüz anlatımı bulunduğu için gülünür. Herhangi bir şapkaya gülüyorsak burada bizi

güldüren keçe ya da hasır parçası değil, insanoğlunun bu şapkaya verdiği biçim, ona kalıbını veren insan kapisidir. (...) İnsandan başka bir hayvan ya da cansız bir nesne bizi güldürebiliyorsa, bunun nedeni bunlarda insanoğlu ile bir benzerlik bulunması, insanoğlunun bunlara damgasını basması ya da bunları kullanmasıdır.

Neden güldüğümüz sorusunun birçok farklı yanıtı var. İnsanlar gıdıklandıklarında ya da başkalarını gülerken gördüklerinde gülüyorlar. En çok da zıtlıklar insanı güldürüyor. Yani normalin dışında ya da beklemedik bir şeyle karşılaşıldığında insanlar gülme isteklerini zaptedemeyip kahkaha atıyorlar. Örneğin opera sanatçısını gösteri sırasında hıçkırık tutması, patronunuzun muz kabuğuna basıp düşmesi sizi gözlerinizden yaş gelene kadar güldürebilir. Bu örnekler, komik. Ancak nasıl tepki vereceğiniz sizin vicdanınıza bağlı. Gülmek, kurtuluşun ve rahatlamanın bir ifadesi. Gülerken kendi kontrolümüzü kaybediyoruz. Tıpkı yeni doğan bir bebek gibi kendimizi vücudun bilgeliğine teslim ediyoruz. Böylece vücudumuzdan adeta canlılık ve neşe fışkırıyor (Vural, 2004:50).

Şüphesiz, hangi millete mensup olursa olsun bütün hepsinde müşterek hususiyetler vardır. Cemiyet farklarına rağmen, insanların hemen aynı nesne ve hadiseler karşısında gülmek ihtiyacını duyduğunu iddia etmek, hiç de mübalâğalı sayılmaz. Fakat küt çizgilerde beliren bu benzerliğin arkasında, milletlerin, hatta aynı millet içinde muhtelif kültür muhitlerinin gülme davranışları birbirinden nüanslarıyla ayrılır. Her devir ve muhit, kendi karakter ve şahsiyetiyle kavradığı ve içine sindirdiği komik vaziyetler karşısında, kendine has bir gülme ile mukabelede bulunur. Gülümsemelerimizde ve kahkahalarımızda ferdiyetimizin payı kadar, içinde yaşadığımız muhitin de hissesi vardır. Bu hakikati bütün çıplaklığıyla kavramak için, muhtelif milletlerin halk mizahını aksettiren hikâyelere, fıkralara ve karikatürlere bir nazar atmak kâfidir. Aynı devirde değişik kültür çevrelerinde beliren mizah farkları, aynı cemiyetin muhtelif devirleri arasında bir mukayese yapılıncaya da meydana çıkar (Yücebaş, 2004:73).

Çoğu zaman bir milletin güldüğü bir hadiseye diğeri gülmez. Bir mizah ürününü anlayabilmek ve bir durumu komik bulabilmek için o mizahın dayandığı

kültüre sahip olmak gerekir. Aynı şakalara gülen insanlar, sadece ortak toplumsal mirasa sahip olan insanlardır.

Antropolog Margaret Mead, gülmecenin bu niteliğini, bir öyküsünde çok güzel bir biçimde örneklendirir. Bu hikâyede, bir Kızılderili, yeni ölmüş yakınının mezarına yiyecek gömer. Bu geleneğe şahit olan bir İngiliz, durumu çok komik bulur ve Kızılderili'ye alaylı alaylı sorar:

-“Ölünün gelip bunu yiyeceğini mi sanıyorsun?”

Kızılderili gülerek cevaplar:

-“Ölünün gelip senin koyduğun çiçekleri koklayacağını mı sanıyorsun?” (Akt. Usta, 2004:27).

Bir ulusun geleneği, diğer ulusun mizah konusu olabilir. Birçok komedide de bir başka kültürün gelenekleri üzerine kurulan gülmeceye rastlanmaktadır. Mizah riskli bir iştir, birinin çok hoşuna giden diğerini dehşete düşürebilir. Gülmenin, tek bir sebebi olmadığı gibi mizahın da, tek bir sebebi yoktur. Bu nedenle gülmenin ve mizahın tek bir görünüşü yoktur. Nitekim gülmenin, hafifçe gülümsemeden gürültülü bir kahkahaya kadar pek çok şekli vardır. Usta (2005), gülmeyi kendi içinde dört bölüme ayırır:

Aristokratik Gülüş-Halk Gülüşü,

Alaycı (Aşağılayıcı) Gülüş-Neşeli Gülüş,

Doğal Gülme-Yapay Gülme,

Mizahî Gülme-Mizahî Olmayan Gülme.

Aristokratik gülüş-Halk gülüşü, toplumun sınıfsal farklarını gösteren bir gülüşü temsil eder. Birçok araştırmacı ve düşünür, aristokrat sınıfı yüceltmekte, alt-katman sınıfı yermektedir. Halkın (avam) gülüşünü kaba; yüksek düzeyden (havas) insanların gülüşünü ise nükte ve ironiyle örülü biçimde daha kibar bulur. Chesterfield, “Sık sık ve gürültülü gülme, budalalığın ve görgüsüzlüğün tipik özelliğidir; ayak takımının saçma şeylere yönelik saçma neşesini dile getirme tarzıdır bu...başkalarının duyabileceği şekilde gülmek kadar görgüsüz ve cahilce bir şey yoktur. Gerçek nükte ya da mana şimdiye kadar hiç kimseyi güldürmemiştir...gülme son derece aşağılık ve yakışsız bir şeydir” demektedir (Sanders, 2001:277).

Alaycı (aşağılayıcı) gülüş-neşeli gülüş, bir kişinin kusuru ya da bize yanlış gelen davranışından dolayı ortaya çıkan gülme (alaycı) ile böyle endişelerden uzak eğlenmeyle ortaya çıkan ve kişiyi rahatlatan gülüştür (Aydın, 2006:8). Alaycı gülmenin yıkıcı, kırıcı bir tarafı vardır. Neşeli gülüş ise karşdakine zarar vermez. Neşeli gülme ılık ve havayla; buna karşılık, yazılı yapıtlarda biçim verildiği ve yayıldığı için gülmenin tarihinde üzerinde daha çok durulan aşağılayıcı gülme ateşle bağlantılı görülür. Hatta Homeros alaycı gülme için özel bir sıfat –asbestos: “dindirilemez “- kullanır; çünkü bu gülme dört ögenin en yükseği olan ateşin özelliğini sergiler, öyle derinden yakar ki hiçbir şey onu söndüremez- çok güçlü bir silah! Neşeli gülme belli belirsiz kökeni ya da sesi anımsatan “yürekten” ve “gürültülü” gibi sıfatlarla betimlenirken, aşağılayıcı gülme tav, ısı ve sıcaklıkla bağlantılandırılır- cehennem sıcakıyla yakıp kavuran saldırılardır bunlar. İngilizce’deki caustic (aşağılayıcı) sözcüğünün ilk anlamlarından biri, insan dokularının yakabilecek sıcaklıktaki herhangi bir şeydir (Sanders, 2001:85).

Doğal gülme - yapay gülme de esas olan gülmenin kendiliğinden gerçekleşip gerçekleşmediğidir. Sağlıklı olmayan gülüşle kastedilen, kişinin çeşitli etkenlerle zorla güldürülmesi veya gülmesidir.

Gülme ve mizah üzerine bu kadar çeşitlilik, gülmenin mizahî gülme ve mizahî olmayan gülme şeklinde gruplandırılmasına da yol açmıştır. Morreall (1997:3-4) gülmeyi, “Mizahi Olmayan Gülme Durumları” ve “Mizahi Gülme Durumları” olarak iki farklı başlık altında tanımlar.

Mizahi olmayan gülme durumları:

- Gıdıklama
- Cee yapma (bebeklerde)
- Havaya atılıp tutulma (bebeklerde)
- Sihirbazlık numarası izlemek
- Tehlikeyle karşılaşmanın ardından kendini yeniden güvence içinde duyumsama
- Bir bulmaca ya da sorunu çözme
- Bir spor etkinliğini ya da oyunu kazanma
- Yolda eski bir dostla karşılaşma

- Piyangodan para çıktığını öğrenme
- Zevkli bir işe girişme
- Utanç duyma
- Histeri
- Azot oksit soluma

Mizahi Gülme Durumları:

- Fıkra dinleme
- Birisinin bir fıkrayı mahvettiğini duyma
- Bir fıkrayı anlamayan birisine gülme
- Birisini garip giysiler içinde görme
- Bir örnek içinde giyinmiş yetişkin ikizlere rastlama
- Birisinin bir başkasının taklidini yaptığını görme
- Saçma sapan böbürlenmelere ya da “abartılı öykülere” kulak misafiri olma
- Usturlu hakaretlere kulak misafiri olma
- Üçlü uyaklar ya da aynı cümle içerisinde çok fazla ses benzeşmesi duyma
- Ses ya da hece karışması ve cinaslara kulak misafiri olma
- Bir çocuğun büyüklere özgü bir ifadeyi yerli yerinde kullandığını duyma
- Yalnızca aptalca bir hava içinde olma ve yerli yersiz her şeye gülme

Gülmenin bu özellikleri, onu evrensel olarak anlaşılabilir bir dil düşüncesiyle öne çıkarmaktadır. Gülmek, çoğu zaman ortama bir samimiyet havası kattığından çevreye güven verir.

Usta’ya (2005:22-23) göre, mizah ve gülme birbiriyle bağlantılı ancak farklı iki kavramdır. Her gülme, mizahtan kaynaklanmaz. Mizah, gülmeyi sağlayan unsurlardan yalnızca biridir. Mizahın her zaman gülmeyle neticelenip neticelenmediği konusu ise tartışmalıdır.

2.1.1. Gülme ve Mizah Kuramları

“İnsan neden güler?” sorusuna, çeşitli araştırmacıların verdiği cevaplar, gülme kuramlarını doğurmuştur. Belirgin olarak Eflâtun’dan bu yana aranan bu cevap, XXI. yüzyılda dahi bulunamamış; bütün gülme durumlarını açıklayan tek bir kurama

ulaşılamamıştır (Usta, 2004:54). Mizahı, işlevlerini, amaçlarını, sonuçlarını anlama çalışmaları, bilim adamlarının mizahla ilgili çeşitli teoriler geliştirmesine yol açmıştır. Bu mizah teorileri, mizahı anlamamıza yardımcı olacağı gibi, mizahın bir unsuru olan gülmeyi de anlamamıza yardımcı olacaktır. Teorilerin her biri mizahın ve gülmenin bir başka yönünü açıklamaya çalışır (Eşigül, 2002:XII). Yeni bir kuram ortaya çıkıp, bir önceki kuramın eksik yanlarını gösterinceye kadar, o önceki kuramlar yürürlükte kalmış, ya da incelemeyi eski ya da yeni, belli bir kuram ışığında yapan araştırmacı, o kuramı hangi nedenlerle kullandığını açıklamak gereğini duyarak araştırmasını sürdürmüştür (Özünlü, 1999:12).

Bergson (2006:28), gülme üstüne bir hayli yanlış ve yetersiz kuramların ortaya çıktığını belirtir. Ona göre; bu kuramların ortaya çıkmalarına yol açan nedenlerden biri de birçok şeyin gerçekte komik olmadığı halde öyle kabul edilmesidir, çünkü gelenek ve göreneklerdeki süreklilik bu gibi şeylerin içindeki komik özelliği bastırmıştır. Bu özelliğin ortaya çıkması için söz konusu süreklilikte ansızın bir kesilme, modadan kopma gereklidir. O zaman da komiği doğuran şeyin bu kesilme olduğu sanılır, oysa kesilmenin buradaki rolü bize yalnızca komiği belirtmektir. Gülme sürpriz, karşıtlık vb. şeylerle açıklanabilir, bu tanımlamalar bizi hiç güldürmeyen bir sürü sürpriz ve karşıtlıklara da uygulanabilir. Ancak gerçek o kadar basit değildir.

Tarihi süreçte gülme ve mizah kuramları temelde üç teoriye dayandırılmıştır. Bunlara zamanla farklı açılardan bakışlarla birlikte yenileri eklenmeye de başlamıştır. Bu kuramlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- 1.Üstünlük kuramı
- 2.Uyumsuzluk kuramı
- 3.Rahatlama kuramı
- 4.Yeni bir kuram

2.1.1.1. Üstünlük Kuramı

En eski ve olasılıkla hala en yaygın gülme kuramıdır. Bu kuram, gülmenin bir kişinin diğer insanlar üzerindeki üstünlük duygularının bir ifadesi olduğunu savunur. Üstünlük kuramının geçmişi Platon'a kadar götürülebilir. Bu kuram Platon ve

Aristo'nun görüşleri doğrultusunda yapılandırılmış, başta Hobbes olmak üzere pek çok bilim adamı tarafından geliştirilmiştir (Morreall, 1997:8-10).

Platon, gülmenin insanî şeytanlık ve budalalıktan kaynaklandığını belirtir. Platon'a göre bir kişiyi gülünç kılan şey onun kendisini bilmemesidir. Bergson'a göre ise gülünç kişi, kendisini gerçekte olduğundan daha varlıklı, daha hoş, daha erdemli ya da daha akıllı sanan kişidir. Kendini olduğundan fazla gören insanlar gülünçtür. Böyle insanlara gülmek hoşumuza gider ancak onlara gülmemiz, belirli bir kötölemeyi içerir. Bu kötöleme de zararlı bir şeydir, insani yanımızı yitirmemize neden olabilir. Bu nedenle Platon gülmeyi, güldüğümüz kusurlar bize de bulaşabilir diye doğru bulmaz. Platon gülmeyi, "ahlâk bozucu" olarak niteler ve gülmenin kısıtlanmasını ister. Platon, edebiyatta insanın gülerken betimlenmesini bile zararlı bulmuştur. Platon, komedilerde çirkinliğin betimlenmesinin, eğitimsel göreve sahip olduğunu düşünür (Morreall, 1997:8-9).

Aristoteles'e göre gülme, "çirkinlik ve küçük düşürülmeyle yakından ilişkilidir" (Koestler, 1997:40). Aristoteles gülmenin alayın bir türü olduğu konusunda Platon ile aynı görüşü paylaşır. Ona göre nükte, adam edilmiş bir küstahlıktır ve insanların kendilerine gülünmesinden hoşlanmayacakları için, gülmenin kendilerine çeki düzen vermelerini sağlayacağı düşüncesini taşır. Ancak gülmenin bu değeri fazla önemsenmemelidir. Gülerken aşağılık olan şeye ilgi gösterdiğimiz için, aşırı gülmenin iyi bir yaşamla uyuşmayacağına ısrar eder.

Bergson (2006:72-73), insanı güldüren şeylerin başkalarının kusurları olduğunu genel olarak kabul etmekle birlikte mizahın arı zekâyâ seslendiğini ve gülmenin heyecanla bağdaşmayacağını ileri sürmüştür. Bu kusurların gülünç olabilmesi için bizi duygulandırmaması gerçekten zorunlu tek koşuldur. Bergson'a göre gülme, açığa vurulmayan bir utandırma amacıyla birlikte dıştan bir düzeltme amacı taşır. Toplum bir cezalandırma tehdidini değilse bile hiç olmazsa gene korkulacak bir aşağılama olasılığını herkesin tepesinde dolandırır. Gülmenin işlevi de bu olmalıdır. Gülünen kişi için her zaman biraz utandırıcı olan gülme gerçekten de bu kişiye toplumun yüklediği bir tür angaryadır.

Üstünlük kuramının temelinde, yaşanan bir olumsuz durum karşısında bu olumsuzluğu kişinin kendisinde görmemesi yer alır. Diğer insanlar ya da durumlar karşısında yaşanan zafer duygusunun kökleri, kuramın temelini oluşturur. Diğer insanlara göre kendimizi daha az aptal, daha az çirkin, daha az şansız ve daha az güçsüz hissetmek bizi sevindirir. Üstünlük ilkesine göre diğer insanların aptalca hareketleri ile dalga geçmek, alay etmek ve gülmek mizah deneyiminin temelini oluşturur (Keith-Spegel, 1972; Akt. Yerlikaya, 2003:4).

Mizah çeşitlerinden hiciv, ironi ve nükte de üstünlük kuramının özellikleri daha belirgin bir şekilde hissedilmektedir. Küçümseme bu kuramda öne çıkan en belirgin unsurdur. Nitekim Kabaklı'nın yapmış olduğu hiciv tanımında da bunu görebilmekteyiz. Kabaklı (1973:165), iyi veya kötü niyetle şahsî kininden veya idealinden ötürü bir kişiyi, bir topluluğu, bir olayı veya nesneyi kötülemek, küçük düşürmek veya gülünç etmek için düzenlenmiş söz veya yazılara hiciv denir. Hiciv, mizahın en ağır şeklidir. Ancak, bunun da mizah sayılması için, edepi, zarif ve güldürücü olması şarttır. Kabaklı, Neyzen Tevfik'in hekimlere karşı söylediği şu hiciv örneğini vermektedir:

Bir hazakat-zedeyim miydemi “tıp” tepti benim
Kırk katır tepse yıkılmazdı bu sağlam bedenim.
Kapladı her yanıma sancı, elem, ağrı, bere
Bir mezar oldu cihân, sanki tabipler haşere.

Gülme ile ağlama en insanî karışımdır; zavallı, çaresiz bir kurbana karşı alaycı bir kahkahayı harekete geçiren saldırgan esprilerden birine tanık olduğumuzda hep hissettiğimiz şeydir bu. Hepimiz zaman zaman neredeyse irademize, sağduyulu yargılarımıza rağmen, hiç kuşkusuz üzülmek bir başka insanın talihsizliklerine gülmüşüzdür; ama o rezil esprinin hedefi olmadığımız ya da o kaygan muz kabuğuna basarak düşmediğimiz ya da o sakatlıkla malul olmadığımız için büyük bir rahatlama da duymuşuzdur. İşte bu noktada duygularımızın kapanına kısılmış oluruz: Aynı anda hem gülmekte hem üzülmekteyiz. Demek ki, işin tuhafı, bizi duygu çemberinin farklı parçalara ayrılmadığı ayrıışmsız durumuna geri götürebilecek şey, yalnızca neşe dolu gülme değil, aynı zamanda alaycı gülmedir (Sanders, 2001:57-58).

Üstünlük kuramıyla ilgili olarak öne çıkan düşüncelerden biri alay etme davranışının bu kuramı desteklediğidir. Mizah içinde alay etme çeşitli biçimlerde kendini gösterebilmektedir.

Alaycı gülme, çocukluk ve gençlik dönemlerinde de görülebilen bir durumdur. Nitekim Akün (1997:44-48) 9-11 yaş grubundaki öğrencilerle yapmış olduğu çalışmasında; Öğrencilerin en çok güldükleri fıkrada onları en çok güldüren şeyi sorgular. Çalışmaya katılan öğrencilerin beşte biri insanların kötü duruma düşmesine gülmektedir. Aynı çalışmada sorgulanan “Arkadaşlarına yaptıkları şakalardan biri nedir?” sorusuna; “Arkadaşlarına en fazla yaptığı şaka türü zarar verici şakalar olmaktadır”. Bunu sözlü ve korkutma ile ilgili şakalar takip etmektedir. Zarar verici şakalar, sözlü ve korkutmayla ilgili şakalar bütünün %48,8’ini oluşturmaktadır. Bazı çocuklar, diğer çocuklarla alay etmek için akranlarına ve kendilerinden farklı fiziksel yapıda olan, farklı giyinen, farklı konuşan ya da farklı davranan yetişkinlere ad takmada pek beceriklidirler. İncelemeler de göstermiştir ki, çocukların en eğlenceli buldukları şey başkalarının ad çekmelerine gülmeleridir. Çocukların, kendilerinininkine benzemeyen geleneklere, elbise biçimlerine ve benzeri gibi şeylere hoşgörülü olabilmeleri için, değişik insan gruplarıyla karşılaşmaları gerekir. Çocukların başkalarının acılarına karşı duyarlı olmayı öğrenmeleri, zamanı ve ahlaksal eğitimi gerektirir, öyle ki, onların açılıyla eğlenmek yerine üzülüp ilgilenebilsinler. Piaget ve diğerlerinin göstermiş olduğu gibi, çocuklar, diğer insanların kendileri gibi olmadıklarının bilincine varmış olarak yaşama atılamazlar, bu öğrenmeleri gereken bir şeydir (Vural, 2004:60).

Alaycı gülmenin, büyük oranda insanın doğal eğilimi olarak, erişkinlikte de sürdüğünü görebiliriz. Bizim ahlaksal terbiyemiz, alaycı gülmenin bazı türlerini ayıklamıştır. Örneğin, bize haksızlık yapmış birinin çektiği acılara ya da etnik fıkralara neşeyle gülmemiz gibi. Nezaket çerçevesindeki arkadaşlıklarda bir başkasının talihsizliğine gülünmesine olanak tanınmasa da, esprili konuşmaktan, özellikle usturuplu iğnelemelerden hala zevk alırız. Bizim bu gülme türünden aldığımız zevkin ortadaki en kötü örneği, son yıllarda televizyon programlarımızı tıkamış olan açması biçimde çocuksu “durum komedileri”dir (situation comedies);

bunların çoğunda olay örgüsü falan bulunmaz ve birbirlerine açıkça ve aptalca iğnelemelerde bulunan bir grup aile bireylerince ya da arkadaşlarca oluştururlar (Vural, 2004:60-61).

Üstünlük kuramının alaycı, küçümseyici ya da küçük düşürücü, onur kırıcı ve saldırgan amaçlı ortaya çıktığı söylenebilir. Bunun sonucunda mizahta bir kazanan bir de kaybeden vardır. Kazananın gülüşü ise her zaman alaycı gülüşü gösterir.

2.1.1.2. Uyumsuzluk Kuramı

Bu kurama göre, herhangi bir gülmece metninde olayların akışında, dinleyici ya da okuyucuda, olayların nasıl sona ereceğine ilişkin bir beklenti vardır. Olaylar beklenilenin dışında geliştiği zaman, insanlar bir çeşit şoka uğrarlar. Umulanın tersi bulunduğu, o sonuç insanların gülmesine neden olur (Özünlü, 1999:21).

Uyumsuzluk kuramı gülmenin daha çok zihinsel yanıyla ilgilidir. Eğlence, üstünlük kuramı için birinci derecede etkili iken, uyumsuzluk kuramı için, umulmadık, mantıksız ya da uygunsuz olan bir şeye karşı gösterilen zihinsel bir tepkidir.

Bu kuramın öncüleri Kant, Henry Bergson ve Schopenhauer gibi filozoflardır. Uyumsuzluk kuramı ilk kez Aristoteles tarafından irdelenmiştir. Aristoteles “Rhetoric” adlı eserinde bu kuramın kaynağı olabilecek nitelikte “Dinleyiciler arasında belli bir beklenti oluşturup, bunun beklenmedik bir şekilde sokulmasıyla gülme oluşur” ifadesini kullanmaktadır. Dinleyiciler arasında belli bir beklenti yaratıp sonra da onları beklenmedik bir şeyle vurmanın, iyi bir güldürme yolu olduğuna dikkati çeker (Morreall, 1997:24-25).

Uyumsuzluk kuramını benimseyenlerden birisi de Spencer’dir. Spencer’e göre “Gülmek, sinirsel gücün doğal yatağından birden bire saparak yeni bir yola girmesidir.” Bu tanımlamasıyla birlikte Spencer görüşünü şöyle açıklıyor: “Karşıtlık iki türlü olup biri hafif bir bilinçten şiddetli bir bilince doğru yükselir; öbürüyse şiddetli bir bilinçten hafif bir bilince düşer” (Nesin, 1973:20).

İnsanların olaylar karşısında birtakım beklentileri vardır ve bu beklentiler dışında, ummadıkları bir olay gerçekleşirse bu durum gülmelerine neden olur. İnsanların olaylar karşısındaki beklentileri dışında gerçekleşen durumlar uyumsuz bir durum yaratır. Bu uyumsuz durum da gülmeye yol açar.

Morreall (1997:28-31), uyumsuzluk kuramını da diğer kuramlar gibi yetersiz görür: Sanırım uyumsuzluk kuramındaki temel zayıflık bütün gülme durumlarını açıklayacak kapsamda olmamasıdır... gülmenin uyumsuzluğa karşı bir tepki olduğu gibi bir açıklamayı evrensel bir doğru olarak kabul edemeyiz. Uyumsuzluk, bütün mizahî durumlarda rahatlıkla söz konusu olabilir; ancak mizahî olmayan birçok gülme durumunda söz konusu olmamaktadır. Bu nedenle, uyumsuzluk kuramı, genel bir gülme kuramı olarak kabul edilmeyecektir.

2.1.1.3. Rahatlama Kuramı

Rahatlama teorisinde gülmeye fizyolojik bir bakış açısı vardır. Gülmenin insanda fiziksel ve dolayısıyla ruhsal olarak rahatlamaya yol açması bu kuramın temelini oluşturur. İnsanlarda çeşitli baskıların, yasakların ya da günlük sıkıntıların yol açtığı sinirsel enerji bu yolla boşaltılır, biyolojik ve psikolojik bir rahatlama meydana gelir (Eşigül, 2002:XVII).

Rahatlama kuramına, en erken, Shaftesbury'nin 1711 yılında yayımlamış olduğu "Nükte ve Mizahın Özgürlüğü" (The Freedom of Wit and Humor) başlıklı makalesinde rastlıyoruz. Shaftesbury'e şunları söylemektedir: Açık yürekli insanların doğal ve rahat ruh halleri kısıtlandığında ya da denetim altına alındığında, içinde bulundukları sıkıntılı durumdan kurtulmak için başka hareket yolları arayacaktır; ister taşlamayla, öykünmeyle, ister soytarılıkla olsun, bu insanlar az ya da çok kendilerini gösterdikleri için bu durumdan hoşnut olup, üzerlerindeki baskılardan öç almış olacaktırlar (Morreall, 1997:32).

Martin'e göre bu kuram da espriler, bireyin normalde bastırılacak olan cinsel ve saldırgan duygularını ifade etmesine izin veren birtakım teknikleri kapsar. Bu dürtüler basit haz ifadeleri olabileceği gibi karmaşık engelleme ifadeleri de olabilir (Yerlikaya, 2003:7). Sosyal sınırlamalar regresif, çocuksu, cinsel ve saldırgan

davranışların doğrudan doğruya ortaya konmasına izin vermez. Bu bastırılan şeylerin bir süre için aniden ortaya çıkmasında espriler, süperegoyu aldatıcı bir kamuflaj işlevi görür (Keith-Spiegel, 1972; Akt. Yerlikaya, 2003:7).

Kimi zaman yasaklar arzuları doğurur ve hedefine ulaşamamış arzu açığa çıkarılmamış sinirsel enerjiye dönüşür. Rahatlama teorisine göre, kişi, ya serbest kalan sinirsel enerjiyle bu duruma girebilir, ya da gülme durumunun kendisi, sinirsel enerjinin serbest kalmasında olduğu kadar, birikmesine de neden olabilir. Örneğin, çocuklar, koşmak ya da bağırarak istediklerinde, sıklıkla oturmaya ve sessiz olmaya zorlanırlar. Onların açığa çıkarılmamış sinirsel enerjileri, tamamen kas gerilimiyle ve hareketli olmalarıyla kendini gösterir. Açığa çıkarılmamış enerjinin bir türü de bir diktatörlüğün ağır kısıtlamaları altında yaşamaya zorlanmış kişilerde görülebilir.

Freud, cinsellik ve düşmanlığın, baskı altında tutulan gülmeyi ortaya çıkaran yegâne etkiler olduğunu düşünür, ancak, gerçekte hiçbir tabu rahatlayarak gülmek için bir basamak oluşturmaz. Buna göre, gülerek rahatlamak, kişinin gülmeye başlamadan önce birikmiş olan sinirsel enerjinin açığa çıkması olarak kabul edilebilir. Söz edeceğimiz bir diğer rahatlama türü, vaktiyle varolan enerjiyle değil, gülme durumunun kendisi sayesinde biriken enerjiyle rahatlamadır. Cinsellik ve düşmanlık içermeyen belirli fıkraları dinlediğimiz zaman, örneğin, öyküdeki karakterlere ilişkin anlatım, bizde çeşitli duygular uyandırabilir. Ancak daha sonra anlatının son cümlesinde öykü umulmadık bir biçimde sonuçlanabilir ya da karakterlerin düşündüğümüz gibi olmadıkları gösterilir, bunun sonunda biriktirilmiş olan duygusal enerji artık gereksizleşir ve rahatlamak istenir. Bu enerjinin açığa çıkarılması, rahatlama kuramının en basit anlatımına göre gülmedir (Morreall, 1997:34-35).

2.1.1.4. Yeni Bir Kuram

Morreall (1997), “Gülmeyi Ciddiye Almak” adlı eserinde bilinen mizah kuramlarını verdikten sonra, bunlara dayanarak yeni bir kuram ortaya koymaya çalışır. Çünkü bilinen gülme kuramlarının hiç biri, gülmeyi tam olarak açıklayamaz; her biri gülmenin farklı bir boyutunu ele alır. Gülme kuramlarının zayıf kabul edilen

ve eleştiriler yöneltilen kısımlarını bu kuramla sağlamlaştırmaya çalışan Morreall, özellikle gülmenin nedenlerinden hareket etmektedir.

Morreall (1997), kuramını şu üç başlık altına birleştirir. Bunlar; “psikolojik yapıdaki değişiklikler, psikolojik değişikliğin aniden gerçekleşmesi ve psikolojik değişimin memnuniyet verici, hoş bir durum olmasıdır.”

“Gülme değişimin neden olduğu duyguların sinirsel bir eylemle dile getirilmesidir” diyen Morreall (1997), bu duyguyu “eğlenti ya da şenlik” diye adlandırır. Kuramını açıklarken gülmenin gelişimini de geniş olarak inceler, özellikle mizahî olmayan gülme durumları üzerine eğilir.

Morreall (1997:61), öncelikle bebeklerin gülmelerini ele alır. Ona göre, bir bebeğin gıdıklama yoluyla güldürülmesi duyularla alakalıdır. Bir başka deyişle kavrama ve anlamayla değil duygusal değişimlerle ilişkilidir. Teninde “şaşırtıcı” bir dokunuş hisseden, buna eşlik eden tanıdık ve sevecen bir ses duyan ve de rahatsız olacağı herhangi bir durumla karşılaşmayan bebek, mutlaka gülecektir. Burada değişiklik anidir. Çünkü bebek dünyayı kavrayış dizgeleri içerisinde tanımadığı bir şeye maruz kalır ve bu temas onu şaşırtacak çabukluktadır. Bu durum, gülmede aniliğin olması gerektiğinin bir kanıtıdır. Çünkü gıdıklanacağını bilen bir yetişkin kendini bu duruma hazırlar. Komik bir olayı ya da fıkrayı anlatan bir kişinin, anlattığı olaya dinleyiciler gibi gülememesinin arkasında da bu yatar. Anlatıcı sonucu bilir, yani sonuç onun için beklenmedik ve ani değildir. Bir espriye ikinci kez aynı şekilde gülünemez. Bu da gülmede aniliğin gerekli olduğunu kanıtlayan bir örnektir.

Çocukların daha önce karşılaşmadıkları şeylere gülmeleri, zihnideki kavrama şemalarıyla ilgilidir. Bu şemalara uymayan, ya da bunlarla çakışan noktalar olduğunda gülme gerçekleşir.

Mizah, çocuğun kavrayış dizgesini ve dünya resmini kesin bir biçimde kurcaladığı için, çocuğun mizahî durumları anlaması biraz zaman alır. Çocuk, kendisine sunulan uyumsuzlukların, bir gerçeğin ya da bir yalanın eğlenmek için yeniden düzenlenmesi olduğunu anlayana kadar mizahtan zevk alamaz ya da böyle bir deneyimi olamaz bile. Çocuk, duygusal ve zihinsel açıdan geliştikçe ve küçük

uyumsuzluklardan zevk almaya başladıkça mizah kapasitesi ve nüktelerinin karmaşıklığı da gelişir.

Morreall (1997), duygusal değişimlerde, değişimden önceki gerginlik ne kadar şiddetliyse, gülmenin de o kadar şiddetli olacağını düşünür. Gülmeye neden olan değişimin mutlaka olumsuz duygusal bir durumdan olumlu bir duygusal duruma doğru olması gerekmez. Morreall, değişimin hem duygusal, hem de duyumsal kavrama ve anlama ilişkin olabileceğini söyleyerek kuramını genişletir.

Yukarıda belirtilen görüşlere göre mizahın pek çok özelliğe ve fonksiyona sahip olması onun açıklanmasında ve incelenmesinde sorunlar yaratmıştır. Mizahın çok yönlü bir olgu olmasından dolayı pek çok bilim adamı ve araştırmacı bu konu üzerinde oldukça fazla kafa yormuş ve mizahı irdelemek için teoriler ortaya koymuştur.

2.2. Mizah

Günümüzde Edebiyatın bir türü olarak öne çıkan mizah kelimesinin aslı, Arapça'dan dilimize geçen “müzâh” sözcüğüdür (Devellioğlu, 2001:655). Bu sözcük zamanla yerini gülmece terimine bırakmaya başlamıştır.

Mizah yerine türetilen Öztürkçe eğlendir, eğleni ve gülmece sözcüklerinden “gülmece” dilimizde tutulmuş ve mizahla birlikte kullanılır hale gelmiştir. Türkçe olarak bazı kaynaklar gülmece karşılığını kullanıyorlarsa da mizahın sadece gülme unsurundan oluşmadığı vurgulanarak sözcüğün yeterli olmadığı görüşü ağırlık kazanmaktadır (Özer, 1985:3). Ancak, gülmece mizahın tam karşılığı olmasa bile ondan çok farklı bir anlam içermez. Gülmece kelimesiyle anlatılmak istenen, salt bir gülüş değil; aynı zamanda onun arka planını da kapsamaktadır (Arık, 1997:60).

Türkçe Sözlük'te (TDK, 2005:806) mizahın karşılığı olarak gülmece sözcüğü de kullanılmış, “eğlendirme, güldürme ve bir kimsenin davranışına incitmeden takılma amacını güden ince alay, mizah; gerçeğin güldürücü yanlarını ortaya koyan edebiyat türü, mizah, ironi” biçiminde tanımlanmıştır. Osmanlıca-Türkçe

Ansiklopedik Lûgat'te (Devellioğlu, 2001:655) mizah için şaka, lâtife, eğlence karşılıkları kullanılmıştır.

Mizahın ne olduğu konusunda batı ülkelerinde pek çok araştırma yapılmış ve bu araştırmalarda “mizah” kelimesinin karşılığı olarak, Latin kökenli, “Humor” sözcüğü verilmiştir. Bu kelime bir taraftan mizah kelimesini karşılamakta, diğer taraftan da “çeşitli vücut salgıları” anlamına da gelmektedir (Eşigül, 2002:IV).

Günümüze kadar mizahla ilgili, pek çok farklı tanım yapılmıştır. Tanımlamalar zaman içinde, gelişmelere paralel olarak zenginleşebilir ya da değişebilir. Aşağıda mizahı değişik bakış açılarıyla ele alan ve mizahın farklı özelliklerine değinen çalışmalara yer verilmiştir.

Oral'a (1998:51-52) göre; mizah beklenmedik zamanda, beklenmedik şekilde ortaya çıkan, şaşırtıcı, bir hedefe yönelik, eleştirel bir tepki türüdür. Eğlence dünyasında bir koro var gibidir. Mizah ise her zaman solo bir çıkıştır. Herkesin aynı havadan çaldığı ülke orkestrasında mizah, arada bir ayağa kalkan ve aykırı bir ses çıkaran solist gibidir.

Nesin (2001:20), mizah yerine gülmece sözcüğünü kullanır ve gülmeceyi şöyle betimler: Gülmece, seslendiği insanı, hangi oranda olursa olsun, sağlıklı olarak güldürebilen her şeydir. Çünkü güldürmek, gülmecenin işlevidir. Gülmecede bulunabilecek her türlü niteliğin, görevlerin hepsi, güldürmek işlevinden sonra gelir. Bir oranda olsun güldürmeyen bir şey gülmece değildir.

Nesin (2002:46), gülmecenin kapsamını şu cümlelerle açar: Sağlıklı gülmeyi yaratan her şey gülmecenin kapsamına girdiğine göre; yazılı ve sözlü bütün gülmece eserleri, gülmece hikaye ve romanları, yergi ve taşlama, alay, eğlenme, şaka, güldürü (komedi), güldürücü pandomim ve danslar, tersinleme, karikatür ve tülleri, gölge oyunları (karagöz vb.), kukla oyunları, gülünçleştirme (parodi) ve argoda tiye almak, kaba gülünç (grotesk), güldürücü anekdot ve fıkralar, nükte, ters yansılama (Alegori), eski ve yeni argodaki dalga geçme, tefe koymak, maytap geçmek, gırgır ve bunlar gibi olan her şey gülmecenin içine girer. Görülüyor ki gülmece geniş kapsamlı, yaşamın her yanına yayılan bir sanat, bir iştir.

Mizah bireylerde yaşama sevinci, duyarlılık, empati kurma ve yaşamı çok boyutlu algılama özelliklerini geliştirmektedir. Yazınsal metinlerin dünyasına girme alışkanlığı edinmiş birey, insanların çok çeşitli duyma, düşünme ve hareket etme örnekleriyle tanışır. Kendini başkalarının yerine koyabilen, özdeşim kurma yeteneği olmuş bir bireydir artık o. İnsan kişiliğine saygı duyar, hoşgörülüdür. İnsanların değişik özellikte olabileceği gerçeğini anlar. Bu süreç, insanın yeni yaşantılar edinme, kişiliğini değiştirme ve geliştirme sürecidir. Edebiyatın bu işlevine, duyguları geliştirme, duyarlılık kazandırma, duygu ve düşünce arasında sağlıklı bir denge kurma da denebilir (Kavcar, 1999:5-6).

İzgü, mizahı edebiyat açısından ele alarak; hoşgöründen yola çıkan, bir espri ile yoğrulmuş, içeriğinde toplumsal iğne bulunan ve işlevinde sınıfsal, düşündürücü olan, Nasreddin Hoca gibi taşı gedğine koymak için anımsanan bir araç olarak sınıflandırır (Bayrak, 2001:5).

Mizah, hayatın hemen her unsurunda görülen bir nükte ve bir zerâfettir. Mizahta konu seçilmez; aksine konu kendini seçtirir. Siyaset ve politika, sosyal olaylar, alışkanlıklar, günlük hayat, aktüalite vs. her şey ona konu olabilir. Kısaca, kırıncı ve hırpalayıcı olmamak şartıyla her olay, mizahın ilgi alanına girebilir (Pala, 1995:390).

Pala'ya (1995:390) göre, mizah, ancak başkasına aktarıldığı zaman bir forma girer. Bu bakımdan her milletin günlük hayatındaki espri (nükte), fıkra, alay, şaka ve latîfeleri belli oranda edebiyatlarına yansır. Önce sözlü olarak doğan bu mizah ürünleri, sonradan yazıya geçirilerek daha da edebî bir kimlik kazanır.

Bazı mizah yazarlarına göre mizah bir tür değil, bir biçemdir. Rıfat Ilgaz'a göre, mizah diye bir yazı türü yoktur. Yazı türü romandır, öyküdür, köşe yazılarıdır, anılardır. Mektup bile bir yazı türüdür de, mizah bir yazı türü değildir. Tür olsaydı tekniği olurdu. Mizah bir biçemdir. Topluma bakış açısidir. Mizah şiir, öykü, roman olabilir: Tür değil, biçimdir. Mizacımızdan gelen bir özelliktir, bir çeşnidir. Yazı türleri beceri ister, teknik ister. Bunları sağladın mı başarı tamdır. Mizah ne ister?

Mizah insanın mizacından geldiği için bilgi değildir, edinilemez. Teknik de değildir. İnsanın yaradılışında bu özellik varsa mizah başarılı olabilir (Akt. Özbilgen, 2008).

Koestler'in (1997:10), "Mizah Yaratma Eylemi" adlı kitabında mizahın tanımı "Mizah, yüksek karmaşıklık düzeyindeki bir uyarının, fizyolojik tepkiler düzeyinde büyük bir tepki yarattığı tek yaratıcı eylem alanıdır" şeklindedir.

Rozenthal (1997:3), mizahı, fiziksel ve sosyal çevrenin insana yaptığı birçok sınırlamalardan birinin birdenbire ortadan kalkmasını sağlayan her şey olarak açıklar. Bir palyaçoğu örnek vererek, palyaçonun vücuduna verdiği çarpıklıkların seyirciye insan vücudunun genel olarak tâbi olduğu alışlagelen hareketlerinden belli bir kurtulmayı telkin ettiğini, bunun da insanı neşelendirdiğini söyler.

Mizah, yaşamın tüm alanlarını kapsayan; duygu, düşünce ve davranışlarımızla sonunda iç gülmeden kakhaha derecesine varabilecek oranda çeşitlilik gösteren bir ifade biçimi olduğu söylenebilir. Şaka, lâtife ve ince alaya dayalı ifade biçimleri ise bu tepkinin içine giren başlıca unsurlardır (Aydın, 2006:6). Mizahın tanımları, amaç, yararlılık ve özelliklerini içeren ifadelerle çeşitlilik göstermektedir. En kısa ve öz tanımlamayı Albert Einstein yapmıştır: Mizah, gülen düşüncedir (Vural, 2004:9).

Mizah kavramı farklı alanlarla ilgili olduğu için mizahın tanımı gittikçe genişlemiştir. Mizahi yaratmaların büyük çoğunluğu, yaratıldıkları toplumun sosyal, kültürel, ekonomik koşullarının, gelenek ve göreneklerinin, değer yargılarının, olumsuz, uyumsuz, çelişkili yanlarını, gülünecek biçimde yansıtır (Çelik, 2006:10). Nesin, mizahın düşünsel boyutuna "acı"yı ekleyerek, tanıma Anadolu kültürünü yansıtan bir boyut kazandırmıştır. Nesin'e göre "Mizah, acı ve düşün yüklüdür" (Akt. Vural, 2004:9).

Mizahın ortaya çıkabilmesi için belirli bir hoşgörü ortamının kurulması gerekir. Eski toplu ürün kaldırma eğlencelerinde, ya da günümüzdeki bayram eğlencelerinde sınırlı olarak bu hoşgörü ortamı kendiliğinden ortaya çıkıyor. Bu ortamda boy atan mizah ise, eğlenceyi sınırsız bir hoşgörüye doğru genişletmeye başlayabilir. Tarihi içinde, mizah hoşgörü, hoşgörü ise mizahı beslemiş, geliştirmiş; en önemlisi anlamlı kılmıştır. Mizah, hoşgörü, hoşgörüye sağlamak adına yeni biçimler, anlatım yolları

geliştirmiş, kendisini zaman ve yer bakımından sınırlamış; buna karşılık, yaşantımızın hemen her türlü alanlarını dışa vurabilmek için hoşgörü boyutunu zenginleştirmiş ve genişletmiştir (Öngören, 1983:12).

Mizahın düzeyli olması ve yerinde yapılması da ayrıca önem taşır. Herkesin çok farklı espri anlayışı vardır (Vural, 2004:11). Bunun için mizah riskli bir iştir. Bazı şakalar dostlukları yıkabilir. Etnik esprilerin bazı gruplarda tepki çekmesi doğaldır. Birini incitmek istediğinizde yapılan espriler hedef alınan kişiyi yargılar, espri yapan kişinin egosunu tatmin eder. Böyle sevgisiz espriler, olumlu değil olumsuz duygulara sebep olabilir (Klein, 1999:46-47).

Klein (1999:47), yapmış olduğu benzetmeyle mizahın etkisini somutlaştırarak bir uyarı da bulunmaktadır; Etkili bir ilaç almadan önce bu ilacın nasıl kullanılacağını, yan etkilerini, risklerini ve yararlarını okumamız gerekir. Mizah da kuvvetli bir ilaçtan farklı bir şey değildir.

Mizahın etkili bir ilaç olarak düşünülerek alınması önemlidir. Tıpkı vitaminler gibi mizaha, belirli dozlarda herkesin ihtiyacı vardır (Vural, 2004:11).

Mizah yaşamın her alanında insanoğlunun karşısına çıkabileceği için her zaman ciddiye alınması gereken bir araçtır. Mizah etki, tepki ve eylemin birleşmesinden oluşur. Arık (2004:253), mizahla ilgili olarak şunları söyler:

“Mizah acımasızdır, bir anda çizerinin de elinde patlayabilme potansiyeli olan bir bombaya benzer; hakkı verilmezse, yönü çizerine döner. Bu bağlamda işin içine sömürü girdi mi, mizah çirkinleşir; o zaman mizah olmaktan çıkar ve başka bir şeye, sevimsiz bir şeye dönüşür. Mizahçı yaşayışıyla çizdikleri örtüşen insandır; herkesi, onu rahatsız eden her durumu olabildiğince cesur bir biçimde eleştirme hakkı vardır elbette, ama her şeyden önce haddini bilmektir mizah. Haddini bilmek mizahçıyı küçültmez, aksine yüceltir... Mizah, gücünün değil zayıfın dostudur; sadece siyasi iktidara karşı değil, tüm toplumsal iktidar yapılanmasının karşısında, ısrarla bireysel özgürlüklerden taraftar; çünkü mizah özgürlüktür; her şartta özgürlüğü seçmektir ve özgürlük karşısında her bireyi eşit konumlandırmaktır; sadece kendisi gibi düşünenler için değil, başkasına zarar vermediği sürece herkes için aynıdır özgürlüğün tanımı mizahta... Mizah, insanı hedefler ve sorumluluğu da öncelikle insan gerçekliğine karşıdır. Hele de, çok sık rastlandığı gibi, bazı baskıcı oluşumlara saldırırken, sırtını farklı bir totaliterliğe dayamak asla değildir. Mizah, güncelin büyümesine kapılmadan, yarına kalabilmektir. Sadece, ulus devletin vatandaşlarına değil, dünya vatandaşlarına seslenebilmektir. Mizah özünde gerçekler üzerinden yapılabilir; ancak sırtını gerçeğe dayarsa işlevsel olabilir; bu yüzden toplumsal sorunların derinlikli ve incelikli analizini zorunlu kılar... Kısacası, mizah erdemdir, namustur, samimiyettir... Bunun dışındakilerse, mizah değildir; başka bir şeydir.”

Mizah, gerçeğin güldürücü yanlarını ortaya koyan sanat türüdür. En acıklı, olumsuz olayların bile tersinden bakılabilecek yanları vardır. Hayatın tamamında karşımıza çıkar (Topçuoğlu, 2007:38). Gerçeğin bazı görünüşlerinin gülünç, alışılmamış özelliklerini vurgulayan sanat türü. Mizah güldürmek amacıyla yazılan her şeydir. Sadece insanlar gülebilirler. Komik olan bir şeye gülme yeteneğine de “mizah anlayışı” denir (Millspaugh,1979; Akt. Akün,1997:2).

Mizah asıl itibari ile olumlu ve olumsuz duygulardan kaynaklanarak ortaya çıkar. Mizahı sadece olumsuz ya da olumlu duyguların ortaya çıkışı olarak görmek çok doğru bir söylem değildir. Mizahın oluşmasını etkileyen pek çok unsur vardır. Mizahı sadece bir iki sebebe bağlamak kendi içinde soru yumağı oluşturmaktan öteye geçmez. Örneğin bir kişinin karşısındakiyle alay etmesi araştırmacılar ve düşünürler tarafından saldırganlık ya da kendini üstün görme psikolojisinden kaynaklandığını belirtilir. Böyle bir durumda olumlu duygulardan bahsetmek olanaksızdır. Ancak dinlediğimiz bir fıkrada zihnimizdeki bilgilerle ters düşen bir duruma gülmemiz, çoğunlukla olumlu duygulardan kaynaklanır. Nedeni olumlu da olsa, olumsuz da olsa, bu duyguların sonunda gelen gülme eyleminin bir psikolojik rahatlama getireceği düşünülmektedir (Aydın, 2006:9).

Psikolojik rahatlama, zihindeki bilgiler ve ortama göre şekillenmektedir. Kişi karşısındaki durumu kendince komik bulduğu ölçüde gülme eylemini gerçekleştirir ve rahatlar.

Bergson’un (2006:13-23), “Gülme” adlı eserinde ortaya konulan fikirlere göre, “komik, grup halinde toplanan insanların tümünün, duyarlılıklarını susturup yalnızca zekâlarını çalıştırarak, dikkatlerini aralarından birine yönelttikleri zaman doğacaktır. Bergson’a göre komik rastlantısaldır. Komiğin etkisi, nedeni ne denli doğal olarak açıklarsak o ölçüde komik olacaktır. İnsan bedeninin durumları, jestleri ve devinimleri, bu beden bize basit bir makineyi düşündüğü ölçüde gülünçtürler.

Mizahla ilgili pek çok güzel söz söylenmiştir. Akün’e (1997:3-4) göre her biri mizahın farklı açılardan birer açıklaması olabilecek sözlerden bazıları şöyledir:

“Mizah, bir damla gözyaşı ile hayata gülme vazifesidir (Beuterlock). Bu hususta Beuterlock’un söylediği söz kederle sevinç arasındaki ilişkiyi dile getirmektedir.

Mizah ruhun güneş ışığıdır (Bulwer). Bulwer, bu sözüyle mizahın ruhu aydınlatığına, beslediğine değinmektedir.

Mizah kalbin ahengidir (Jerrol). Mizah gerçekten kalbin ahengidir. Kalp ağrısını dindirebilen bir denge unsurudur. Jerrol, bu sözle mizahın önemini vurgulamaktadır.

Mizah, bir toplumda insanın taşıyabileceği en iyi elbisedir (Thackeray). Thackeray’ın mizah hakkındaki görüşü, toplumu oluşturan fertlerin mizah anlayışlarını geliştirdikçe kendilerinin de gelişmişlik seviyelerini arttıracaklarını ve saygınlık kazanacaklarını pek güzel anlatmaktadır.

Mizah, ruhun en büyük hürriyetidir (Börne). Börne, mizah sayesinde kişinin daha özgür düşüneceğini, özgür düşüncenin de kişiyi daha mutlu ve kendiyle barışık, kendine yeten hale getireceğini söylemektedir.

Mizah, elektrik dolu bir atmosfer, nükte ise onun şimşegidir (Havveis). Nükte elektrikle dolu, gergin sınırları yatıştıran, boşalma sağlayan bir unsurdur.

Mizah, varlığın kış paltosudur (Edel). Edel, zor günlerimizde mizaha sığınarak rahatlama sağlayacağımızdan söz etmektedir.

Mizah, yaratıcılığın gülme ile sonuçlanan tek sahasıdır (Koestler). Koestler’e göre tüm alanlarda çok önemli olan yaratıcılık, ancak mizah alanında gülme ile sonuçlanır.

Mizah, hayat seli içinde kurtarma simidir (Ruabe). Ruabe, bu sözüyle mizahın, zorluklarla dolu hayat akışı içinde bizi rahatlatan, bu zorluklardan bir nebze de olsa kaçış sağlayan sihirli bir yanı olduğunu anlatmaktadır.

Mizah, insanın süt kardeşidir (Buber). Buber’e göre, her insanın yaşam sırasında mizaha büyük ölçüde ihtiyaç vardır.

Mizah kalbin çiçeği, nükte aklın meyvesidir (Limpack). Limpack, bu konuda mizahın kalpleri güzelliklerle doldurduğuna ve nüktenin insan aklının ileri bir ürünü olduğuna inanmaktadır.”

Yücebaş’a (2004:35-36) göre mizahla ilgili sözlerden bazıları şunlardır:

Mizah, dünyada ıstırapın yenilişidir (Jean Paul).

Mizahçı kimdir? Mizahçı en küçük çivilerle, övülecek seçkin bir halkın kafalarının dolaplarına bütün geçmiş zamanları asan kimsedir (Ruabe).

Mizah, şüphe ve tereddüdün nezaketidir (Chaval).

Belirtilen görüşler doğrultusunda mizahın şu özelliklere sahip olduğu söylenebilir (Aydın, 2006:16-17):

- Mizah, insana özgü olmakla birlikte toplumsal bir olgudur.
- Mizah, gündelik yaşam yanında, sanatsal bir yaratı olarak da ortaya çıkabilir.
- Her gülme mizah sayılamaz. Mizah, ancak sağlıklı gülmenin gerçekleştiği yerlerde görülebilir.
- Mizah, farklı derecelerde olmakla birlikte, çoğu zaman gülmeye sonuçlanır.
- Mizahta olağanlıktan olağanüstülüğe, sıradanlıktan sıra dışılığa bir geçiş söz konusudur.
- Mizah, beklentilerimizin dışına çıkıldığı durumlarda gerçekleşir.
- Mizah, insanın kendini üstün görme endişesine de dayanabilir.
- Mizah; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikler sergiler.

- Mizah, yalnızca bir disiplinin ilgi alanında değildir.
- Mizahta konu sınırlaması yoktur. İnsanı ilgilendiren her türlü konu, mizaha malzeme olabilir.
- Mizah olumlu ya da olumsuz duyguların bir an olsun kesintiye uğramasıyla gerçekleşir.

Aydın'a göre, mizah, insanların toplu olarak yaşayışlarından bu yana var olagelen bir olgudur. Her ne kadar mizah insanların toplu olarak yaşamalarıyla başlasa da, bunun temel unsuru insanın konuşma, ağlama, uyuma gibi tabii bir özelliği olan gülme duygusudur. Yani insanın yapısında varolan gülme duygusu ve/veya özelliği ile psikolojik yapısı ve sosyal çevrenin alışılmışın dışında bir araya gelmesiyle ortaya çıkar (Akt. Özenç, 1998:3).

2.2.1. Mizahın Sınıflandırılması

Gülme üzerinde olduğu gibi mizahın ne olduğu konusunda da bir fikir birliği yoktur. Kimilerine göre mizah, edebiyat, resim gibi müstakil bir sanat; kimilerine göre bir araç; kimilerine göre daha başka bir şeydir.

Koestler (1997:3), mizahı, yaratıcılığın kesin sınırlarla birbirinden ayrılamayan üç alanından biri olarak kabul eder. Diğer ikisi, bilim ve sanattır. Koestler, yaratma sürecinin bu üç alanda da aynı yolu izlediğini söyler. Ona göre mizah, bilim ve sanatı birbirinden ayıran tek nokta, duygusal iklimdir. Mizahtaki duygusal iklim, saldırgan; bilimdeki meraklı, tarafsız; sanattaki ise sevecen ve beğeni doludur. Koestler'e (1997:105) göre, mizah, fizyolojik tepkeye neden olan tek yaratıcı etkinlik alanıdır ama sanat değildir. Ancak, sanat ve bilimle sınırlan tam çizilemeyen bir yakınlığı vardır.

Morreall (1997:130), mizahı bir çeşit sanat olarak kabul eder. Morreall'e göre, mizahtan alınan zevk aynı sanatta olduğu gibi estetik deneyimdir. Bir şeyden estetik zevk alabilmek için günlük yaşamın faydacı kaygılarından uzaklaşmak ve o şeye yalnızca zevk almak için yaklaşmak gerekmektedir. Bergson (2006:11), mizahı, sanatla yaşam arasında bir yere yerleştirir. Ona göre mizah, sanatla akrabadır. Öngören (1998:29) de mizahı sanat olarak görenlerden biridir. Ancak o, mizahı

toplumsal ilişkileri anlatmak gibi toplumsal bir görev yüklenmesi açısından diğer sanatlardan ayırır.

Mizah üzerine yapılacak olan sınıflama “gülme nedenine bağlı olarak mı, yoksa mizahî türlere göre mi” yapılacaktır? Bu noktada sınıflandırmanın amacı da ayrı bir önem taşımaktadır; çünkü mizahî gülme, tek bir nedene bağlanamayacağı gibi mizahî türlerin oluşumu da tek bir nedenle açıklanamaz. Öyleki, mizahî türlerin yer yer iç içe girmesi, birbirleriyle benzerlik göstermesi, yeni mizahî oluşumlar (örneğin; sitkomlar, standup gösterileri vb.) mizahın sınıflandırması ya da adlandırılmasında bir değişim/gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır (Aydın, 2006:50).

Aydın (2006:51-58), mizahın sınıflandırmasını aşağıdaki şekilde yapılabileceğini söylemektedir:

- Oluşum biçimlerine göre mizah,
- Oluşum amaçlarına göre mizah,
- Türlerle göre mizah.

Bergson (2006) da eserinde komik sözcüğünden hareket ederek değerlendirmeler yapmıştır. Komik, mizah içinde bir alt kavramdır. Bergson, eserinde komiğin oluşumu üzerinde durur. Bunu:

- Biçimlerin ve devinimlerin komiği,
- Durum ve söz komiği,
- Karakter komiği olmak üzere üç temel bölüme ayırır.

2.2.2. Mizah Çeşitleri

Türkçe’de “mizah”, “hiciv”, “nükte”, “şaka”, “latife”, “fıkra”, “istihza” gibi kelimeler birbirinin yerine, hemen hemen aynı anlamda kullanılmaktadır. Osmanlı döneminde mizah çeşitlerini ayırmada gösterilen titizlik, çeşitlemelerin sayıca çoğalması ve anlam değişikliğine uğraması sonucu kaybolmuş, bu durum bir terim karmaşası yaratmıştır (Eşigül, 2002:XXVI).

Eski edebiyatımızda latife, hezl, müzah, mutâyebe, mülâtafa, hecv, ta’riz, tehzil, şathıyyat terimleri yer alır. Bunlardan latife’yi şaka, hezl ile mizah’ı gülmece ve alay mutâyebe ile mülâtafa’yı şakalaşma, hecv’i yergi, ta’riz’i sataşma ve taşlama, tehzil’i alaya alma, gülünç hale getirme, şathıyyat’ı da saçma sözler ile karşılayabiliriz. Yine eskiden kullanılan “zem, şetm, kadh,” gibi kelimeler de vardır ki, bunlardan zem, yerme ve kınama, ötekiler de sövme ile karşılanabilir (Levend, 1988:151).

Eşigül’e (2002:XXVI) göre, mizah çeşitleri deyince akla; mizah, hiciv, acı şaka (kara mizah), tahkir, ironi ve alay gelmelidir. Eşigül çalışmasında Fowler’ın mizah tasnifini aşağıdaki gibi tablolastırmıştır.

Tablo 2.1: Mizah Çeşitleri

ÇEŞİT	MOTİF VEYA AMAÇ	ALAN	METOT VEYA ARAÇ	DİNLEYİCİ
Mizah	Keşfetme	İnsan tabiatı	Gözlem	Sempatik tipler
Nükte	Aydınlatma	Kelimeler ve fikirler	Sürpriz	Zeki tipler
Hiciv	Düzeltilme	Ahlak ve davranışlar	Vurgulayarak etkileme	Kendinden emin tipler
Acı şaka (Kara Mizah)	İstirap verme	Hatalar ve zaafılar	Tersine çevirme	Kurban (Fail) ve seyirciler
Tahkir	İtibarı zedeleme	Kötü muamele	Doğrudan söyleme	Kamu (Halk)
İroni	Kendi çevresine has olma	Gerçeklerin söylenmesi	Efsaneleştirme	Daha dar bir çevre
İstihza	Kendini kanıtlama	Ahlâk	Açık seçik bütün çıplaklığıyla ortaya koyma	Saygıdeğer tipler
Alay	Kendini rahatlatma	Düşmanlık	Kötümser	Kendisi

Kaynak: Esengül Eşigül (2002); “*Cumhuriyet Dönemi Mizahı Üzerinde Değerlendirmeli Bir Bibliyografya Çalışması*,” Yüksek Lisans Tezi, İzmir, s. XXVI.

Bu tablo, gülmenin çeşitlerini, motif ve amacını, alanını, kullandığı metot ve araçlar ile hitap ettiği zümreyi (dinleyici tipini) anlamamıza yardımcı olmaktadır.

Tablo 2.1’de belirtilen mizah çeşitlerine ek olarak mizah şu dört formatta karşımıza çıkmaktadır (Stein, 1999; Akt. Çelik, 2006:13):

1. Gerçek hikayelere dayalı,
2. Anektotlar,
3. Nükteli/alaylı sözler,
4. Karikatür/çizgi film.

Bayrak da “Halk Gülmececi” (2001) adlı eserinde gülmeceleri:

1. Halk öykü ve fıkralarında gülmece,
2. Halk masallarında gülmece,
3. Atasözlerinde gülmece,
4. Deyimlerde gülmece,
5. Görgü kurallarıyla ilgili gülmece,
6. Mesleklerle ilgili gülmece,
7. Çocuk gülmececi,
8. Ünlü gülmece kahramanları,
9. Nasrettin Hoca ve geleneği,
10. Bektaşî fıkraları geleneği,
11. Tarihsel kişilerle ilgili gülmece (İncili Çavuş, Bekri Mustafa),
12. Halk türkülerinde gülmece,
13. Halk şiirinde gülmece ve yergi,
14. Tasavvufî Halk şiirinde gülmece,
15. Divan şiirinde gülmece ve yergi,
16. Tanzimat ve Meşrutiyet dönemlerinde gülmece ve yergi,
17. Cumhuriyet döneminde gülmece ve yergi şiiri,
18. Günümüz şiirinde gülmece ve yergi,
19. Yazılı anlatı ürünlerinde gülmece ve yergi biçiminde hem tarihî hem de edebî olarak sınıflandırmıştır.

Levend (1988:152), gülmece ve yergileri, amaç, konu ve kapsam bakımından şu bölümlere ayırır:

1. İncitmeyen gülmece ve alay,

2. Mutâyebe ve mülâtafa adı altında şakalaşma,
3. Kaba şaka, sataşma ve taşlama,
4. İğrenç yerme ve sövme.

Levend (1988), üçüncü ve dördüncü bölümlerdeki özelliklerin bir birine yakın olduğunu, bunları birbirinden kesin çizgilerle ayırmanın kolay olmayacağını söylemektedir.

Aşağıda öncelikli olarak Eşigül'ün (2002) Fowler'den aktarmış olduğu sınıflamaya göre mizah çeşitleri verilmiş daha sonra diğerlerinden tanım niteliğinde söz edilmiştir.

2.2.2.1. Hiciv

Türkçe Sözlük'te "yergi" karşılığında bir kimseyi, bir toplumu, bir düşünceyi bir nesneyi veya bir göreneği yermek için yazılmış yazı veya söylenmiş söz, taşlama. hicviye, satir şeklinde belirtilmektedir. Hiciv en yaygın mizah çeşitlerinden biri durumuna gelmiştir. Açık bir saldırı olarak hiciv simgesi ok ile tanınır. Hiciv de kelime ve kelime oyunları ile gerçekleştirilir.

Gülmece ile yergi arasında, nitelik ayrımı vardır. Gülmecede amaç, şaka ve alaydır. Yazar, ya kişileri ele alır ya da olaylar üzerinde durur. Şaka, okuyanda gülümseme yaratır. Dokunur, ama incitmez; zaman zaman iğneler, ama yaralayıp acıtmaz. Okuyucunun göremeyeceği sivri noktaları belirterek bir çeşit zekâ oyunu yapar. Ama şaka olduğu için kimseyi kızdırmaz. Eskilerin "nezâhet" deyimini ile belirttikleri ahlâk temizliği, gülmecede aranan başlıca niteliktir (Levend, 1988:148).

Levend'e (1988:148) göre gülmece ve yergi: (hezl ve hecv): Edebiyat türleri arasında başarılması ayrı koşullara bağlı, ayrı nitelik taşıyan ince bir sanattır. Her şeyden önce, gülmece yazarı, çevresine alaycı bir açıdan bakacak karakterde olmalı, karşılaştığı olaylarda ilişilecek sivri ve çukur noktalar bulan zekâ keskinliğine, kavrayış üstünlüğüne sahip bulunmalı, yakaladıklarını ustaca anlatabilmelidir. İçtenlik ve sanat kaygısı da onda aranacak başlıca nitelikler arasındadır.

Bu özellikleri dolayısıyla bir güldürü ve yerme şairinin küçük bir kıt'ası, yoğunlaştırılmış özlü anlamı, sert ve keskin deyişiyle, sayfaların anlatamayacağı oranda etki yapar. Nef'î kendisi hakkında “kelb” (köpek) diyen, Tahir Efendiye şöyle karşılık verir:

“Bize Tahir Efendi kelb demiş
İltifatı bu sözde zahirdir
Zîra Mâlikidir mezhebim benim
İtikadımca kelb tahirdir.”

Nef'î, Bayram Paşa hakkında yazdığı Sihâm-ı Kaza yüzünden, yine Bayram Paşa tarafından boğdurulmuş, cesedi de denize atılmıştır (Vural, 2004:24).

Hiciv, hicivcinin edebiyat sanatını kullanarak konusunu kötülüklerle teşhiridir. Hiciv, medhin zıddıdır. Methiye tabiri altında ele alınabilecek kasideler bir kişiyi, bir olayı, bir yeri nasıl gerçeğin üstüne çıkararak överse, hicivler de gene gerçeği bir yana atarak öylece yerer. Hiciv ve methiyenin ortak özelliği mübalağadır. Aradaki fark, methiyelerde mübalağanın methedilenin lehine, hicviyelerde ise aleyhine kullanılmasından ibarettir.

Gülmece ve yergi, “nükte, kinaye ve telmih”e dayanır. Abartma esastır. “Benzetme, istiare, mecaz, cinas, tevriye” gibi edebî sanatlardan bol bol yararlanılır (Levend, 1988:148).

ŞECERE

Dedenin adı Satılmış,
Babanın adı Satılmış,
Seninki Satılmış,
Ben senin sülâleni bilirim,
Satılmış oğlu Satılmış.

-Mehmet Kemâl- (Öngören, 1983:187)

Orhan Seyfî Orhon da, “Mizah, şakadır; güldürmek, neşelendirmek, espiyle hoşla gitmek ister” ve “Hiciv tenkittir. Hataları, kusurları yüze vurmak, düzeltmek ister.” görüşleriyle mizah ve hicvi karşılaştırır. Ancak hiciv sanatı ne kadar

eleştirilmiş olursa olsun, edebiyatımızda günümüz mizahına temel oluşturmaktadır (Akt. Vural, 2004:24).

Edebiyatta hiciv ve mizah zor bir sanattır. Hiciv ve mizahın seçkin bir özelliği de, edepli ve edebi bir muhalefet, iğneli tariz, hedef aldığı kişiyi, makamı ve müesseseyi darıltmaz. Fakat teknik ve tarizde latife ve nezaket hududu aşıldı mı, o zaman hiciv ve mizahın asıl çehre ve hüviyeti darıltma ve hakarete alet edilmiş olur. Hicivde küfür tek başına bir değer ölçüsü olmamalıdır. Hicvin ölçüsü, gücü yermeye bağlıdır. Bu yerme gücünü arttırmak adına küfre yaslanmak hicvin kalitesini düşürür.

Hicvin ortaya çıkmasını gerektiren bir öge de, hicvedenle edilen arasında ortak bir ahdin var olmasıdır. Bir bakıma hicivde yapılan suçlama hepimiz adına, toplum adına yapılmış bir suçlama olmalıdır (Akün, 1997:7).

2.2.2.2. Nükte

Türkçe Sözlük'te (2005:1485) nükte: İnce anlamlı, düşündürücü ve sakalı söz, espri; yazıda, resimde, sözde ve davranışta ince, derin anlam, espri, şeklinde açıklanmıştır.

Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğünde, Pala (1989:249), nükte için şunları söylemektedir: Anlamı, ancak dikkatle anlaşılabilecek derecede gizleme sanatına nükte (herkes tarafından anlaşılamayan ince mânâ) denir. Nükteler ince ve ustalıkla ortaya konan dokundurucu ama hoş giden söz ve fikirlerdir. Gerek yazıda gerekse resim, söz, hareket vs. durumlarda ortaya konulabilir. Nükteye çok başvuran kişilere nükteci veya nüktedân denilir.

Pala (1989:249), nükteyi söylemek isteyip de söyleyemediklerimizin aktarılmasında kullanılan bir giysi gibi görür. Nükte, genellikle karşımızdakinden korktuğumuz veya incitmekten çekindiğimiz için söylemek istediğimiz söze giydirilen süslü bir elbisedir. Böylece muhatabımızı kızdırmamış oluruz. Nükte yapmış olmak için yapılan şakalar çok zaman amacından saptırılmış olur ve kırıcı durumlar yaratır.

Sanders (2001:111), nüktenin bir ölçüsü olması gerektiğini vurgulamak ister. Nüktenin saygı ve sorumluluk istediğini söyler. Ona göre yerinde söylenmiş tek bir cümle bütün söylenmek istenilenleri özetler ve amacına ulaşır. Oturmuş bir nükte bir örgü ve edep meselesidir; asla abartılmamalı ve tadı tuzu kaçırılmamalı, tatsız, dolayısıyla itici hale getirilmemelidir. Gerçek nükte saygı uyandırır; Ne var ki, onunla birlikte sorumluluk da gelir; kişi kendini tutmayı öğrenmelidir. Akıllıca söylenmiş tek bir cümleden bütün bir öykü çıkmaktadır.

Koestler (1997:5), nüktenin nereden türediği ve nelerle ilişkisi olduğu hakkında bize bilgi verir. “Nükte (witticism) sözcüğünün, özgün anlamı yaratıcılık, icat etmekte ustalık olan zekâ (wit) sözcüğünden türediği yolunda bilgi vermektedir. “Nükte (wit) sözcüğü “witan”dan (anlayıştan) gelir, bu sözcüğün kökeni Sanskritçe veda, bilgi, sözcüğüne gider. Almanca “witz” hem şaka, hem de zekâ, anlayış, sezgi anlamına gelir” diyerek nükte ile zekâ ilişkisine bir açıklık getirmektedir.

Öngören (1983:40), nükteyi şu şekilde tarif etmektedir. Bir sözün, bir düşüncenin yanlış olması halinde ya da bir açık verildiğinde, karşımızdakinin hak ettiği imkândır. Nüktenin ölçüsü zarif oluşu ile ölçülür. Bu zerâfetin ölçüsü, karşımızdakinin ilk sözü ile kurduğumuz bağlantıyla değerlendirilir. Örneğin Kâmil Paşa, kendisini karşılamaya gelen Ziya Paşa’yı eşeğine göstererek “Öp babanın elini.” demiştir. Buna karşılık Ziya Paşa’nın eşeğin başını okşayarak “Bilirim Kâmil hayvansındır.” demesi bir nüktedir. Sözlü mizahta nükte, nüktedan diye bir tip yaratılmıştır. Bu tiplere toplum geniş bir hoşgörü tanımıştır. Nüktelerin çoğunda, şiirdeki cinas, istiare, teşbih örneği, dil cambazlığı ve çift anlamlılık göze çarpar.

Nükte, karşıdakinin sözlerinde yakalanan bir açığı nezâketi elden bırakmadan iğneleyici bir şekilde doldurma işidir. Ancak zeki insanlar nüktenin gerçek tadına varabilir. Verilen cevap kesinlikle beklenmediktir. Bu cevabı alan kişi sözün zarafeti ve inceliğine gülmekten kendini alıkoyamaz (Eşiğül, 2002:XXIX).

2.2.2.3. Kara Mizah (Acı Şaka)

Acı şakanın tanımı ve özelliklerine geçmeden önce şakanın ne olduğu hakkında fikir sahibi olmak gerekir. Şaka, Türkçe sözlükte güldürmek, eğlendirmek amacıyla

karşısındakini kırmadan yapılan hareket veya söylenen söz, lâtife şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2005:1843).

Öngören (1983:40) şaka için şunları söyler: Her yönü ile gerçek, hatta ürküntü, korku verici bir ilişkiler zinciri hazırlanarak, hoşgörü sınırimız tartılmak istenir. Sonunda durum açıklanarak eğlence ve mizah elde edilir. Şaka, bir olaylar zincirinin gerçek olmayışından anlamını aldığı gibi. kişiler arasında özel bir dostluk istediği için de tipiklik kazanır.

Kara Mizah için Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (2005:1079), “Yalnız güldürmeyi değil, daha çok düşündürmeyi ve yergiyi amaçlayan mizah” denilmektedir.

Acı şakayı yapan insanlarda kendine güven, açık sözlülük, hatta patavatsızlık vardır. Başkalarının zaaflarını çekinmeden yüzlerine söyleyebilirler. Bu patavatsızlık için tarihe geçmiş aşağıdaki diyalog örnek verilebilir:

Fransız Kraliçesi Mari Antuwanet’in, sarayın önünde “Açız!” diye bağışanların gürültüsüne, saray balkonuna çıkıp, mabeyinciden bu kalabalığın ekmek istediğini öğrenince: Ekmek bulamıyorlarsa pasta yesinler! demesidir (Yücebaş, 2004:45-46).

Yücebaş (2004:45), kara mizahın özellikleri için şunları söyler: Kahkahayla güldürmeyen kara mizahta acılık ve burukluk vardır. İnsanı acı acı gülümseten, hatta göz yaşartan ve düşündüren bir alaydır. Mizahta genellikle bir kendiliğindenlik vardır; oysa düşünceye dayandığı için Kara Mizah yapmakta bir zorluk vardır, ama bu, zorlama demek değildir.

Kara Mizahla ilgili olarak Türk Edebiyatı’nda da pek çok örnek mevcuttur. Bir misal verilecek olursa:

Sultan II. Mahmut’un Nişancısı, yani Başkâtibi olan Hâlet Efendi (1761-1822) çok kıyıcı bir adamdı, çok adam öldürtmüştü.

Yine boğazlattıracağı bir delikanlıyı kurtarmak için gelenler:
-Efendim, kıymayın... Bağışlayın, daha çok gençtir, diye yalvarınca, Halet Efendi:

-Canım, der. Kimine çok gençtir yazık olur, diyorsunuz; kimine de çok yaşlıdır, acıyın diyorsunuz. Peki, ama boğdurtmak için ben her zaman orta yaşlıları nereden bulayım? (Yücebaş, 2004:46).

Şaka yapma insana haz verir. Freud’a (1996) göre başkalarının canını acıtarak veya aşağılayarak yapılan şakalar masum şakalardan daha fazla haz verir.

2.2.2.4. Tahkir (Küçümseme)

Tahkir, Türkçe Sözlük’te (2005:1884-1885), “Aşağılatma, onur kırma, onuruna dokunma” diye tarif edilmektedir. Devellioğlu ise Osmanlıca-Türkçe Sözlük (2001:1019) adlı eserinde tahrir için “hakaret etme, hor görme ve küçük görme” ifadelerini kullanmıştır.

Çiftçi (2002:99-100), tahriri küçümseme biçiminde ifade eder ve hicvin bir alt şekli olarak görür. Çiftçi, hicivcinin temel amacının seçtiği kurbanı küçük düşürmek ve kötü göstermek olduğunu söyler, bunu da tahkir yoluyla yapar. Bazen hicivci küçümseme yoluyla kurbanının fizikî yapısını, boyunu posunu ya da kendisini değerli yapan elbiseyi, maddî ve manevî makam ve mevkisini kötü ve çirkin göstermek sûretiyle onun itibarını ve değerini azaltmayı ve yok etmeyi amaçlar. Hicvi hak eden kişi, zulüm, baskı ve meşru olmayan yollarla geçici fakat insanların gözünde değerli ve görkemli makam ve mevkileri elde ederek kıyafetiyle itibar kazanmıştır. Bu nokta da Çiftçi, hicvin hedefini vezirlik, hâcelik, komutanlık kadılık, şeyhlik, sûfîlik, vaizlik, kuralık, şairlik gibi meslekler olacağı gibi, gösterişli elbise, sakal, boy, burun, göz ve benzeri uzuvların olabileceğini söyler.

Çiftçi’nin görüşünden farklı olarak, Eşigül (2002:XXXII) tahkirin ilk bakışta hicive çok benzediğini ve onunla karıştırılan bir yapıda olduğunu söyler. Eşigül’e göre, hiciv bozuk olan ahlâk ve davranışları değiştirmeyi amaçlarken, tahkir bunları özellikle, doğrudan söyleyerek, bu eylemlerin failinin itibarını halk nezdinde zedelemeyi amaçlar. Yani, hicivde olan sosyal iyileştirici yapı, tahkirde yoktur. Konuyla ilgili olarak, Ziya Paşa’nın atasözü haline gelen şu beyitleri örnek verilebilir:

Milyonla çalan mesned-i izzete ser efrâz

Birkaç kuruşu mürtekinin câyı kürektir
 Bed asl'a necâbet mi verir hiç üniforma
 Zerdûz palan ursan eşşek yine eşektir (Yücebaş, 2004:271).

2.2.2.5. İroni

İroni terimi, diğer mizah türleriyle sıkça karıştırılır. Kimine göre kelimenin tam anlamıyla bir alegoridir, kimine göre hatayı doğruymuş gibi göstermektir, kimine göre ise insanın kendi düşüncesinin aksini söylemesinden ya da başka deyimle, aksi daha iyi anlaşılın diye, bir şeyin doğru olduğunu onaylar gibi görünmesinden ibarettir. Bu noktada Bal (2000:XIV), konuya farklı bir bakış açısıyla yaklaşarak, ironinin ne olmadığından hareketle ironinin tanımını yapar. İroni; istihza, yergi, parodi, komedi, şaka, grotesk ve travesti değildir. İronide tersine söyleme, istihzada küçümseme söz konusudur. Parodi bir eseri veya tanınmış bir kişiyi taklit ederek onun gülünç benzerini meydana getirmektir. Travesti ise parodinin tam aksi yani ciddi ya da dinsel, mitolojik konuların alaya alınmasıdır.

Göker (1993:24-25), ironin izahında farklı açılardan yapılan şu tanımlara yer verir: İroni vasıtasıyla insan, söylemek istediğinin aksini ifade etmek ister. İroni okuyucuyu şaşırtmaktan başka bir işe yaramaz. Siz bir şey söylersiniz, bizim onun aksini anlamamız lâzımdır. İroni söyler gibi görüldüğünün tam aksini söyler. Olması lâzım gelen şeyi, gerçekten olan şeymiş gibi kabul eder görünüp ifade etmek, ironi budur.

İroni, edebiyat da, asıl anlamın gizlendiği ya da sözcük anlamlarıyla çeliştiği sözel biçimiyle (sözel ironi) kullanılan ya da sahnede -tiyatroda-, beklenen olayla gerçekleşen olayın uyuşmama durumuna (dramatik ironi) yol açan bir sanat tekniğidir. Sözel ironinin temelinde, olan ile olması gereken arasındaki karşıtlığın biraz yukarıdan bakılarak kavranması yatar. Bu tür ironi duygusallığa düşmeyen ölçülü bir dokunaklılık biçiminde dile getirilir. Açık övgüyü ya da eleştiriye gizleyen dolaylı bir anlatım yoludur Günlük konuşmada hiç de akıllıca olmayan bir durumda “seninki de iyi akıl ha!” demek bir ironi örneğidir (Bal, 2000:XIV).

İroni terimi, kibirli karakter Alazon'u sürekli alt eden Eski Yunan komik kahramanı zeki ve ezik Eiron'dan türemiştir. Platon'un diyaloglarında Sokrates'in yarattığı ironinin kökeni budur. Cahil ve alçakgönüllü biri gibi davranan Sokrates herkese her konuda aptalca ve yanıtı bilinen sorular sorar. Amacı, onların kendisinden daha cahil olduğunu göstermektir. İroninin edebiyat dışı kullanımı genellikle istihza ya da alay kabul edilir (Bal, 2000:XIV).

İnsanlar arasında gülme önemli bir iletişim aracıdır. Gülmedeki enerjinin tesiri, en eski çağlardan beri bilinmektedir. Mizahçılar da bu ipucunu iyi değerlendirerek devamlı olarak alaydan faydalanmaktadır. Birisini över gibi görünüp yermek, kinaye yapmak, tarizde bulunmak, ironi için yapılabilecek tanımlardan bir tanesidir. Bergson'da ironiyi karşıtlık olarak düşünür ve mizahın çoğunlukla bu şekilde doğduğunu söyler. Gerçekle idealin, olanla olması gerekenin karşıtlığıdır. Aktarım iki karşıt yönde gerçekleşir. Kimi zaman kesinlikle o olduğuna inanmış gibi yaparak, olması gereken söylenir. Alaya alma (ironie) budur. Kimi zaman da tersine, öyle olması gerektiğine inanmış görünüp, olay inceden inceye titizlikle betimlenir: Çoğunlukla mizah böyle doğar. Bu biçimde tanımlanan mizah, alaya almanın tersidir. Her ikisi de yergi biçimleridir, ancak alaya almanın hatiplikle ilgili bir niteliği vardır; oysa mizah daha bilimsel bir yan içerir (Bergson, 2006:69).

Usta'ya (2005:177) göre alay bir silahtır. İroni ise alayın karşı tarafa en çok tesir ettiği ve etkisini en çok gösterdiği sanattır. Mizah, en önemli silahlarından biri olan alayı, çeşitli dil oyunları vesilesiyle kullanır. Ancak, alayın kendini en çok hissettirdiği ve kişiyi en çok yıprattığı sanat, ironidir. Eğer, ironinin yöneltildiği kişi, aynı kuvvette bir başka ironiyle cevap veremezse seyircilerin acımasız kahkahalarının hedefi olur.

Bir zekâ sanatı olan ironi, Karagöz oyununda da kullanılmaktadır. Bu oyunda en çok Karagöz tarafından kullanılır. Karagöz, daha çok karşısındakini över gibi görünerek yermektedir yani medh yoluyla zemmetmektedir:

“Tuzsuz: Hey anam babam hey!... Anamı kesip yiyen ben! Karagöz: Vay hayırlı evlat vay!”

Karagöz, Tuzsuz'un hayırsızlığını, düşündüğünün tersini söyleyerek yerer (Usta, 2005:177).

İroni kavramı sık sık farklı bir anlam kazandığı için, kişinin bunu bilinçli ya da bilinçsiz olarak keyfine göre kullanması söz konusudur. Bu nedenle, ironinin zaman içinde edindiği tüm anlamların, olağan dil kullanımı içinde bulabileceğinin anlaşılması gerekir (Kierkegaard, 2003:224-225)

2.2.2.6. İstihza

Türkçe Sözlük'te (TDK, 2005:989) istihza, gizli veya ince alay şeklinde tanımlanmıştır. Osmanlıca-Türkçe Lügat'te (Devellioğlu, 2001:458) ise, biriyle eğlenme, alay etme şeklinde tanımlanmıştır.

Eşigül (2002:XXXV), hiciv ile istihza arasındaki farkı şu şekilde açıklar: İstihzada, birinin ahlâkî hata ve zaafıların açıkça söylemede, düzeltici bir amaç yok. Hedef alınan saygın tiplerin aksine, onlar kadar saygınlığa sahip olmayan ama kendini onlardan daha saygın gören birinin, kendini bu yolla kanıtlama çabası göze çarpmıyor. Yani kişi topluma “Bakın, bu kişinin şöyle zaaftan ve hataları var ama benim yok.” demek ister gibi hareket ediyor. İronide gerçek, ince bir alayın arkasına gizlenirken, burada gerçek apaçık ortada. Kendini üstün görme ve gösterme çabası, kişiyi bu çeşit bir saldırganlığa itiyor.

Konuyla ilgili olarak Nasrettin Hoca'dan bir örnek verilebilir:

Hoca ile Timur karşılıklı oturmuşlar. Aralarında sadece bir minder varmış. Timur bir ara Hoca'ya kızınca “Eşekle senin aranda ne (fark) var?” demiş. Hoca cevap vermiş:

Sadece bir minder sultanım.

Kendisini aşağılayan Timur'a Hoca'nın verdiği cevap daha aşağılayıcıdır.

2.2.2.7. Alay

Ölçüsü, inceliğinde olan bir mizah çeşididir. Alayda fark ettirmeme, işin hüneri sayılmıştır. Bir alay anlaşıldığında, şaka diye gösterilip, hoşgörü sağlanılmaya çalışılır. Alay şakanın tersi bir yapı gösteriyor. Alay, çekişmeli kişiler arasında,

övücü, yükseltici, fakat gerçek olmayan bir ilişkiler zinciri hazırlanarak, karşıdakine bunun benimsetilmesidir. Alay, çoğunlukla bir ifade ve tavır sanatıdır (Öngören, 1983:40).

Eşigül'ün (2002), Fowler'den aktarmış olduğu tasnifte geçen mizah çeşitlerine, latife, şaka, iğne ve taş ve halt ek olarak söylenebilir. Bu çeşitlere tanım niteliğinde yer verilmektedir.

2.2.2.8. Latife

Yumuşak, hoş kökünden gelmektedir. Batının “espri” motifini aşağı yukarı karşılar. “Latife, latif olmalıdır” diye bir sınırlandırma söz konusudur. Latifeyi kaldırmayan, hoşgörü yönünden çığlıkla suçlanır. Latife ne denli yumuşak olsa da bize yöneltilmiş bir durum vardır. Latifelerin büyük bir kısmı anekdot niteliğindedir, yani belirli ve ünlü kişiler arasında da geçmiş gösterilir (Öngören, 1983:39).

2.2.2.9. Şaka

Söz veya yazı ile gülüşmek için, birisine takılmak veya onu aldatmaktır. Şakanın tatlı olması için ilk şart, işi şakaya getirerek, mizahı kötüye kullanarak takıldığımız kimseyi kırmamaktır. “Şakalaşmak” deyiminden de anlaşılacağı gibi şaka ancak iki veya daha çok kişi arasında olabilir (Kabaklı, 1973:164).

2.2.2.10. İğne ve Taş

Üstü kapalı yermeler olarak özetlenebilir. Kişi ya da olay gizlense de taş ortaya atılır. Oysa iğne iki kişi arasında ya da konuyu bilen kişiler arasında işleyecektir. Taş ve iğne çoğunlukla kelime oyunları ile elde edilir. Taş, manzum örnekleri ile de ün yapmıştır. Taşa ve iğneye aynı yolla karşılık verebilmek hüner sayılmıştır (Öngören, 1983:40).

2.2.2.11. Halt

Mizah çeşitleri içinde en ilgi çekenidir. Günlük hayatta çok sık görünür. “Halt etmek”, “Halt yemek”, “Halt karıştırmak” diye kullanış biçimleri vardır. Halt, bir iş karıştırmak, münasebetsiz söz söylemek anlamındadır. Haltın mizah çeşidi olarak yapısı, şakaya benzer. Bizi güç durumda bırakan bir olay, bir söz karşısında

bırakılmışızdır. Ancak, şakanın tersine, hazırlanan olaylar zinciri, gerçektir. Yine de kızamadığımız, ortaya bir mizah yelinin çıktığı görülür. Ne de olsa, bizi güç durumda bırakan karşı tarafın hiçbir kastı olmadığı görülür. Mizah çeşitleri arasında, yalnız Haltta olayı yaratanın üstüne gülünür. Haltı işleyene mizahî tip de diyebiliriz. Halt, mizah hikâyecileri için zengin bir kaynak olmuştur. Karagöz, sürekli halt karıştırır. Özellikle küçük çocuklara bu mizah çeşidi çokça yakıştırılır. Halt, bütünü ile bir olaydır. Haltı, çam devirmek, pot kırmak ile karıştırmamak gerekir. Nitekim çam devirme ve pot kırma, anlaşıldığında özür dilenerek, ortadan kaldırmaya çalışılır. Oysa halt eden, karşısındakini güç durumda bıraktığını kabul etmez (Öngören, 1983:40).

2.2.3. Mizah ve Fıkra

Fıkra, gülmece, lâtife, nükte, hikâye, masal, kıssa, temsil vb. sözlerle belirtilen anlatılar, halk edebiyatının bir dalıdır. Bunlarda “kısa, yoğun” bir anlatı tekniği uygulanmıştır. Ayrıca bunlar sırasıyla; düşünce, herhangi bir düşüncüyü örnek vererek güçlendirmek, karşısındakini ona inandırmak ya da direnişinde yarıldığına tanık göstermek, herhangi bir durumu açıklamak gibi vesilelerle anlatılır (Kabacalı, 2000:93).

Öngören’e (1983:45) göre fıkra, bir mizah yükünü en kolay taşıyabilen, en çabuk yayabilen bir mizah türü olarak bütün çağlarda kullanışlı bulunmuştur. Fıkra bir ikinci kişiye, ya da bir toplantıya anlatılmakla eğlence ve hoşgörüsünü sağlar. Hoşgörü yönünden açıkça söylenemeyen mizah bölümleri hep fıkra yükletilerek, bütün bir ülkeyi dolaştırılır. Bu nedenle en sert, en sakıncalı mizah örnekleri, fıkra türü ile bütün bir topluma duyurulmuş olur. En olmadık açık saçık durumlar bile, fıkranın sembolik yapısı içinde kolayca karşınızdakine aktarılabilir. Ayrıca, sahne, dergi, çizim, yazım istemeden, her yerde ve her durumda kullanılabilirliği onun vazgeçilmez bir tür olarak yerleşmesine yol açmıştır.

Elçin’e (1993:566) göre fıkra, umumiyetle gerçek hayat hadiselerinden hareketle “hisse” kapmayı hedef tutan ve temelinde az çok nükte, mizah, tenkit ve hiciv ögesi bulunan sözlü, kısa, mensur hikâyelerdir.

Karadağ'a (1996:319) göre fırka, konusunu hayattan alan kısa ve yoğun anlatımlı bir türdür. Ona göre, mizahı bu zamana kadar bütün çağlarda en kolay ve en çabuk yayan mizah türüdür: "Arapça kökenli bir sözcük olan fıkra. Halk Edebiyatımızda, anlatı çekirdeğini hayattan alan bir olay veya düşünceye dayanır. Bu kasa yoğun anlatımlı tür, insan kusurlarıyla günlük hayatta ortaya çıkan kötü ve gülünç olayları, çarpıklıkları, karşıtlıkları sağduyuya dayalı ince bir mizah, keskin bir alayla anlatan, çoğunlukla düz yazı biçiminde bir yapıya sahiptir. Fıkra bir mizah yükünü en kolay taşıyabilen, en çabuk yayabilen bir mizah türü olarak bütün çağlarda kullanılmıştır".

Boratav, fıkrayı sırası düşünce, herhangi bir düşünceyi örnek vererek güçlendirmek, karşısındakini ona inandırmak ya da direnişinde yanıldığına tanık göstermek, herhangi bir durumu açıklamak gibi vesilelerle anlatılan, kısa ve yoğun bir hikâye olarak açıklıyor (Akt. Yıldırım, 1999).

Yıldırım'a (1999:3) göre daha önce yapılmış olan çalışmalarda, fıkra ile ilgili tarif ve açıklamalarda, mesele bütün unsurlar göz önünde tutularak incelenmemiştir. Parça parça unsurlar ele alınmış, bazı hususiyetler dikkatten kaçmıştır. Yıldırım bu bilgilerden de yararlanarak fıkrayı edebî bir kavram ve terim olarak şöyle tarif eder: Fıkra, hikâye çekirdeğini hayattan almış vak'a veya tam bir fikrin teşkil ettiği kısa ve yoğun anlatımlı, beşerî kusurlarla içtimaî ve gündelik hayatta ortaya çıkan kötü ve gülünç hadiseleri, çarpıklıkları, zıddiyetleri, eski ve yeni arasındaki çatışmaları sağduyuya dayalı ince bir mizah, hikmetli bir söz, keskin bir istihzâ yoluyla yansıtan; umumiyetle bir fıkra tipine bağlı olarak nesir diliyle yaratılmış, sözlü edebiyatın müstakil şekillerinden ibaret yaygın epik-dram türündeki realist hikâyelerden her birine verilen isimdir.

Başlangıçta ferdî bir olaydan ortaya çıkan, anlatıldıkça anonimleşen fıkralar: Türk halk edebiyatının hem yazılı hem de sözlü zengin malzemesi durumundadırlar. Konuları her türlü olaylar, insanlar arası ilişkiler, çatışmalar, kısacası insana ait her şeyin gülünç yanlarıdır. Mizahî yönü en ağır basan, az sözle çok şey anlatan, kıvrak bir zekânın ürünü olan bu tür, eğlenmenin, hoşgörünün, baskının olduğu ortamda üstü kapalı anlatımın bir aracı durumundadır. Gerçeğin tam olarak ifade edilemediği

durumlarda anlatılan imâlî bir fıkra, sembolik yapısıyla kullanışlıdır. Genç-yaşlı, kadın-erkek ya da farklı meslek gruplarından insanlar kendilerine ait dünya görüşlerini, olaylara bakış açıklarını, ait oldukları yapının tüm özelliklerini anlatmak ve en çok da eğlenmek için fıkra üretir ve anlatırlar (Eşigül, 2002:XXXVIII-XXXIX).

Halk edebiyatı ürünleri olan fıkralar, halkın içinden çıkarak, yine halk arasında sözlü geleneğe dayalı olarak ağızdan ağza aktarılarak yayılır. Halkın içinden çıkması nedeniyle, halk arasında yaşanmış olan olayları kaynak alır. Her fıkra türü bir yönüyle toplumdaki gerçek olayları anlatır. Ancak olayları ele alış tarzı diğer edebi türlere göre çok farklıdır. Diğer edebi türlere göre hem kısadır, hem de olayları komik yönleriyle ele alır (Dedebaşı, 2007:73).

Mizahın ana kaynağı olarak bilinen fıkralar toplumun kültürünü yansıtır. İnsanları aşağılamayan, kızdırmayan, etnik ayrımcılık yapmayan fıkraları anlatmak beceri ister. Fıkra anlatmadan önce dinleyicileri tanımak gerekir. Uygun zamanlama, yetenek ve bol pratik gerektirir. Herkes fıkra anlatmayı beceremez, fakat öğretici fıkraların verdiği mesajlar çok değerlidir. Fıkra anlatmanın riskini azaltmak için çok sayıda kişiye anlatmak gerekir (Klein, 1999:49-50).

Fıkralar kültürü yansıttığı gibi aynı zaman da kültürün en önemli aktarıcılarındandır. Kültür aktarıcılığı vazifesiyle fıkranın eğitici bir görevi vardır. Bu görev değeri yakın zamanda anlaşılmaya başlamış konuyla ilgili çalışmalar hız kazanmıştır.

İlköğretim çağındaki çocuklar, fıkralarda anlatılan mizahi unsurları kavrayabilmeleri için gerekli zihindeki şemaları kısmen de olsa oluşturmaya başlamışlardır. Oluşan bu şemaların miktarı, öğrencilerin yetişmiş olduğu ortamlar arasındaki hayat standartları, sosyo-kültürel yapı, ekonomik yapı, aile yapısı gibi etkenler göre değişiklik gösterebilmektedir. İlköğretim I. basamağındaki öğrencilerin soyut kavramları anlamaları ilk yıllarda çok zordur, ancak bir üst sınıfa geçtikçe bireydeki hazır bulunuşluk seviyesi artmakta, buna bağlı olarak konuların kavranması kolaylaşmaktadır.

Öğrenciler sınıf ortamında fıkralar aracılığıyla gülerken düşündürülmeye sevk edilmelidir. Bir fıkranın yalnızca komik olması münasebetiyle anlatılıyor olması eğitim kazanımları bakımından sağlıklı sonuçlar vermeyebilir. Konuyla ilgili fıkraların kullanılması öğrencide kazanılması beklenen beceriler için olumlu katkılar sağlayacaktır.

2.2.4. Mizah ve Karikatür

Günümüzde oldukça etkili bir mizah türü olan karikatür, daha çok görsel iletişim sanatı olarak kullanılmakta ve grafik anlatımları içermektedir.

Karikatür, İtalyanca caricare sözcüğünden gelerek Türkçeye yerleşmiştir. Başlangıçta insanların yüzlerinin, görünüşlerinin komik bir biçimde çizilmesi idi. İnsanların görünüşlerini bozma, abartma, karakteristik özelliklerini ön plana çıkartma olarak değerlendirilen karikatür anlayışı ile çizilen böylesi çalışmalar abartmaya, çeşitli bitki ve hayvanları, insanların bir parçası gibi göstermeye veya insan karakteri ile hayvan karakterlerini karşılaştırmaya dayanırdı. Yaygın anlamı ile orijinali halk tarafından bilinen insanların davranış ve düşüncelerinin, çizerin yorumu da katılarak çizgilerle çizilip verilmesidir (Kar, 1999:19).

Alsac'a göre karikatür; insanların, varlıkların, olayların hatta duygu ve düşüncelerin doğala ters düşen, olağanla çelişen, gülünç yanlarını yakalayıp bunları (kimi zaman da yazıyla desteklenmiş) abartılı çizimlerle bir gülmece anlatımına dönüştürme sanatıdır (Akt. Özer, 2004).

Karikatür bir mizah türüdür. Karikatürün tanımları, tarih içerisinde gösterdiği gelişmelerden dolayı değişmelere uğramıştır. Önceleri sadece insanların abartılmış portreleri olarak tanımlanırken, günümüzde çok farklı anlamlar taşımaya başladı. Konusunu insan ve insanın etrafında meydana gelen olaylardan alan karikatürün, gösterdiği ve göstereceği gelişme dolayısıyla kesin bir tanımının yapılamayacağı söylenir (Hünerli, 1993:19).

Türkçe Sözlük'te (2005:1090) karikatür, "İnsan ve toplumla ilgili her tür olayı konu alarak abartılı bir biçimde belirten, düşündürücü ve güldürücü resim" şeklinde

tanımlanmıştır. 1936 yılında çıkan Karikatür Dergisinde ise karikatür için şu ifadeler yer verilmiştir: “Karikatür, resimde çizginin, yazıda sözün ince bir gülüşü ve güzel sanatların cümbüşüdür. Her şeyi olduğundan başka türlü yapar gibi görünerek şaka yoluyla hakikatleri anlatır. Kutunun kapağını açan bir keyif ehlidir” (Yazar, 2002:32).

Şenyapılı’ya (2003) göre, karikatür çarpıtılmış çizim, yani matematiğin dışlanarak, güzel oranlar ülküsünden sapmış olarak çizilmiş figürler ya da portrelere verilen addır.

Selçuk’a göre karikatür “Çizgiyle mizah yapma sanatı”dır (Akt. Kar, 1999:20). Benzer bir tanımlı da Uslu (2007a:35) yapmaktadır. Karikatür için kısaca; “Çizgi ile mizah yapmak” ifadesini kullanmıştır. Uslu’ya göre çizgi, mizah çizgisi olmalıdır. Yani, karikatür çizgisi, resim çizgisi değildir. Çizgide bir abartı söz konusudur. Çizgide abartının yanında konuyu ele alış da abartı vardır. Abartılı davranmada amaç, vurgulanmak istenen konuyu öne çıkarmaktır. Böylece dikkati konu üzerine çekerek mesajın etkisini artıracaktır. Eleştirilen konunun ciddiyeti vurgulanacaktır.

Danyal karikatürü tarif ederken; “Karikatür; abartılı, gülünç çizgilerle gülmece yapma sanatıdır. Karikatürün gülmeceinde eleştiri önde gelir” diyor (Uslu, 2007a:35).

Karikatür kullandığı yöntemle, insan biçimini bir muma benzetip uzatarak, gülünç biçimde sıkıştırarak ya da dalgalı hatlarıyla belirsiz bir gölge olarak yansıtan lunaparktaki çarpıcı aynaları hatırlatır (Koestler, 1997:67).

Tabiatın içinde bulunan canlıların hep gizli kalmış bazı yönleri bulunmaktadır. Karikatür sanatı bazen fark edilmeyen bu yönleri abartarak her gözün görebileceği bir hale getirmektir. Karikatürçünün sanatı, kimi zaman belli belirsiz olan değişiklikleri yakalayıp büyülterek gözlerin görebileceği duruma getirmektir. Karikatürçü, modellerinin yüzlerini öyle bir hale koyar ki bunlar sanki ellerinden geldiği kadar kendiliklerinden bu hale gelmişlerdir. Bu suretle şeklin o sathi ahengi altında maddenin derin isyanlarını keşfettikten başka, tabiatla baş göstermek zorunda kalıp da nasılsa daha iyi bir kuvvetin müdahalesiyle vücut bulamamış, itilmiş

nispetsizliklerle biçimsizlikleri gösterir. Şeytanca bir yanı olan sanatı, meleklerin yere yıktığı şeytanı ayağa kaldırır (Bergson, 2006:21-22).

Karikatür, olanı farklı bir bakış açısıyla görür ve onu abartarak tesirini arttırmak ister. Bu yönüyle kuşkusuz abartılı bir sanattır karikatür, ancak gayesi abartmadır denirse iyi tarif edilmiş olmaz. Çünkü asıllarına portrelerden daha çok benzeyen, abartmayı pek az sezdiren karikatürler vardır. Buna karşılık, aşırı ölçüde abartma yapıldığı halde gerçek bir karikatür etkisi elde edilemeyen karikatürlerde vardır. Abartmanın komik olması için, onun bir amaç olarak değil; çizerin doğada ortaya çıkmaya hazırlanan yüzdeki biçimsizlikleri görüp, bunları göz önüne sermekte kullandığı yalın bir araç gibi görünmesi gerekir. Asıl önemli olan, ilgimizi çeken de bu türlü biçimsizliklerdir (Bergson, 2006:22).

Bergson'un yapmış olduğu tanımlamalara benzer bir şekilde Öngören (1973:46-47) de tabiattaki canlılar üzerinde şekil yönünden oynamalar yapmanın mizahı oluşturduğu doğrultusundaki görüşlerini dile getirir. Öngören'e göre, karikatürün ilk araştırmalarında şu iki mizah ögesini izleyebiliyoruz. İlk olarak, İnsanın yüz ya da gövde orantılarını olağandışı büyütmek ve küçültmekle alışılmadık görüntüler elde etme eğilimi söz konusudur. İkinci teknik ise, bir insan başı ile sözgeli bir kuş, ya da at gövdesini birleştirerek, olmadık iki sınıfı bir araya getiren önermeler gibi, mizahı sağlamak eğilimidir.

“Basın ile büyük etkinlik kazanan karikatürün sırtına herkes ayrı bir yük yüklemek istemiş. Karikatürün içinde, birçok ayrı mizah türleri sayılacak kadar değişik açılmalar söz konusudur. Bunlar arasında portre karikatürü kök ilişkisini bozmadan kendisini sürdürmekte, gittikçe daha etkilenecek ve zenginleşecek bir gelişme göstermektedir. İkinci temel eğilim ise, karikatürün sembolik bir dil kazanarak, yaşantının her türlü durumuna karşılık vermesi diye özetlenebilir. Bu alanda gerçeküstücülüğe varacak kadar soyut gelişmeler yanında, fıkra resimlemeye varıncaya kadar somut gelişmeler bir arada basında varlıklarını sürdürmektedir. Ancak bütün bu üslup ve anlayışlar içinde bile, karikatürücü ya olağan bir görüntü içinde olmadık sınıfları bir araya getirmek, ya da günlük hayatta olmayan bir görüntü tablosu içinde olağan bir durumu sergileyerek, mizahı sağlama tekniğinden yararlanır. Zaten bu kök ilişkiden karikatürün uzlaşması da beklenilmez. Bu anlamda, karikatürücü hoşgörü ve eğlendiriciliğini, çizim gücü sempatisi ile espri gücünden almak isteyecektir” (Öngören, 1973:46-47).

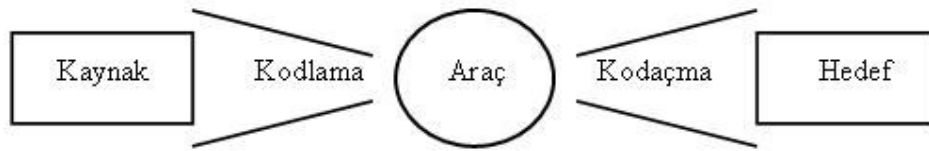
Özer (2007:19-20) de karikatür için şunları söylemektedir: Karikatür; çizgi ile mizah yapma sanatı olarak tanımlanır. Gazetelerde, dergilerde, televizyonda, sergilerde, reklam afişlerinde, tişört ya da bir paket ambalajı vb. şeylerde görülen, bazen gülünüp geçilen, bazen üzerinde tartışılan, düşünülen, izleyene yönelik bir

iletişim aracıdır. Karikatür; haber verir, karikatür; eleştirir, karikatür; eğlendirir, karikatür; eğitir.

Örs (2007:28), karikatürü iletişim yönüyle ele alır ve bu önemli fonksiyonundan ötürü onu kültür aktarıcısı, toplumun tarihini yansıtıcı bir ayna gibi görür. Karikatür, aynı zamanda toplumsal, ekonomik ve kültürel bir gösterge, bir yansıtııcıdır. Başka bir değişle, toplumun aynasıdır. Bu nedenle, sosyoloji, psikoloji, sosyal psikoloji, siyaset, ekonomi, antropoloji, felsefe ve tarih ile yakından ilgilidir. Karikatür, kültürel değerleri, inançları, normları, yasaları iletmede önemli bir rol üstlenir. Bu bakımdan karikatür, insanlık tarihini yansıtır.

Karikatürü iletişim aracı olarak görenlerden biri de Özer'dir (1985:25). Özer'e göre, karikatür bir iletişim aracıdır. Karikatürü çizen kişilerin (çizerlerin) diğer kişilerle iletişimini sağlayan bu sanat, tüm iletişimlerde olduğu gibi genel iletişim kuramlarına uygun bir yapı gösterir. Özer konuyla ilgili aşağıdaki şemaya yer verir.

şekil 2.1: Basit İletişim Süreci



Kaynak: Atila Özer (1985); “*Karikatürün Reklamlarda Kullanım,*” Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir, s. 25.

şemada görüldüğü gibi iletişim üç önemli ögeden oluşmaktadır. Kaynaktan kodlanarak çeşitli araçlarla hedefe ulaşan iletiler hedef tarafından açımlandığında süreç tamamlanmış olur (Özer, 1985:25).

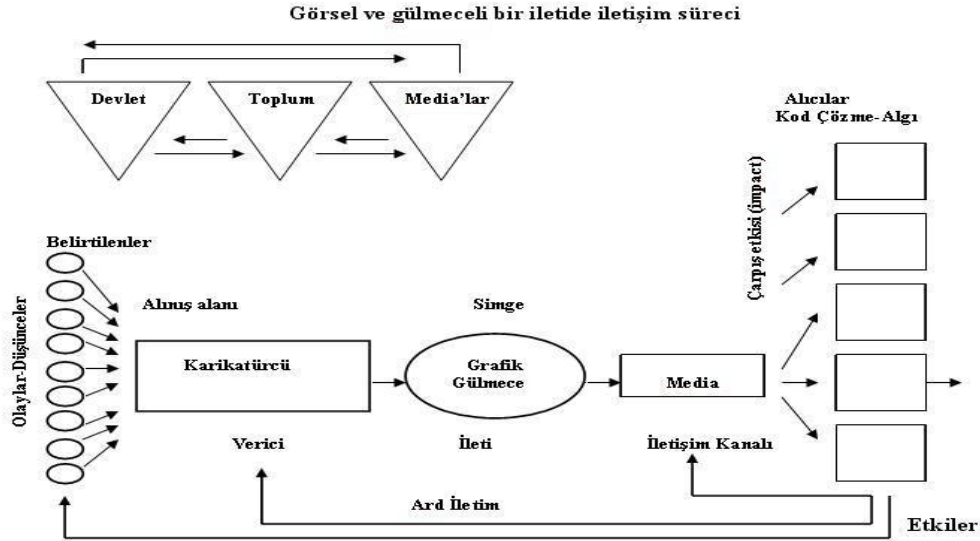
Hıfzı Topuz, karikatürü, iletişim açısından mizahsal ve ikonik görsel bir mesaj olarak değerlendirmektedir (Topuz, 1986:7):

“İletişim açısından karikatür, ikonik (resimsel) ve gülmeceli bir görsel iletidir. Tek yönlüdür. Tüm iletişim süreçlerinde olduğu gibi karikatürün de kaynağında, başlangıcında, olgular, olaylar, kişiler ve düşünceler vardır. Dilbilimsel terimlerle söylesek bunlar iletinin belirtilenleridir. Sonra verici, yani karikatürcü bulunmaktadır. İletişim sürecinde bunun ardından ileti (mesaj), yani, karikatür gelmektedir. Daha sonra, gazete ve benzeri yayın organları gibi iletim kanalı yer almaktadır. Sürecin bir ucunda alıcı, yani, okuyucu bulunmaktadır. Okuyucunun mesajı almasıyla birlikte iletinin çarpış etkisi söz konusu olmaktadır. İletinin okuyucu üzerindeki etkileri iletişim sürecinin bir başka halkasını

oluşturmaktadır. İleti ile etkilenen okuyucunun ortaya koyduğu ve bir bakıma iletinin etkisi sayılabilecek ard iletimlerle (feed-back) iletişim süreci tamamlanmaktadır”.

Topuz (1986:8), İletişim süreci ile ilgili aşağıdaki şekli aktarır:

Şekil 2.2: Görsel ve Gülmeceli Bir İletide İletişim Süreci



Kaynak: Hıfzı Topuz (1986); “İletişimde Karikatür ve Toplum,” Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, s.8.

Tüm iletişim süreçlerinde olduğu gibi kaynağında önce olgular, olaylar, kişiler ve düşünceler vardır. Karikatürcü bu kaynaktan yararlanır. İletişim süreci içinde karikatürcü verici görevini üstlenmiştir. Sonra mesaj, yani karikatür, sonra araç yani gazete, dergi, televizyon, afiş ya da başka bir şey... Mesajın okuyucuya ulaşmasıyla etkilenme başlar. Çünkü okuyucu mesajı çözümlediği zaman karikatüristin söylemek istediğine varacaktır (Özer, 1985:26).

Baudelaire (1997:7-8), karikatür için iki temel noktadan söz eder. Karikatürün iki yanı vardır; çizgi ve düşünce. Çizginin yoğun katılığıyla düşüncenin iğneleyici ve üstü kapalı niteliğinden oluşan bu karmaşıklık, kendisi gibi yalın şeyleri anlamaya alışık “naif” bir us için, güç öğeler taşıyan bir şeydir.

Efe’ye göre karikatür içinde üç ögeyi taşır bu şekilde diğer sanatlardan farklılık gösterir. Bu üç öge de :

Çizgi: Çizgi olmadan karikatür olmaz. Çizgiyi resimde, grafikte vb. sanatlarda

kullanabiliriz.

Mizah: Mizah olmadan karikatür olmaz. Mizahı fıkralarda, öykülere, filmlerde, vb. kullanabiliriz.

Düşünce: Düşünce olmadan karikatür olmaz. Düşünceyi bilimde, teknikte, politikada, ekonomide, eğitimde, vb. alanlarda kullanabiliriz” demektedir (Akt. Uslu, 2007:36).

Günümüzde karikatür bir kaç türe ayrılmıştır: Bunlar yazısız karikatür olan Grafik Mizah, Üç Boyutlu Karikatür ve Portre Karikatür’dür (Vural, 2004:27).

Karikatürdeki yeni çalışmalarla birlikte türler üzerinde değişiklikler olmaktadır. Karikatürün uygulanmasında çeşitli şekiller ön plana çıkmaktadır. Bunlar Özer’e (2007:20-21) göre şunlardır:

- Vinyet (bir yazının yanında o yazıyı destekleyici desen) olarak,
- Tek bir kareden oluşan karikatür olarak,
- Bant karikatür (birden çok kareden oluşan karikatür) olarak,
- Çizgiöykü- çizgiroman olarak,
- Portre karikatür olarak,
- Kavram karikatürleri olarak.

Çelişkileri yansıtan, olaylar karşısında eleştirel bir tavır takınan, yanılgıları, özelemleri, gözlemleri ortaya seren, az çizgiyle çok şey söyleyebilen karikatürde işlenen konu insan, dolayısı ile toplumdur. Gerçek karikatür aynı zamanda evrensel bir iletişim dilidir. Ayrıca açıklayıcı bir öğeye gerek duymamaktadır (Alper, 1987:7). Karikatürün topluma etkisi ve toplumu şekillendirmesi bakımından Üstün (2007:67) şunları söylemektedir: Karikatür, içinde yaşadığı topluma hem düşünce hem estetik hem de biçim bağlamında farklı bakış açıları kazandırır, toplumu düşünsel açıdan yeniden biçimlendirir, toplumdan aldığı konuları, olayları, durumları, vb. yeniden üreterek düşünsel bir dinamizm yaratır. Övgü, yergi ve gülmece kavramlarından yararlanarak kendini ve okurunu yeniden biçimlendirir.

Toplumun düşünce sistemine farklı bakış açıları kazandırma ve onu yeniden yapılandırma özelliğine sahip olan karikatürün eğitimde kullanılması zevkli olduğu gibi aynı zamanda düşündürücüdür.

Karikatürün eğitimde kullanılması, karikatürü çizen sanatçıdan çok karikatürü eğitimde onu kendi konusunda ne şekilde, ne zaman kullanacağına karar veren veya verecek olan kimse için mesele olacak ve sorumluluklar getirecektir (Göker, 2007:31). Bir eğitimci karikatürü derste kullanacaksa bu sanatın alaylı tekniğini, anlatmak istediğini, kalitesini bilmek zorundadır. Eğitimde karikatürün sağlıklı biçimde kullanılabilmesi için önce eğitimci bu konunun önem ve anlamını bilmeli, sonra da öğrencisinin yeterli ve hazır olduğunu hissetmelidir. Ne yazık ki günümüzde eğitimcilerin çok azı bu noktadan yola çıkabilmektedir. Karikatürle çalışma, karikatürün kendisini de çalışmayı gerektirir. Olaya böyle bakıldığında her öğretmen karikatürün anlamını derinleştirmek ve öğrencilerine yararlı olacak yardımcı yapmak zorundadır (Özer, 2007:25).

Derslerde karikatürü bir araç olarak kullanan öğretmen kendisini geliştirme olanağı bulur. Durağanlıktan ve edilgenlikten kurtularak sosyal olayların oluşumu, gelişimi ve sonuçları hakkında betimlemelerde bulunur. Öğretmen çevresinde olan bitenlerle ilgili olarak birtakım sorular sorar ve bu sorulara yanıtlar arar (Üstün, 2007:67-68).

Yapılan çeşitli araştırmalar, görsel unsurlarla desteklenen ikna ve öğretim uygulamalarının çok daha etkili ve başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenme ve güdüleme kuramlarına göre hareketli, farklı, ilgi çekici imge ve simgeler, bireylerin zihninde daha fazla yer etmekte, hatırlanmaları daha kolay olmaktadır. Örneğin, yüzlerce sayfalık bir kitabın okunması ile anımsanan sadece yüzde 10 iken, izlenen bir filmin ardından yüzde 50'si hatırlanmaktadır. İnsanlar, gördüklerine, duyduklarından ya da okuduklarından daha fazla inanmaktadırlar. Görüntülü iletiler, okumaya nazaran zihinde daha kolay çözümlenmektedir. İmgeler, izleyicinin ilgisini ve dikkatini daima canlı tutmaktadır. Bu bağlamda, görsel bir iletişim aracı olan karikatürün eğitim-öğretim uygulamalarında kullanımının başarılı sonuçlar sağlayacağını söylemek yanlış olmayacaktır (Örs, 2007:26).

Karikatürlü dersler için bir genel planlama ve yöntem genel olarak formüle edilemez. Her dersin hatta her ders konusunun kendine göre kuralları vardır. Bu duruma uygun çözümler düşünülmelidir (Özer, 2007:25). Eğitimde kullanılacak karikatürler, rasgele değil, uzman eğitimciler tarafından titizlikle ve bilinçli bir şekilde seçilmelidir. Karikatürle eğitimin amacı, eğlendirmek ya da ezberletmek değil, düşündürerek öğretmek ve yaratıcılığı geliştirmek olmalıdır. Karikatürle eğitim, ezberci ve bireyci gençler yerine, düşünen, üreten ve toplumsal sorumluluk duyan gençler yetiştirilmesine katkı yapmalıdır (Örs, 2007:26-27).

Bir karikatür sanatçısı olan Göker (2007:32) de karikatürün eğitim boyutuna değinenlerdendir. Karikatürdeki espri karikatürü resimden ayıran unsurdur. Bu unsurda karikatürün eğitimde kullanılması ve kullanılabileceğini akla getiren tek sebeptir. Unutulmaması gereken husus karikatür ve espri, öğrenilen şeyin akılda kalmasını sadece çağrışım (tedai) yoluyla sağlayacaktır. Yoksa herhangi bir karikatür veya esprinin yardımı ile tales teoremini, ışığın hızını ölçtüğümüz Fuco Deneyi'ni, Boil Maryot Kanunu'nu ezber yapmadan öğrenebileceğimizi düşünmek yanlış olur.

Üstün (2007:68-71), derslerde karikatürlerden farklı biçimlerde yararlanılabileceğini söyler ve bunları şu şekilde sıralar:

- Motivasyonu gerçekleştirmede,
- Dil bilgisi öğretiminde,
- Yazım ve noktalama çalışmalarında,
- Sözlü anlatım çalışmalarında,
- Yazılı anlatım çalışmalarında,
- Sınıf içi etkileşimi gerçekleştirmede.

Sever (2007:65-66), öğrenme-öğretme süreçlerinde amaca uygun karikatürlerin kullanılmasının öğrencilere sağlayacağı yararları şu başlıklar altında özetler:

- Karikatürler, öğrencilerin dikkatlerini derse yoğunlaştırmalarına katkı sağlar.
- Karikatür, Türkçenin bir düşünme ve iletişim aracı olarak kullanılması için doğal uygulama ortamları yaratır.
- Karikatürler, sınıfta demokratik bir kültür ortamı oluşturur.

Uslu (2007b:18), sınıf ortamında bir dersin verimli bir şekilde işlenmesi ve karikatürden yeterince yararlanılabilmesi için öğretmenin dikkat etmesi gereken bazı konuları şu şekilde özetlemektedir:

- Öğretmen öncelikle karikatür sanatını yakından takip etmeli,
- Karikatüre ulaşabileceği kaynaklar konusunda bilgi sahibi olmalı,
- Zengin bir karikatür arşivine sahip olmalı,
- Espriyi anlama, yorumlama konusunda çelişkiye düşmemeli,
- Her ders ve konu için en uygun karikatürleri seçebilmeli,
- Mümkün olduğunca yazısız karikatürler kullanmalı,
- Seçimlerinde farklı ülkelerden farklı çizerlerin çalışmalarına yer vermeli,
- Kullanacağı karikatürleri planlama aşamasında belirlemeli,
- Bazen aynı konuda çizilmiş farklı karikatürler bir arada ele alınmalı ve çizerlerin olaya bakış açılarındaki farklı ve benzer noktalar buldurulmalıdır.

Yukarıda değinilen tanımlamalara göre, karikatürün kullanım şekli değişmekle birlikte pek çok derste karikatürden yararlanılabilir. Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya, Fizik, Fen Bilgisi, Biyoloji, Matematik vb. Son yıllarda yapılan çalışmalar bunu desteklemektedir (bkz. Mizahla ilgili yayın ve araştırmalar).

2.2.5. Mizah ve Resim

Bazen bir hareket gülmeye neden olurken bazen bir söz, bir çizgi ya da bir resim gülmenin kaynağı olabilir. Gülmedeki bu farklı nedenler düşünüldüğünde, mizahın başka sanat dallarıyla olan ilişkileri ortaya çıkar. Çoğu zaman ironiyi içeren, bu sanat dallarından bir tanesi de resimdir.

Eşyanın esrarlı özelliklerini görsel ve yüzeysel olarak ele alan ve onları estetik bir dille işleyen sanat dalı “Resim”dir. Platon’a göre resim; özü veya ideali değil, görüş dünyasını yansıtır (Sakaoğlu, 2004:9).

Sözen’e göre, diğer sanatlarda olduğu gibi resim sanatının temelinde de estetiğin genel yasaları yatar. Estetik bir etki yaratmak amacıyla, yüzey üzerine iki boyutlu oluşturulmuş her türlü kompozisyona resim denir. Kısaca resim, doğada

bulunan ya da sanatçının imgeleminde olan varlıkların, estetik biçimde (biçim, kompozisyon, renk, ahenk, çizgi, leke vb.) yüzeyde iki boyutlu olarak ele alınmasıdır (Akt. Sakaoğlu, 2004:9). Morreall (1997:137) de mizahın sanatta kullanıldığını belirterek şunları söyler:

“Mizahi değerler, plastik sanatlarda da kullanılmaktadır. Örneğin Picasso, çoğu zaman eserlerindeki mizah ögesinden hiç söz edilmediğinden yakındır. Picasso’nun “Bull’s Head” (Boğa Başı) adlı eseri bir boğa başının bir bisiklet selesinden yatay olarak direksiyon bölümüne tutturulmuş olarak tasvir edildiği bir resimdir. Çok az öğretmen Picasso’nun boğayı böyle tasvir etmekle gösterdiği hayal gücünün büyüklüğüne değinir, ama hiçbir öğretmen de bu eserin aslında görsel bir şaka olduğunu söylemez. Dali ve Magritte gibi gerçeküstücülerin eserlerinde yalnızca görsel şakalar değil, bizim görsel gerçeklik duyumuzla da - iki ve üç boyutlulukla, katı ve sıvı arasındaki ayırımla, canlı ve cansız arasındaki ayırımla - oyun oynanır. Öğrenciler bu tür eserleri çalışarak, özellikle de gerçekliğe ilişkin kendi denememiş sanılarının ve bu sanıların sanatla temsil edilmesine ilişkin çok şey öğrenebilirler.”

Morreall’e (1997) göre, çocuk bir kez dünyaya ait bir resim oluşturup da bunu kullanmaya başlarsa, artık mizahî durumlardan da hoşlanmaya başlayabilir. Elbetteki ilk başlarda, çocuğun mizah anlayışındaki kavrayışsal değişimler çok basit düzeyde olacaktır. Çocukların bir şeyi komik bulmasının nedeni, çok basit bir biçimde ifade edilirse, daha önce böyle bir şeyle hiç karşılaşmamış olmalarıdır. Mizah, çocuğun, karşı karşıya olduğu nesne ve olayları her zamanki gibi bir farkındalıkla anlarken, onun dünya resminde bulunmayan, henüz hazır olmadığı şaşırtıcı yeni bir durumla karşılaşmasıdır. Çocuğun kavrayış dizgesi uyumsuz birtakım şeyler tarafından henüz bozulmadığı için, ortaya çıkan yeni durumun özellikleri hakkında hiçbir beklentisi yoktur.

Mizahın derslerde belli belirsiz kullanıldığı ya da kullanılabileceği durumlara karşın, konuşan resimler etkinliği sınıfta kullanılabilecek mizah teknikleri arasında sayılabilir. Derste “Konuşan Resimler Etkinliği” adı altında öğretmenin çeşitli karikatür ve resimleri sunumuna yönelik çalışmalar yapılabilir. Bunun yanında öğrencinin ilgisini çekebilecek konuyla ilgili çeşitli söz oyunları, beden dilinden yararlanarak yapılan sunumlar; drama da mizahî sunumlar, mizahî hikâyeler, fıkralar, karikatürler, bilmece derse ayrı bir katkı sağlayabilir (Aydın, 2006:131-135).

2.2.6. Mizah ve Yaratıcılık

Türkçe Sözlük’te (TDK, 2005:2134) yaratıcılık, “her bireyde var olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten farazî yatkınlık” olarak tanımlanmıştır.

Birçok düşünür, yaratıcılığı farklı biçimlerde tanımlamıştır. Bu düşünürlerden Read, “önceden biçimi ve hiçbir yüzü olmayan bir şeyin varlık kazanması” derken şunları da söylemektedir: Yaratma, yoktan var etme olabileceği gibi, daha çok ve genellikle, var olan malzemenin yeni biçimde kullanımı, yeni baştan uyarlanması’dır. Getszels ise, “ister bilimde, ister başka bir alanda olsun yaratıcılık sezgi ve akılcı imgelemenin ve çözümleme yetisinin, hayal kurma ve denetleme ile düşünmenin ıraksak ve yakınsak yönlerinin birliğine dayanır (Akt. San, 2004:14).

San’a göre, “Yaratıcılık doğuştan gelen bir yetidir ve insana özgüdür. Her insan yaratıcı olabilme şansına sahiptir. Yaratıcı olmak için bir dahi olmak gerekli değildir. Yaratıcılık yetisi çeşitli nedenlerle köreltilmiş olsa bile, yaşam deneyimleri ve özel programlarla yeniden kazanılabilir, güdülenebilir” (Akt. Karateke, 2006:34).

Kuzgun’a (2000:143) göre yaratıcılık; ille de bir sanat eseri meydana getirmek değildir. İnsan daha mütevazı konularda yenilikler getirebilir. Çünkü yaratıcılık öz yapının kendini gerçekleştirmesidir. Algıda yetkinlik, nüfuz, tazelik, yaratıcılığı geliştiren özelliklerdir.

Yaratıcılık kavramına tarihi süreç içinde bakıldığında, çevresel yaklaşımda bir beceri ve bilişsel yaklaşımda daha çok bir süreç gibi görülmektedir. Psiko-analitik yaklaşımda ihtiyaç ve çatışma ile ilgili, hümanistik yaklaşımda ise doğuştan getirilen güçlerin geliştirilmesiyle ilgili bulunmaktadır. Ancak psikolog ve eğitimcilerin genelde kabul ettikleri bazı özellikler, yaratıcılığın tanımlanmasından çok, onu süreç ve ürün olarak tanımaya yardımcı olabilir. Bunlar şöyle sıralanabilir (Ülgen, 1995:46-47):

- Meydana getirilen ürün özgün olmalıdır.
- Olgular arasında ilişki kurma yeteneği, düşünmede esneklik, bilgi üretiminde akıcılık önemlidir.
- İster bilim isterse sanat dalları olsun, her alanın kendine özgü, kendi içinde sistemi olan sembolleri ve bu sembolleri içeren araçları vardır. Özgün ürünün oluşabilmesi için, bireyin ilgilendiği alandaki sembol ve araçları çok iyi öğrenmiş olması, birleştirmede etkili olması beklenir. Örneğin; müzikte, edebiyatta, matematikte ve diğer alanlarda birey, ilgilendiği sembolik araçları tanır, ilişkileri görebilirse, onlarla

ne yapıp ne yapamayacağına karar verebilir, özgün ürünler oluşturabilir.

- İş, duygu ve düşünce bütünlüğü içinde, sürekli ilgi ve özenle yapılmalıdır. Birey amacı doğrultusunda işine yoğunlaşabilmelidir.
- Birey hayal kurmamalı, ama işini planlarken hayal gücü yoluyla düşünmelidir.
- Yaratıcı düşünmenin ne zaman ortaya çıkacağı önceden kestirilemez. Bireye bol gereç, istediği kadar zaman ve kendi kendine kalma olanağı verilmelidir. Özgün ürün birden bire ortaya çıkabilir.
- Yaratıcılık, algısal, duygusal ve kültürel bir bütünlüktür.

George Gow yaratıcılığı B ve A türü olarak sınıflandırır. Gow'a göre yaratıcılık, ayrıntıları ve farklılıkları aramak için, gözlemleri yoğunlaştırmaktır. Yaratıcılık; derin, kuvvetli, yoğun gözlemlerin ve özgür düşüncelerin biricik toplamıdır (Akt. Üstündağ, 2003:3).

B türü yaratıcılık; zihnin özel bir işlevi ya da bir bölümü olarak varsayılan, bulunan ya da geliştirilen şeyleri anlatır. B türü yaratıcılığı anlamak için, insandaki temel düşünme sürecini anlamak gereklidir (...) B türü yaratıcılık zihinsel alışkanlıkların, A türü yaratıcılık ise beynin tümünün etkinliğini gerektirir. A türü yaratıcılık, kuralları yıkarak alışkanlıkların zihindeki özgür hareketlerini gösterir. Yaratıcı an denilen ise, alışkanlıkların ya da seçimlerin özgürlüğünü ifade eder. Bu ise, rahat bir anda, tam uykuya dalarken olduğu gibi sakin bir ortamda ve doğaçlama olarak ortaya çıkar ve ender olarak hissedilir (Üstündağ, 2003:3-5).

Yaratıcılığa bir süreç, bir kişilik özelliği ya da sürecin sonunda elde edilen ürün açısından yaklaşılabilir. Sanatsal yaratıcılıkta ortaya çıkan ürün önem kazanırken, yaratıcılığa buluş yapma, sorun çözme, akıl yürütme olarak bakan bilim adamları içinse hem süreç hem de ürün önemlidir (Karateke, 2006:34).

Yaratıcı bir kişilikte en başta merak, sezgi, hayal gücü, sabır, buluş yapma yetisi, serüvenci düşünme, imgelerle düşünebilme, özgür düşünme, yeni durumlara hızlı uyum sağlama, her türlü öğrenme durumuna hazır olma, yeni fikirler yürütme, deney ve araştırmalardan kaçmayan vb. kişilik özellikleri yatmaktadır.

Bu tanımlarda ve bu tanımların dışındaki tanımlarda yaratıcılık ile ilgili olarak bir dizi anahtar sözcük ve özellikler öne çıkmaktadır. Anahtar sözcükler için, yeti, tepkide bulunma, kapasite, süreç, kalıpları yıkma, özellik, ürün vb. seçilebilir. Özellikler içinse, yenilik, özgünlük, buluş, bilinenlerden yeni bir sentez çıkarma, sorunlara çözüm yolları bulma gibi kavramlar söylenebilir.

Guilford, yaratıcı bir kişide en önemli özelliklerden birinin, öğrenmeye hazır olma, ilgili olma durumu olduğunu belirtmekte, buna:

dilde, yani sözcük kullanımında,
çağrışımlarda,
düşünsel alanda
anlatımda (ifade)

akıcılık özelliğini ısrarla katmaktadır. Bu özelliklerin yanında Guilford, düşüncede esneklik ve özgünlük, sorunlara karşı duyarlılık gibi etkenlerin önemine de değinir (Akt. San, 2004:18).

Yaratıcılık, her bireyin bilinçaltında saklı duran bir özelliğidir. Aniden ortaya çıkar gibi görünse de aslında birikim yoluyla oluşan etmenlerin sonucudur. Bu noktada yaratıcı bireyin sahip olduğu özellikler (Torrance, 1962:66; Akt. Aksoy, 2005:12-13):

- Hayal gücü çok yüksek,
- Kendine güvenen,
- Yüksek enerjili,
- Maceracı,
- Sakacı ve mizahçı,
- Meraklı olmayı seven,
- Akıcı konuşabilen,
- İdealist,
- Artistik ve estetik ilgilere sahip,
- Yeniliklere düşkün,
- Ani davranan,
- Dikkatli,

- Tahriklere açık,
- Karmaşık kişiliği olan,
- Kaygılı,
- Heyecanlı,
- O anda yaptığı iş üzerinde konsantre olabilen,
- Farklılıklar ve zıtlıklardan kaynaklanan çatışmaların üzerine gidebilme yeteneği olan,
- Cesaretli,
- Eleştiride yapıcı,
- Kararlı,
- Duygusal,
- Çalışkan,
- Sıkılğan olmayan,
- Israrcı,
- Azimli,
- Karşı fikirleri ileri sürmede başarılı,
- Ulaşılması zor amaçlar için çabalayan,
- Risk almaya istekli,
- İçgüdülerini baskıda tutmayı reddeden,
- Başkalarının fikirlerine açık,
- İnatçı,
- Çok yönlü,

Yaratıcılığı engelleyen faktörler:

- Bireyin kendini tanımaması
- Eksikliklerini ve fazlalıklarını bilmemesi
- Bilgiye ulaşmayı bilmemesi
- Ezberci eğitim ve öğretim
- Yurttaş olma sorumluluklarını tanımaması
- Yaşamı yeterince anlamlandıramamış olması
- Kendini ifade etme yetisinin yeterince gelişmemiş olması
- Toplumda var olan kurallara uyma zorunluluğu

- Rahatına düşkün olması
- Kendini yeterince özgür hissetmemesi
- Konu hakkında yeterince bilgiye sahip olmaması
- Kendini güvende hissetmemesi
- Yenilgiye uğramaktan, alay edilmekten ve yanlış yapmaktan korkması
- Belli bir otoriteye bağımlı olması
- Aşırı mükemmeliyetçi olması
- Yaratıcılığın dünyada pek az kişiye özgü bir yetenek olduğunu düşünmesi (San, 1985:13-14).

Yaratıcılığı engelleyen faktörler içerisinde öğretmen faktörü de önemli bir rol oynar. Bu öğretmenlerin özelliklerine baktığımızda şunları söyleyebiliriz:

- Öğrencilerin cesaretini kırma,
- Güvensizlik,
- Aşırı eleştiri,
- Davranışlarda bir uçtan diğerine gidip gelme,
- Heyecansız olma,
- Dogmatik ve katı olma,
- Genelde yetersiz olma,
- Dar ilgileri olma,
- Sınıf dışında tartışma ve konuşma olanağı vermeme (Sungur:1992).

Yaratıcılık bir öğrenme, düşünme, algılama biçimidir. Graham Walls'a (Akt. San, 1990:166) göre yaratıcılığın aşamaları şunlardır:

1. Hazırlık dönemi
2. Kuluçka dönemi
3. Aydınlanma Dönemi
4. Gerçekleşme ya da doğrulama dönemi

Bu dönemlere genel olarak bakıldığında şunlar görülür;

Hazırlık Dönemi: Bu dönemde sorun, gereksinim ya da gerçekleştirilmek istenen şey saptanır. Çözüm için gereken bilgi ve malzeme toplanır ve bunlar çözümün geçerliliği, işlerliği bakımından ölçütlere vurulur.

Kuluçka dönemi: Bu dönemde sorundan uzaklaşılır. Sorun zihnin incelenmesine bırakılır. Bu dönemin süresi belli değildir; saatlerce, haftalarca, aylarca sürebilir.

Aydınlanma Dönemi: Bu dönemde problemin czm aniden ortaya çıkar. Bu aşama coğunlukla anlıktır birkaç dakika ya da birkaç saat sürebilir. Bu dönemde problemin oğeleri arasındaki bağlantılar bulunur.

Gerçekleşme ya da doğrulama dönemi: Bu dönem San’a göre, diğer aşamalarda ortaya çıkan ne ise onun gereksinimleri karşılayıp karşılayamayacağını tespit için yapılan bir dizi etkinliktir.

Gelecek kuşağı yetiştirme misyonunu yüklenmiş aileler cocuklarına olan sınırsız sevgi ve sorumluluklarıyla onlar için en iyi eğitimin peşindedirler. Her cocuğun birbirinden farklı özellikleri olsa da üretici, düşünme becerisine sahip, oğrenmeyi bilen, kendine güvenli ve yaratıcı bir birey olması her aile için arzulanan ortak özelliklerdir. Kişi retici olmalıdır (nk ruh sağlığı belirtilerinden birisi de reticiliğimizdir). Düşünme becerisine sahip olmalıdır (nk hayatının her aşamasında birey durumu ne kadar iyi analiz edebilir, ne kadar uygun cozm yolları retebilirse o denli başarılı olabilir). Aynı zamanda eleştirel düşünme becerisine sahip olmalıdır ki, kendisine sunulan her fikrin doğru ya da yanlış yanlarını görebilmeli, kendisine savunucu bir akıl süzgeci oluşturabilmelidir. Kendine güvenli olabilmelidir çünkü güven kendini tanımaktan ve yeteneklerinin farkında olmaktan gelir. Yaşam aslında bir “problem cozme süreci” olarak da tanımlanabilir. Yaşamı kolaylaştıran, farklı cozmler getirebilen, yaratıcı düşünce yeteneğidir (Vural, 2004:29)

Ataman’a (1995:112; Akt. Aksoy, 2005:15) göre, yaratıcılığın gelişmesindeki en kritik yaş dilimi, 5-6 yaş arasıdır. Okula başlama ile otoriteyi, kuralları tanımaya başladığı dönemde yaratıcılık duraklamaktadır. 8-10 yaş arası cete dönemidir. Cete üyelerince benimsenmek için yaratıcı yanlarını göstermemeyi gerektiren faaliyetler n plna çıkar. 13-15 yaş ergenliğe giriş dönemidir. Karşı cins tarafından benimsenme arzusu yaratıcılığı olumsuz yönde etkilemektedir. 17-19 yaş meslek seçimi, niversiteye giriş dönemi yaratıcılığı gerileten bir başka nedendir. Ataman, 3-

5 yaş olan okulöncesi dönemin çocuğun ilk kez yaratıcı öğeler ortaya koyduğu dönem olduğunu belirtir.

Günümüzde, çoğu gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerine yapılan en ağır eleştiri yaratıcılıktan yoksun olmasıdır. Bu noktada ülkemizde yapılan bir çalışmada; üniversite çağına gelmiş öğrencilerin bile yaratıcılık konusunda mizahi bakış açılarının yoksunluğu şaşırtıcı sonuçları doğurmuştur. İpşiroğlu (2002:18), öğrencilerin ironik bir metne nasıl baktıklarını gösteren bir anket çalışması yapar. İpşiroğlu, Ferit Edgü'nün "Türk Politikacılarının Kültür ve Sanatla Olan İlişkileri" adlı deneme yazısını üniversite öğrencilerine okutur, onların metinden neler anladıklarını açıklamalarını ister. 92 öğrenciden yalnızca 4'ü metnin bir alaylama (ironi) olduğunu anlar. Geriye kalan 88 öğrenciden 11'i yazıda ileri sürülen düşüncelerle gerçekler arasındaki kopukluğu farketmiş, 77 kişiye yazıdaki görüşleri olduğu gibi algılamıştır.

Öğrencilere mizahî bakış özelliğinin kazandırılması, estetik bir değer taşımakla birlikte öğrenciyi farklı biçimlerde düşünmeye zorlar, onlardaki yaratıcılığın ortaya çıkmasında katkıda bulunur ve beraberinde eleştirel düşünmeyi yoğunlaştırır.

Mizah belli bir tavır ile yürütülürse, yaratıcı olarak yaşamak isteyen, yaratmanın coşkusuyla ya da acısıyla hayatını anlamlandırabilen genç yaratıcı adaylarının soluduğu yaratma atmosferinin renkli bir bileşeni olur. Mizah, yaratıcılığa can katacak, yaratıcılığı diri tutacak, yaratıcıya yaşama sevinci verecek, yaratıcının gözünü açıp kulağını daha duyarlı duruma getirecek, anlayışını, anlatımını keskinleştirecek bir gizilgüç olabilir (İnam, 1996:29). İnam, mizahta yaratıcılığın kullanım biçimini şöyle belirtir:

"Şunu savladığımı sanmanız gülünç olur: Çocukları yaratıcılığa kazandırmak için onlara karikatürler çizdirmeli ya da göstermeli, fıkralar anlatmalı ya da anlattırmalı. Sık sık şakalar yapmalı onları eğitirken, işimizin gülünç yanlarını sayıp dökmeli. Mizahı yaratıcılık eğitiminde bu biçimde kullanmaya kalkmak yüzeysel kalacaktır kuşkusuz. Ben başka bir şeyden söz ediyorum. Yaratıcı insanın yaratısını oluştururken içinde bulunduğu ruhsal durumları göz önüne aldığımızda, yaratıcının konusuna, yaratma sürecinde yaşadığı sorunlara baktığımızda, bunların mizah tavrıyla dünyayı kavramaya çalışan insanın yaşantılarıyla benzerliğini görebilirsiniz. Yaratıcı insan alışılmışın dışında "yeni" ürünler ortaya koyabilen insandır. Bu ürünleri ortaya koyuşunun kökenlerinde alışkanlıkları, herkesin tartışmadan onayladığı görüşlere, birbirine benzer örnek üretimlere, heyecansızlığa bir kafa tutuş saklıdır. Kaygıları, amaçları vardır: Herkesin duyduğu gibi duymamakta, gördüğü gibi görmemekte, düşündüğü gibi düşünmemektedir. Dünyayı duyuş ve algılayışında farklılıklar vardır.

İşte mizah bu farklılıkların oluşmasına, oluştuktan sonra da onların yaratıcı ürünler haline gelmesine katkıda bulunabilir. Nasıl? Mizah duyarlılığını geliştirerek” (İnam, 1996:30).

İnam’ın da yukarıda değindiği gibi mizahı, çocukların yaratıcılığını geliştirirken yalnızca karikatür çizmek, fıkra anlatmak, espri yapmak vb. biçimde yüzeysel bakmamak gerekir. Gerçekte mizahın kullanım alanı bunların çok daha ötesinde, olup bitene karşı yeni bir bakış sunmak, bir metnin görünmeyen yüzünü, yani onun derin yapısını, görebilmek ve gösterebilmek olmalıdır.

2.2.7. Mizah ve Eleştiri

Türkçe Sözlük’te (2005:626), eleştiri için şu açıklamalar yapılmıştır: 1 (is.) Bir insanı, bir eseri, bir konuyu, doğru ve yanlış yanlarını bulup göstermek maksadıyla inceleme işi, tenkit. 2 (ed.) Bir edebiyat veya sanat eserini her yönüyle sağlamak ve değerlendirmek amacıyla yazılan yazı türü tenkit, kritik. 3 (fel.) Özellikle bilginin temellerini ve doğruluk durumunu inceleme, sınama, yargılama.

Eleştiri kavramının geniş anlam yelpazesi onunla ilgili yapılan tanımlamaları da zengin kılıyor. Eleştiriyle ilgili, edebiyattan-sanata, felsefeden-eğitime, tanım çalışmalarının bazılarını Özçelebi (2006:13-14), şu şekilde aktarır:

“Hikmet Dizdaroğlu’na göre eleştiri, “bir yargı, bir değer yargısı”dır.

Erdal Öz’e göre eleştiri, geniş anlamda “deneme, inceleme, çözümleme, övme, yerme tipi yazılar”dır. Öz, dar anlamıyla eleştiriye, “bir edebiyat eserine bağlı olan, onunla ama ondan ayrı, ondan sonra, onun dışında olan, onu belli ölçülerle inceleyip çözümleyen, sonra da dengeye vurup yargılayan, değerlendiren bir yazı türü”dür.

Orhan Hançerlioğlu’na göre eleştiri, “sanatın sanat alıcılarına tam ve kusursuz olarak ulaştırılmasına yardım eden bir sanat faaliyeti”dir

Vecdi Bürün’e göre ise, “bir kıyaslamalar, değerlendirmeler ve hükümlendirmeler disiplini; (...) Bir prensip veya bir hâdisenin haklarında bir değerlendirme hükmü verilmek üzere gözden geçirilmesi ameliyesi”dir.

Turgut Uyar, eleştiriye “bir usuller düzeni, bir usuller bilisi, bir usuller kolaylığı olmaktan çok, yöntemlerin yerini de yadsımamak şartıyla bir ekin, bir kişilik, bir dünya görüşü, ve sanatçının kine yaklaşır bir sezgi, bir kavrama yetisi” olarak tanımlar.

Cöntürk, eleştiriye “bir edebiyat yapıtının ne olduğunu bildirme ve değerini biçme” olarak tanımlar. Onun diğer bir tanımlaması ise şöyledir: “Eleştirme, mantıkla organize edilmiş bir düşünüler sentezidir. Bu nitelik onun edebiyatla değil bilim ve felsefe ile aynı dalda olduğunu gösterir.”

Eleştiri, gerçeği bulmak için yargılar, inceler ve tartışma ortamı açar. Yaşamın her alanında geçerlidir bu. Nasıl soluk alıp vermek, su içmek, yemek yemek, yatıp

uyumak, tehlikelerden korunmak, sevmek, kızmak, öfkelenmek, acımak vb. gibi gereksinimlerimiz doğalsa, eleştiri de doğaldır (Efe, 2005:49).

Eleştirel düşünmeden kasıt; okunan, bulunan ya da söylenen bilgiler hakkında mutlak bir sonuca varmak yerine, alternatif açıklamalar olabileceğini de göz önünde bulundurmadır (Vural, 2004:104).

Morreall (1997:163) de mizahla eleştiriye ilişkilendirir. Mizahla insanların kendi durumlarına ve çevresindeki kişilere dışardan bakabildiklerini söyler. İnsanların eleştirildiklerinde genellikle kendilerini savunmak zorunda kaldıklarını; lakin eleştirilerin şaka ile karışık yapıldığında karşıdakini güç durumda bırakmadan, eleştirilerimize birlikte gülünebileceğini söyler.

Kişinin kendisiyle yüzleşmesi, “öz eleştiri” yapmasına olanak sağlar. Bu durum bir bakıma insanda “öz eleştiri” düşüncesinin geliştirilmesi olarak değerlendirilebilir. Bu sayede mizah yoluyla insan, yalnızca kendi dışındaki durumları eleştirmekle kalmayıp içe dönük bir eleştiri yapma yeteneği de kazanacaktır. Bu öz eleştiriye yaparken de kendisini olumsuz duygulardan arındırıp mizahın gülen yüzüyle gerçekleştirecektir.

Kişinin daha önceden kendi öz eleştirisini yapması, aynı zaman da kişinin sağlıklı empati kurmasını sağlar.

Öz eleştiri yapma ve empati kurma çalışmaları için, zengin bir kültür birikimine sahip kültürümüzün olanaklarından yararlanmak mümkündür. Başta fıkralarımız olmak üzere; mizahî öykü, şiir ve romanlar; halk tiyatrosu (meddahlık, Karagöz ve Hacivat, ortaoyunu vb.) vb. bu işlevi yerine getirecek bir potansiyele sahiptir. Nasreddin hocanın fıkralarında eleştiri ve öz eleştiri örneklerini görmek mümkündür. Dökmen (2004:276), “Nasrettin Hoca bir ana babadır: İnsanları geliştirmek, eğitmek amacıyla bir öğretmen tavrıyla eleştirilerde bulunur, hatalı davranışları iğneler. Adeta bir ahlak eğitimcisidir”, der. Hoca’nın eleştirisi ve özeleştirisini tüm insanî değerleri göz önünde bulundurarak yorumlamak yerinde bir yaklaşım olacaktır.

Bireye fayda sağlaması gerekir düşüncesinden hareketle mizahın kendi öz eleştirisi için şunu söyleyebiliriz: İçinde özeleştirici barındırmayan mizah, karamsardır. Bu doğrultuda eğitim alanında kullanılacak olan bir mizahî ögenin hem tartışmaya açık olması hem de öğrencide bir eğlenme/gülme/rahatlama hissi uyandırması gerekir.

Özden (2005:162), eleştirel düşünmenin bireye sağladığı yararlar arasında şunları gösterir:

- Düşünce özgürlüğü kazandırır.
- Bir şeyin doğru ifadesini anlamamızı sağlayarak iyi sonuçlar elde edilmesine neden olur.
- Bilgi birikimini artırır.
- Düşünce sorunlarını çözmede yardımcı olur.
- Mantıksız düşüncelerden alıkoyar.
- Eleştirel düşünme esnasında insan aklını kullandığını hissederek.
- Okuduğu bir metne, söylenen bir söze farklı açılardan bakmayı öğrenir.
- Her şeyin sebebini, sonucunu ve olabilme imkânını düşünür.

Pozitif bilimlerin gelişimini sağlayan eleştirel düşünme sosyal bilimlerde de neden-sonuç ilişkilerini kavramada, sanatsal yaratının değerini ortaya koymada, sorgulama gücünü geliştirmede etkilidir. Eleştirel düşünme yeteneği kazanan bireyler, düşüncelerinde bağımsız olmayı öğrenirlerken eleştiri karşısında da sağduyulu olma alışkanlığı kazanırlar. Böylelikle bireyler arasında hem hoşgörü kültürü gelişir hem de farklı düşüncelere saygı duyma alışkanlığı yaygınlaşır (Üstün, 2007:72).

Eleştirel düşüncenin geliştirilmesi için eleştirel okuma çalışmalarına yer vermek gerekir. Dinleyerek ve okuyarak edindiğimiz bilgileri eleştirel bakış açısıyla değerlendirmek ulaştığımız sonucun daha akılcı olmasını sağlayacaktır.

Okumak sadece bilgi edinme, başkalarının deneyimlerini paylaşma aracı da değildir. Okumakla davranış ve düşünüş gücümüzü de geliştirir, önce kendimizle, sonra başkalarıyla iletişim kurarız. Bu iletişim tarzı, metnin türüne göre değişiklik

gösterir. Bir öyküyü, bir romanı, bir makaleyi aynı iletişim konumunda okuyamayız. Ama her yazıyı anlamaya çalışırız. Böylece anlama, kestirme, sezme yeteneğimiz gelişir. Söylenenlerin, iddiaların geçerli olup olmadığını düşünürüz. Yazarla düşüncelerimizin örtüştüğünü yahut ayrıldığını fark eder, fikir ve davranışlarımızı ona göre şekillendiririz. Bu yönüyle eleştirel okumak, düşünceyi canlı tutan, insanı edilgen konumdan etken konuma getiren temel bir araçtır (Aktaş ve Gündüz 2005:32).

Eleştirel okuma alışkanlığı kazandırmak için ne yapılabilir? Sorusuna, Gonca Gökalp'in önerileri şu şekilde sıralanabilir:

Öğrenci okumayı geçici bir iş, bir ödev olmak yerine yemek, içmek gibi doğal bir ihtiyaç ve alışkanlık, zevkli bir etkileşim olarak görmelidir. (...) Okurun öykü kahramanının kaderini paylaşmak yerine kitaplarla hayat arasındaki kendisinin kurması ve hissetmesi sağlanmalıdır.

Öğrencilerin film, tiyatro, kitap fuarı, şiir günü, konferans, panel, bilimsel tartışmalar gibi etkinliklere toplu olarak katılmalarını sağlamak ve intibalarını tartışmak, onlara eleştirel okur kimliğini kazandırmada başvurulacak faydalı bir faaliyettir.

Karşılaştırmalı okumalar yapmak. Bu birkaç tarzda gerçekleştirilebilir.

Birinci yol, aynı metnin filme veya tiyatroya uygulanmış hâliyle eserin (oyun metni/roman) aslını karşılaştırma, İkinci yol iki kitabın karşılaştırılması şeklinde olabilir, Üçüncü yol, benzer türler arasında karşılaştırma yaptırmak. Bu çalışma daha çok kısa yazılarda uygulanabilir.

Öğrencilere kütüphanelerden yararlanma alışkanlığı kazandırma da okuma alışkanlığı oluşturma yolunda önemli durak noktalarındandır.

Öğrencilere sürekli yayın takip etme alışkanlığı kazandırmak.

Okumanın öğrencilere boş zamanlarını değerlendirme işi değil, çocuk yaşlardan ölüncüye kadar devam edecek olan bir süreç olduğu fikri verilmelidir (Aktaş ve Gündüz, 2005:34-36).

Türkçe derslerinde de eleştirel okuma ve düşünmeden yararlanılabilir. Bireysel farklılıklar hariç, normal şartlarda öğrencinin kendisini ifade edebileceği uygun bir

ders olduğu için gerek yazılı gerekse sözlü olarak düşüncelerini fazlasıyla açıklayabilir. Bu ders aynı zamanda eleştirel okuma ve düşünme yetisi kazandırmak için uygundur. Öğretmenin yaklaşımı bu becerinin kazandırılmasında etkilidir. Yukarıda verilen önerilerden de yardım alınıp, bu derste bir eserdeki kahramanların olumlu ve olumsuz yönlerinin dile getirilmesi, bir şiirin değerlendirilmesi, eserde kullanılan dil hakkında ya da eserin yazıldığı dönem hakkında düşünceler üretilmesiyle eleştirel düşünme becerisi geliştirilebilir.

Dersler de konuyla ilgili fıkraların okunup yorumlatılması, çeşitli resim ve karikatürlerin gösterilip, öğrencilerin görüşlerinin alınması, aynı zamanda kendilerinden örnek çalışmalar istenmesi onların eleştiri becerilerini geliştirebileceği gibi yaratıcılıklarını da geliştirebilecektir. Bunun için eğitici ve öğretici nitelikli konuya uygun mizah (fıkra, karikatür, hikaye, şiir) örneklerinin önceden belirlenmesinde yarar vardır.

2.2.8. Mizah ve Dil

Geçmişten günümüze yaşamın her döneminde insanın bilinmeyenini öğrenme isteği sürekli var olmuştur. Bu doğrultuda hayatın her merhalesinde beraber olunan dil olgusu da merak konusu olmuştur. İnsanın yaşamla arasında doğal bir bağ olan dil, zaman içerisinde araştırılmış, üzerinde düşünülmüş, farklı yönleri üzerinde tartışılmış, tanımlanmaya çalışılmış ve de insanların üzerindeki etkileri sorgulanmıştır.

Düşünen bir varlık olan insanın, çevresindekileri anlamaya çalışması ve onları anlatma isteği her zaman var olmuştur. Gaygusuz'a (2006:5) göre, bu anlama ve anlatma isteğinden doğan dil, zamanla bambaşka boyutlar kazanarak insan ve millet kimliğini ortaya koyma, kültürel aktarımı sağlama gibi hayatî görevler yerine getiren bir araç hâlini almıştır. Üstlenmiş olduğu görevler, dili insanlık için önemli kılmış ve dilin araştırılan bir alan olarak bilimsel bir boyut kazanmasına sebep olmuştur. Bu amaçla dilin doğuşu, gelişim evreleri, işlevleri, insan ve toplum hayatındaki yeri, kavram olarak ifade edilmesi pek çok bilimsel çalışmaya kaynaklık etmiştir. Canlı, sürekli gelişen yapısı ve ortaya çıkarılmayı bekleyen sırlara sahip oluşu dilin günümüzde de araştırılan bir konu olmasını sağlamıştır.

Aksan'a (1999:13) göre dil, sözlü ve yazılı olarak iletişimde kullanılan, doğuştan hazır bulunarak edinilen, doğrudan doğruya insana özgü, çok güçlü, büyüğü bir düzendir; düşünme ve düşünüleni aktarma dizgesidir. Aksan, dilin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu da söyler. Dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz büyüğü bir varlıktır. O gerek insan, gerek toplum, gerekse insan ve toplumdan ayrı düşünülemeyecek olan bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur (Aksan, 2000:11).

Dil, konuşurken çıkardığımız, duyarak algıladığımız ses örüntüleriyle anlatmak ya da kavrayıp yorumlamak istediğimiz anlam örüntüleri arasındaki ilişkiyi kuran yapısal bir sistemdir (Sever, 2003:27). Yalçın'a (2002:15) göre ise dil sadece kültürü taşıyan bir unsur değil aynı zamanda kültürün oluşmasını sağlayan yapısı ve oluşmasındaki büyüğü çözülememiş, oksijen gibi göremediğimiz fakat onsuz da yapamadığımız bir varlıktır.

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir vasıta, kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi ve seslerden meydana gelmiş sosyal bir kurumdur (İlker vd., 1993:11). Dilin bu özelliklerine olan göndermeyi, aşağıdaki karikatürde görebilmek mümkündür.

Şekil 2.3: Karikatür 1



Kaynak: Ayşe İlker vd. (1993); *Türk Dili ve Edebiyatı Türk Dili I*, MEB. Yayınları, İstanbul, s.10

Dil, insan hayatının merkezinde yer alan ve onun kendisini, evreni ve sosyal çevresini tanımasını, insanlarla iletişim kurmasını, içinde yaşadığı toplumun geçmiş birikimlerini edinmesini, bugünü anlamasını ve geleceği tasarlamasını sağlayan göstergelerden örülü bir bildirişim sistemidir (Altun, 2005:9).

Bir bildirişim aracı olan dil, basit değil, çok yönlü, çok güçlü bir sistemin aracıdır. Dil, insanı yücelten, ona saygınlık kazandıran sosyal bir kurumdur. insanoğlu zekâsını, duygu ve düşüncelerini dil ile dışa vurur, dil ile paylaşır (Sağır, 2002:1). Aydın’a (2006:91) göre ise dil, iletişim aracı olarak bünyesinde her zaman bir “bildirim” barındırır. Hayvanlarda bu bildirim kısmen “ses”lerle yapılırken insanlarda “söz” ya da “söz grupları”yla yapılır. Bu bildirimin anlamlı kılınabilmesi aynı zamanda bir düzen gerektirir

Bildirişim terimi, genel olarak karşılıklı bilgi alışverişi anlamına gelmektedir. Oysa her değiş-tokuş, iki ayrı yönde yapılan birer aktarım sayılır. Bu bakımdan, “bildirişim” eylemi, önce bir yöne yapılan, sonrada o yönden geriye, ters yöne yapılan iki tane “bildirim” işleminden oluşmuş kabul edilir. (...) Bildirim ise bir gönderici tarafından, öte yandaki bir alıcı üzerinde belli bir etki yaratmak amacı ile, adına “gösterge” denilen, anlam yüklü birimlerden yararlanarak, karşı tarafa belirli bir “bildiri” ulaştırılması eylemidir. Bu tanıma göre, bildirim işlemindeki iki temel öge şunlar olmaktadır: Önce belli bir “amaçlılık”, sonra da bu doğrultuda bazı “anlamlı göstergeler” kullanma (Başkan, 1988:17). Başkan (1988:24), iki yönde olan bildirişim eylemi içindeki bildirim düzenini şu şekilde gösterir:

Şekil 2.4: Bildirim Düzeni

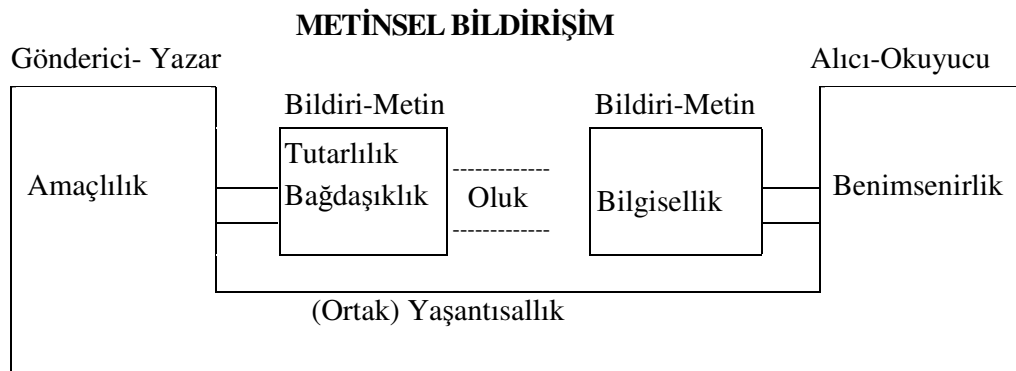


Kaynak: Özcan Başkan (1988); *Bildirişim İnsan-Dili ve Ötesi*, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul, s. 24.

Bildirimin gerçekleşmesinde bildiriye “Gönderen” ve “Alan”ın olması gerekir. Bildiri, göndericiden alıcıya giderken bir “Aktarım Oluğu”ndan geçer. Bu oluşun bildiriye göndericiden alıcıya taşıma sürecinde, göndericinin zihninde olan şema ya da şemalara benzer şekilde alıcının zihninde bu bildiriyle ilgili şema ya da şemalar oluşur. Aydın (2006:96) da mizahın dilsel bir araç olarak kullanımında da aynı düzenin görülebileceğini söyler. Aydın’a göre, mizahî bir bildirimde oluk, daha diri ve çarpıcıdır. Oluk tekdüze değildir. Alıcının “bilinti” boyutunda tepkisi, gülme eylemiyle gerçekleşir. Bu gülmenin derecesi, oluktaki bildirinin çarpıcılığına ve alıcı ile vericinin bildirişim alanındaki konumuna göre küçücük bir gülümsemeden, kocaman bir kahkahaya kadar gerçekleşebilir. Başka bir deyişle oluktaki bildiri, alıcıyı ne kadar şaşırtırsa, gülme de o denli yoğun olabilir. Ne var ki bunu yalnızca diliçi öğelerle açıklamak bizi yer yer yanıltabilir; çünkü alıcının o anki psikolojik durumu, bildirinin önceden bilinip bilinmezliği, bildirinin alıcı üzerindeki olumlu/olumsuz etkileri de göz ardı edilmemelidir.

Yazılı bir eser metin aracılığıyla alıcısına ulaşır. Bu nedenle metnin gönderici ile alıcı arasında dilsel bir köprü olduğu söylenebilir. Bir metnin kabul görmesi için öncelikle mantıklı ve tutarlı olması gerekir. Metin için yazılı ya da sözlü, uzun ya da kısa, insanlarca üretilen her türlü dilsel etkinliktir, denebilir. Tek tek sözcüklere göre metin daha kapsamlı bir birlikteliktir. Başkan (1988:266), dilsel metnin oluşabilmesi için gerekli 6 temel koşulun olduğunu söyler ve bunların üçerli iki küme halinde gerçekleşmesi gerektiğini belirtir. Metinsel bildirişimi şu şekilde göstermiştir:

Şekil 2.5: Metinsel Bildirişim



Bildiri koşulları

Kişiler bakımından

Gönderici-Yazar açısından	Amaçlılık
Alıcı-Okur açısından	Benimsenirlik
Her ikisi açısından	Yaşantısallık

Bildiri bakımından

Şaşırtı-gücü olarak	Bilgisellik
Biçimsel uyum olarak	Tutarlılık
Anlamsal uyum olarak	Bağdaşıklık

Kaynak: Özcan Başkan (1988); *Bildirişim İnsan-Dili ve Ötesi*, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul, s. 266.

Metnin bu özelliklerinin daha iyi anlaşılabilmesi hepsinin başlıklar halinde aktarılmasını gerektirir, ancak bunların burada tek tek irdelenmesi bu çalışmanın kapsamı dışındadır.

Metnin özelliklerinin incelenmesi daha kapsamlı dilbilgisi çalışmalarını gerektirmektedir. Bu doğrultuda metinsel dilbilgisi çalışmaları, geleneksel dilbilim araştırmalarından öteye giderek, bir dil metnini, daha geniş bir “bildirişme düzeni” içinde ele alan, böylece yalnız sözcük göstergelerinin anlamları, ve bunların dizilmeleri ile oluşan tümceler değil, bunların oluşturduğu göstergeler düzeneği dışındaki “yaşantısal ortam” içinde bulunan “gönderici/yazar” ve “alıcı/okur” öğeleri de göz önünde tutulmaktadır (Başkan, 1988:264).

Dildeki sonsuz olasılık ve olanaklar bir takım belli kurallara bağlanır. Dilin kuralları vardır, ama yaratma gücünün yoktur. Dil kurallarına bağlı kalmayan yaratma gücünün, yeni oluşumlarının dilin her katmanında ortaya çıkabilir. Yaratılan yeni oluşumlar, eğer dil dizgesi içindeyse, bireyler onları yadırgamazlar. Dizge dışı kullanımlarsa yadsınır, çoğu zaman da gülünür. İnsanlar yadırgadıkları dil kullanımlarına gülerek tepki gösterirler (Özünlü, 1999:25).

Dille beraber, onu şekillendiren ve belli bir kalıba sokan kurallarından da söz etmek gerekir. Dünya üzerinde bugün tam sayısı tespit edilememiş yüzlerce dil vardır. Her dilin kendine mahsus sesleri, bu seslerin karşılığı sembolleri, sembollerin oluşturduğu kelimeleri, ve de bu kelimelerin bütünleştirdiği duygu ve düşünceleri

yansıtan cümleleri vardır. Dünyadaki yüzlerce dile karşılık yüzlerce dil bilgisi kuralı mevcuttur. Artık eski çağlardan günümüze küçülen dünyada ticaret, din, savaş, teknoloji gibi çeşitli etkenlerle yaşam, kültür, dil ve dilin kurallarını içeren dil bilgisi sürekli değişik evreler geçirmektedir. Dilin kurallarını belirleyen dilbilgisinin diliçi ve dildışı etkileşimlerle ortaya çıktığı düşünülürse, dile yönelik yapılacak değerlendirmelerde insana dair diğer unsurların da göz önünde bulundurulması gerekir. Özünü (1999:24-25), dilin ve dilbilgisinin diğer unsurlarla olan ilişkisini şu şekilde açıklar:

“Dilbilgisi kuralları yalnızca diliçi etkileşimler sonucunda değil; insanbilim, toplumbilim, ruhbilim, eğitim ve kültür gibi dildışı etkileşimler sonucunda biçimlenir. İşte bundan dolayı dilin yaratma gücü yalnızca diliçi özelliklere bağlı olmayıp dildışı etkiler sonucunda değer kazanır. Konuya dilbilgisi açısından baktığımız zaman, dili konuşan bireyler, konuştukları dilin dilbilgisi kurallarına uygun biçimlerde tümcelerini ve sözcüklerini kurarlar. Oysa bireyler dilbilgisi kurallarına zaman zaman uymayabilir. Dil dizgesinin dışında, dilin her katmanında birtakım özel kullanımlar bulunabilir. Bireyler yaşamları boyunca dili her zaman dilbilgisi kuralları uygunluğunda konuşsalardı, bu dil kullanımları, belli mantıksal ve matematiksel dizgeler yüklendikten sonra, bu dizgelerin uygunluğunda belli deşikeler üreten bilgisayar iletişimlerinden farklı olmayacaktı... dilin en önemli özelliklerinden biri olan yaratıcılık ve yaratma yeteneği, insanı, konuşan bir hayvan olarak yalnızca diğer hayvan türlerinden değil, belli bir dizge yüklenmiş makineler olan bilgisayarlardan ayırır”.

Dil bilgisi bir dilin iskeletini oluşturan, ayakta kalmasını sağlayan ve devamını mümkün kılan kuralları inceleyen bir bilim dalı olmakla beraber, sestən heceye, heceden sözcüğe, sözcükten cümleye, kavramdan ifadeye değin, dilin farklı zamansal yolculuğunu sistemli bir şekilde inceler. Dilin tanımında olduğu gibi, birçok dil bilimci, dil bilgisinin taşıdığı önemi vurgulamış, bu önem dahilinde karsımıza çıkan sorunlardan çözümlerine uzanan süreç içinde dil üzerinde çalışmalar yapmış, aynı zamanda birbirinden farklı ifadelerle dil bilgisini tanımlamıştır (Kaygusuz, 2006:8).

Dil dizgesinin her katmanda belirli sayılarda dil birimleri bulunur. Buna karşın, dil birimlerinin sözcük ve tümce yaratma olasılığı oldukça çoktur. Ses dizgesinde, örneğin, belirli sayıdaki sesler yan yana gelerek binlerce, milyonlarca sözcük yaratabilir. Her dilin kendine özgü sözcük yaratma yöntemleri o dilin dilbilgisinde kural olarak irdelenir. Her dilin kuralları da belirli sayılardadır. Sözcükler birbiri ardına sıralanırken sözcük öbeklerini, sözcük öbekleri de belirli sayılarda kurallara dayalı olarak sonunda tümcecikleri ve tümceleri oluştururlar (Özünlü, 1999:24).

Özünü'ye (1999:30) göre gülmece de konu olarak dilbilgisi gibidir. Onun da çeşitli katmanları ve dizgeleri vardır. Gülmece, dil gibi, insanlar ve insan toplulukları tarafından yaratılır. Gülmece de dil gibi toplumbilim ve kültürle bağıntılıdır.

Özünü 'ye (1999:31) göre gülmecenin en önemli etmeni şaşırtıcı olmasıdır. Bu bakımdan dile benzemez. Gülmecede bir olayı anlatan kimse ya da yazar, dinleyici ya da okuyucuya olayın yüzeyde gerçek, ama aslında gerçek olmayan yanını verir. Bir başka deyişle, gülmece olayının anlatımında biri yüzeyde, diğeri de alt yapıda olmak üzere iki ayrı metin bulunmaktadır. Yüzeydeki metnin nasıl biteceğini, olayı dinleyenler ya da okuyanlar gözlerinde canlandırma aşamasındayken birdenbire yüzeydeki metin, dinleyici ya da okuyucuların gözlerinde canlanmakta olan metin bambaşka bir yöne gider. İşte gülmecenin şaşırtıcılık özelliği budur. İki metnin çakıştığı nokta da gülünen noktadır ve gülme olayı da iki ayrı metnin çakışmasından doğan ruhsal gerginliğin “patlama” noktasında çıkar. Aşağıdaki fıkralarda bu durum görülmektedir:

Fıkra 1, Karadenizli Cemal'in kızı Fadime'nin sınıf öğretmeni, Ankara'ya yaptıkları bir gezide çocukları operaya götürmüş. Konseri dinlerken Fadime, hocasına yavaşça sormuş:

- Yüksekteki adam niçun elindeki sopayla kadını korkutayı...?
- Korkuttuğu falan yok. O adam orkestra şefi...
- Peçi... Madem korkutmayı, kadun neden o kadar pağırayı...?

Fıkra 2, Temel, bir yabancı diller dersanesinin müdürüne gitmiş:

- Oğluma pir yapancu dil öğretmenuzu isteyrum.
- İngilizce mi, Fransızca mı, Almanca mı?, diye sormuş müdür.

Temel'de:

- Hancisu daha yapancuysa oni öğretun, diye yanıtlamış.

Fıkra 3, Temel arkadaşına :

- O falciya itimadım yoktur, demiş.
- Neden ?, diye sormuş Cemal.
- Kapisunu firduğumda içerdun, çim o, diye pağırayı... (Özünü, 1999:31-32).

Özünü'ye (1999:212) göre, dil yapıları anlam bakımından mantıklı ya da mantık dışı olarak kullanılabilir, çünkü mantıklı ya da mantıksız ne olursa olsun, her şey gülmece konusu olabilmektedir. Birçok gülmece biriminin yapısı diliçi ya da dildışı bir takım zıt özellikleri içerir, ama bu zıtlık ve terslik, görünüşte, bir benzetme kullanılarak yapılır. Bu özelliği gereğince, dil yapılarıyla gülmece yapıları arasında görünüşte bir benzerlik ve koşutluk, ama aslında terslik ve zıtlık vardır.

İletişimde daimi olarak bir amaç vardır. İletişimin sağlıklı olabilmesi için, amaçların anlaşılabilir düzeyde olması gerekir. Amaç doğrultusunda anlamak ve anlatmak, belli bir dizgenin her iki taraf (alıcı-verici) açısından bilinmesine dayanır. Alıcı ve verici bazında düşünüldüğünde mizahın dilsel bağlam içinde değerlendirilmesinin yanında, o mizahı anlayabilecek ortak bir kültürün de gerekliliği ortaya çıkar. İletişimde önemli bir yere sahip olan dil, yazarın ya da sözü söyleyen kişinin, amacına göre yeni şekiller alır. Oluşan bu yeni şekillere dinleyici ya da okuyucunun tavrı ise zaman içinde değişiklik gösterir.

Yazarların, eserlerinde dili alışılmamış bağdaştırmalar ve betimlemelerle kullanmaları, aynı zamanda cümle kalıplarını duyulmamış biçimlerde sıralamaları, imgelerinde oluşturdukları kimi farklı biçimler öncelikli olarak okuyucu ya da dinleyici tarafından değişik bulunur ve yadırganır. Yazarların eserlerinde yapmış oldukları yeni ifade arayışı ve çabaları sonucu kimi zaman türlü şekillerde dilde sapmalar olur. Usta (2005:97), benzeri durumun gülmece dilinde de olduğunu söyler. Gülmece dili, şiir dili gibi günlük dilin anlam, ses, sözdizim, yazım, biçimbirim vb. düzeylerinde var olan kurallardan saparak, bazı unsurları yineleyerek veya koşutluk oluşturarak günlük dilden farklılaşır.

Usta, gülmece dilinin dile yaptığı müdahaleleri temelde “Sapmalar” ve “Düzenlilik” olmak üzere iki başlık altında toplar ve şu şekilde sıralar:

1. Sapmalar (deviations):

- Ses Sapması (phonological deviation),
- Sözcük Sapması (lexical deviation),
- Sözdizim Sapması (syntactic deviation),

- Anlam Sapması (semantic deviation),
- Lehçe ve Ağız Sapmaları (dialectical deviation),
- Kesimsel Sapmalar,
- Biçimbilimsel(Morfolojik) Sapmalar (morphological deviation),
- Tarihî Dönem Sapması (deviation of historical period).

2. Düzenlilik (regularity):

- Yinelemeler (repetitions),
- Koşutluk (parallelism) Usta (2004:66-75).

Dilde çoğu zaman yeni ifade arayışlarıyla gerçekleşen sapmalar, günlük konuşma dilinde de olmaktadır. Bu sapmalar daha çok sözcüklerin çok anlamlılığından kaynaklanmaktadır. Çok anlamlılık beraberinde yanlış anlamaları da getirmektedir. Çok anlamlılığın iletişim düzeninde, “verici” ile “alıcı” tarafından farklı anlamlandırılması, gramatik bağlam içinde, mizahın oluşumuna oldukça sık örnek verir. Söyleyen kişi belli bir anlamı kastetmekte, karşısındaki ise, kendine göre başka bir anlamı anımsayıp onu düşünmektedir. Çeşitli insanlar için, belli bir anda veya durumda, bu anlamlardan bir tanesi öne geçmiş olabilir. Bununla ilgili olarak aşağıdaki fıkra örnek gösterilebilir:

A— Tuvaletleri nasıl buldunuz?

B— Çok kolay. Koridordan gidince sağ tarafta.

A— Hayır. Hanımların tuvaletlerini soruyorum.

B— Haa, evet. O da koridorun sol tarafında (Başkan, 1988:163).

Bu örnekte “hanımların tuvaleti” gibi iki sözcüklü bir isim tamlaması çok anlamlılık içermektedir. Soran kişi ile cevaplayan kişinin bu tamlamayı farklı anlamlar içerecek biçimde değerlendirmeleri, bildirişimin oluşunda bir kesinti yaratarak gülmeye neden olmaktadır. Tek sözcüklerde de yukarıdaki gibi karışıklık bazı durumlarda kaçınılmazdır. Onun için, çok anlamlı sözcükleri, belli bir bağlam içinde kullanmak daha doğrudur. Örnekler:

Örnek 1, Ev sahibi MÜKELLEF bir ziyafet verdi

MÜKELLEF olarak verginizi ödemeniz gerekirdi

...

Örnek 2, İşe alınacak kimse çok TERBİYELİ olmalıdır

Mümkünse çorba TERBİYELİ olsun (Başkan, 1988:163).

Türk edebiyatı gülmeceler yönünden oldukça zengindir. Günlük yaşamda, konuşma dilinde en çok kullanılan sözlü edebiyat ürünlerimiz olan deyimler, atasözleri ve manilerin pek çoğunda az sözle oluşturulan ince gülmece anlayışının, zeka kıvraklığının izleri sezilir:

Hık demiş babasının burnundan düşmüş,

Kirpi de yavrusunu “pamuğum” diye sever,

Etekleri zil çalmak,

Ayağını yorganına göre uzatmak (Pilancı, 1998:25).

Aynı zeka kıvraklığının örnekleri esprilerde ve bilmecelerde de sıkça görülebilmektedir:

Dünyanın en tuhaf insanları kimlerdir? (Tuhafiyeciler)

Alfabe kaç harftir? (Alfabe kelimesinde 6 harf var)

Adamın yüzü kızarmış ama, kulağı hâla pişmemiş..

Adam keçileri kaçırmış ama, koyunları tutabilmiş.

Adamın biri donmuş, karısı da (Atlet)

Adamın biri kazaya uğramış, karısı da (Köye)

(Vural, 2001:259, 260, 269, 269, 279, 279).

Türk insanının kültüründen süzülen, çağının töresine ve toplumsal sorunlarına ayna tutan, hayatın gerçeklerini yansıtan, dil sürçmesiymiş gibi gösterilen yanlış anlama ve anlaşılmalara ve de hazır cevaplılığı ile izleyici ya da dinleyicisinin beğenisini kazanmış Karagöz Söyleşmeleri de mizahi zeka kıvraklığının örneklerindendir.

Hacivat - Size geldim size geldim

İnci mercanı dize geldim

Karagöz - (Çalar)

Hacivat - Benim güzel komşularım

Arzulayıp size geldim

Karagöz - (Hem çalar hem söyler) Güm-bede

güm bede! Güm-bede gümgüm bede!

Hacivat - Başta sarık büküm büküm

Sırtımda davuldur yüküm

Benim güzel komşularım

Hele selamün-aleyküm

Karagöz - Aleyküm selam! Güm bede gümgüm!

Hacivat - Merdane beyim merdane

Altın saatler gerdane

Benim beyimi sorarsanız

Semt-ü civarda bir tane (Kudret, 1967; Akt. Pilancı, 1998:26).

İnsan ilişkilerinde, en az iki kişi arasında karşılıklı süregelen konuşma eylemi sırasında bazı ilkelere uyulması gerekir. Çoğu zaman bu ilkelere uyulmaması sonucunda çeşitli komiklikler ortaya çıkar.

Özünlü (1999:141-160), dikkat edilmesi gereken konuşma ilkelerini şu şekilde sıralar:

1. Nicelik (Quantity): Yeterli bilgi veriniz.
 - 1.1 Yanlış olduğuna inandığınız sözü söylemeyiniz.
 - 1.2 Eksik bildiğiniz şeyleri söylemeyiniz.
2. Nitelik (Quality): Gerçekçi olunuz
 - 2.1 Konuşmanızda istenen bilgiyi veriniz.
 - 2.2 Gereksiz ayrıntı ve anlatımdan kaçınınız.
3. Bağlantı (Relation): Konu dışına taşmayınız.
 - 3.1 İlgisiz olaylara girmeyiniz.
 - 3.2 Asıl konuyu ele alınız, konunun özüne ininiz.
4. Biçim (Manner): Örtük anlam kullanmayınız.
 - 4.1 Anlatım belirsizliğinden kaçınınız.
 - 4.2 Bulanıklığı önleyiniz.
 - 4.3 Açık konuşunuz.
 - 4.4 Gerekli konuşma kuralları ölçüsünde düzgün konuşunuz.

Mizahın dille bağlantısı yukarıda söz edilenlerle sınırlı değildir. Mizahta dilötesi özelliklerde mevcuttur. Özünlü (1999:161-182), dilötesi özellikleri şu şekilde sıralar:

- Önvarsayımlar (presupposition),
- Sezdirim (Implicature),
- Çıkarım (Inference),
- Göstergebilimsel Simgeler.

2.2.9. Mizah ve Eğitim

Eğitim insanın doğumuyla başlayan ve hayatının sonuna kadar devam eden bir süreçtir. Bu süreçte karşılaşılan olumlu veya olumsuz, amaçlı veya amaçsız tüm olaylar, insanın hem olgunlaşmasını hem de gelişmesini sağlar. Kişide meydana gelen bu olgunlaşma ve gelişme, bulunduğu sosyal çevrenin özelliğine göre onun kişiliğinde farklı yansımalarla neden olmaktadır. Bir toplumda eğitimin en genel amacı, o toplumun bireylerini topluma faydalı hale getirmedir. Bu amaca uygun bireylerin yetişmesine ise canlı-cansız elemanlarıyla tüm çevre katkıda bulunmaktadır (Küçükahmet, 1999:1). Senemoğlu'na (2001:92) göre ise eğitim, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir. Bir başka deyişle eğitim, kişide istendik yönde davranış değiştirme veya geliştirme sürecidir. Yani kişi kendisinde olmayan bir davranışı isteyerek kazanmaya çalışacak veya var olan ama değişmesini istediği davranışını yine çabalarıyla isteyerek değiştirecektir.

Aydın (2006:121), eğitimi, öğretme ve öğrenmenin yaşandığı bütüncül bir olgu olarak tanımlar. Bu olgunun sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilmesi, farklı nedenlere dayalı olarak değişebilir. Eğitimin yapıldığı ortam, öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenci tutumları, hazır bulunuşluk, alışkanlıklar vb. faktörler, eğitime doğrudan ya da dolaylı biçimde etki eder.

Çağdaş bilimsel anlayışa göre eğitim; bireyin bedensel, duygusal, düşünsel ve sosyal yeteneklerinin kendisi ve toplumu için en uygun şekilde gelişmesi oluşumudur. Kısaca bireyin her yönüyle bir bütün olarak kendisi ve toplumu için en

uygun düzeyde geliştirilmesi sürecidir (Yeşilyaprak, 2006:2). Eğitim, öğrenmeye dayanır. İnsan çevresinden gelen uyarıcılara verdiği karşılığı öğrenir. Uyarıcı-karşılık ilişkisi öğrenmedir (Tan vd., 2002:2).

Öğrenme ile ilgili çeşitli tanımlar mevcuttur. Öğrenmeyi kısaca potansiyel davranışta yaşantıların ve deneyimlerin sonucu canlıda meydana gelen kalıcı değişimler olarak tanımlayabiliriz.

Slavin'e göre, öğrenme genellikle bireylerde yaşantı yoluyla meydana gelen değişim olarak tanımlanır. Gelişimin sonucu olarak meydana gelen değişiklikler öğrenme değildir. Aynı zamanda bireylerin doğuştan getirdikleri özellikler de öğrenme değildir. Buna rağmen insanoğlu doğduğu günden itibaren birçok şey öğrenir. Öğrenme ve gelişim birbirine bağlı iki süreçtir. Öğrenme birçok şekilde olabilir; bazen kasıtlıdır, bazen kasıtsızdır. Kasıtlı öğrenme, öğrencinin sınıfta sunulan bilgiyi alması veya ansiklopediden bir şey araştırması, kasıtsız öğrenme de öğrencilerin işine tepkide bulunmasıdır (Akt. Yılmaz, 2006:4).

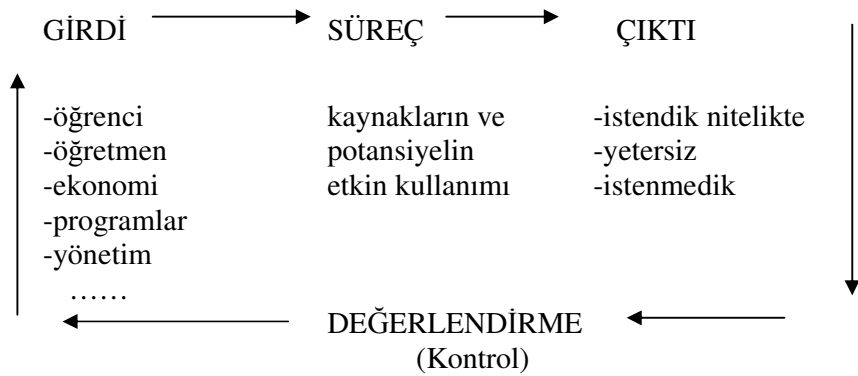
Öğrenmeyi niteleyen belli başlı özellikleri Kılıç (2002:145-146), Ülkü'den şu şekilde aktarır:

- Öğrenme davranışta bir değişimin meydana gelmesi halidir.
- Davranıştaki değişim oldukça kalıcı ve uzun sürelidir. Yani öğrenme oldukça kalıcı bir davranış değişikliğidir.
- Öğrenme bireyin aktif oluşunun, bir takım edimlerde bulunmasının veya yaptığı egzersizlerin sonucudur.
- Öğrenme gerçekleşmiş ise transfer edilmesi söz konusudur.
- Öğrenme doğrudan doğruya gözlenemez. Gözleyebildiğimiz bireyin performansıdır. Performans ise öğrenme ile birlikte başka değişkenlerin de ortak fonksiyonudur.
- Öğrenme kişinin daha sonra karşılaşacağı durumlara farklı bir yaklaşım göstermesidir.
- Öğrenme davranışın referans çerçevesindeki işaret ve ipuçlarında değişim demektir.

Öğretim ise; davranışlarımızda belli değişikliklerin meydana gelmesi için öğretim ortamlarının hazırlanmasıdır. Bu bir amaç değil, öğrenmeyi gerçekleştirmek için işe koşulan bir araçtır (Tan vd., 2002:6).

İyi bir öğrenme-öğretme süreci, her şeyden önce belli bir sisteme dayanır. Öğretim sistemi içinde öğrenci, öğretmen, malzeme, program, içerik vb. öğeler yer almaktadır (Ün Açıkgöz, 2003:22). Tan vd. (2003:3), eğitimdeki sistem anlayışıyla ilgili olarak şunları söylemektedir: Eğitime bir sistem yaklaşımıyla bakıldığında, her sistem gibi eğitim sistemi de; girdi, süreç, çıktı ve değerlendirme (kontrol) öğelerinden oluşmaktadır. Bu öğelerin herhangi birindeki değişiklik, eksiklik, yanlış işleyiş, sistemin çalışmasını ve elde edilecek ürünün niteliğini etkiler. Çünkü, sistemin tüm öğelerinin işleyişinin bir sonucu olarak bireylere istendik davranışlar belli ölçüde kazandırılabilir. Eğitim sistemini oluşturan öğeler ve bu öğeler arasındaki ilişkiyi, Tan vd., aşağıdaki şekilde göstermektedirler (Tan vd., 2003:3):

Şekil 2.6. Eğitim sisteminin öğeleri arasındaki ilişki



Kaynak: Şeref Tan vd.(2003); *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*, Anı Yayıncılık Ankara (4.Baskı), s.3.

Öğretim süreci, ana babaların tutum ve beklentilerinden, öğrenci ve öğretmenin denetim odağına; öğretim malzemelerinin kalitesinden öğretmenin sınıf içindeki sözel olmayan davranışlarına ya da soru sorma sırasında takındığı tavra kadar birçok etkenin etkisi altındadır. Bütün bu değişkenler son derece karmaşık bir etkileşim ağı oluşturur (Ün Açıkgöz, 2003:22).

Eğitimdeki karmaşık etkileşim ağının içerisine mizahta dahil edilebilir. Mizahın eğitici fonksiyonu için Usta (2004:25), mizahın eğiticilik işlevi, “yanlış

yapan bireye gülme” yoluyla kusurlu bireye ve diğer toplum fertlerine yanlış göstermek ve bu davranışın tekrarının önüne geçmektir, der. Toplum fertleri için Usta’nın söylediklerinde haklılık payı olsa da eğitim de “yanlış yapan bireye gülme”nin yerinin olduğunu pek söyleyemeyiz. Çünkü böyle bir durum öncelikle kişiyi rencide edebilir, akabinde ortamdaki uzaklaştırabilir. Eğitim ve öğretimde bu durum öğrenciyi sınıf ve okul ortamından uzaklaştırabilir. Eğitim ortamında böyle bir yaklaşım mizahın yıkıcılık fonksiyonunu devreye sokacaktır. Mark Twain, “Kahkahanın gücü karşısında hiçbir şey ayakta duramaz.” demiştir (Klein, 1999:18). Kahkahanın bu özelliği sınıf ortamına hem olumlu hem de olumsuz yansıyabileceğinden, eğitim için istenmeyen sonuçlar doğurabilir.

Gülmek, mizahın tek sonucu değildir, sonuçlarından biridir. Hayal kurdurmak, düşündürmek, ayırttırmak, neden sonuç ilişkisi kurdurmak, karşılaştırmak, duyumsatmak, içselleştirmek, gibi daha birçok sonucu vardır onun. Ne var ki “komik” kavramı bireyseldir. Birilerinin kahkahayla güldüğü bir şey için “Komiklik bunun neresinde” dememiz bundandır. Bu bakımdan eğitimde mizahı kullanılırken kimin için, ne zaman, nasıl ve niçin kullanıldığı iyi bilinmelidir. Kültür, cinsiyet, yaş gibi birçok etkeni göz önünde bulundurmak gerekir (Topçuoğlu, 2007:39-40).

Eğitimin sınıf ortamında sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için öğrencilerin derse motive edilmesi ve güdülenmesi gerekmektedir. Sınıfın havası olumlu ise, yani sınıfta geliştirilen kültürel değerler öğrencide güven havası yaratıyorsa öğrencilerin motivasyonu artar. Sınıfın havası, öğrenciyi cesaretlendiren, başarıya yönelten, rahat bir iletişimin olduğu, öğrencilerin fikirlerini rahatça ifade edebildiği bir şekilde oluşturulmuş ise öğrenci motivasyonu da artmaktadır (Ergün, 2004:112). Motivasyonu artan ve bilinçli bir şekilde ne yapacağını bilen bir öğrenci eğitimin amaçları doğrultusunda istedik davranışları yapmaya güdülenmiş olur.

Mizahın eğitici fonksiyonu, Nasreddin Hoca fıkralarında belirgin bir şekilde görülmektedir. Nasreddin Hoca’nın dokunmadığı toplumsal sorun yok gibidir. Hoca bunlarda, halkın karşısına gülerek ders veren, toplum kurallarını mizah yoluyla halka kavratmaya çalışan bir eğitimci olarak çıkar (Bayrak, 2001:112). Nasreddin Hoca’daki faydacı-ıslah edici mizahı savunanlardan biride Bergson’dur. Öyle ki

Bergson da kuramını mizahın ıslahçı yönü üzerine kurar. Sınıf ortamında dersin konusuna uygun olarak tespit edilen fıkralar örnek verilebilir.

Eğitim sürecinde mizahın başarılı olabilmesi için, kişinin öncelikli olarak mizah duygusuna sahip olması gerekir. Çocukluk döneminden itibaren kazanılmaya başlanan mizah duygusu, her geçen dönem birey için daha da önem kazanmaktadır. Bireyin kişilik özellikleri çocuk yaşlarda kazanıldığından eğitim-öğretimin ilk basamaklarından itibaren konu üzerinde hassasiyetle durulmalı ve öğrencilere sağlıklı mizah duygusu kazandırılmalıdır. Mizah duygusu gelişmiş olan bir birey, eğitim sürecinde yapılan her türlü etkinliklerden kendine yarar sağlayabilir.

Mizah duygusuna sahip olmanın ruh ve beden sağlığına olumlu katkılarda bulunduğu çeşitli araştırmalarda gösterilmektedir. Mizahın beden sağlığı üzerinde olumlu rol oynayabileceği halk tarafından çok önceleri sezilmiş ve “bir kahkaha bir kilo pirzolya bedeldir” özdeyişinin türetilmesine yol açmıştır.

Cornett (Akt. Özenç, 1998:6), mizah duygusuna sahip olmanın faydalarını on üç maddede sıralar:

1. Dikkati çeker ve düşünceyi harekete geçirir,
2. Yaratıcı yetenekleri ortaya çıkarır,
3. Arkadaş edinmeye yardım eder,
4. İletişimi kuvvetlendirir,
5. Zor anları yatıştırır,
6. Kültürler arası etkileşimi teşvik eder,
7. Sağlığı güçlendirir,
8. Olumlu tavırlar ve kendine olumlu bir bakış açısı getirir,
9. Motivasyonu artırır ve enerji verir,
10. Sorunları çözer,
11. Öğrencilerin okuma miktarını ve kalitesini artırır,
12. Arzulanan davranışları kuvvetlendirir,
13. Eğlendirici değeri vardır.

Eğitimde mizahın önemini ilk vurgulayanlardan Işık ve Kolçak (1953:33), çocuk ruhunun mizahla beslenmesi gerektiğini söylerler. 0-16 yaş dediğimiz ilköğretim çağı içinde çocuk ruhu neşeyi sağlayacak mizahla beslenmezse emin olalım ki çocuklarımız bu günün ağır şartlarına tahammül edecek nikbinliği kendilerinde bulamazlar, asık yüzlü, durgun, pasif ve bezgin bir tip olarak yetişirler.

Sınıflarda mizaha başvurulması öğrencilerin sosyal ilişkilerinin gelişmesi açısından yararlıdır. Mizah, her şeyden önce paylaşımdır. Paylaşıcılık, güvensizlik duygusunun aşılmasında vazgeçilmez bir davranış biçimidir. Paylaşıcılığın birliktelik, içtenlik, arkadaşlık ve dostluk duygularının güçlenmesindeki önemi yadsınamaz. Dahası mizah farklı kültürlerin birbiri anlamasında da bir köprü görevi üstlenebilir (Topçuoğlu, 2007:39).

Eğitimde kullanılacak mizah ürünleri sınıflardaki 6-18 yaş aralığından ötürü çok farklılık ve çeşitlilik göstermek zorundadır. Bu bakımdan mizah ürünlerini seçecek öğretmen ya da ders kitabı yazarının öğrenci algılama düzeylerini çok iyi bilmesi gerekir. Öğrencinin algılamakta zorlanacağı ya da yanlış anlayacağı bir mizah ürününün istenmeyen sonuçlara yol açabileceği açıktır. Derslerinde mizah ürünlerini kullanmak isteyen öğretmen, öncelikle rehberlik kurumuyla sıkı işbirliği içinde olmalıdır. Alaycı, bireyi inciten, etnik ve kültürel grupları aşağılayan mizah ürünleri sınıfa götürülmemelidir (Topçuoğlu, 2007:40).

Mizah doğru zamanda, doğru yerde ve de etkili bir şekilde kullanılabilirse, öğrenciler ve yetişkinler için kendilerine olumlu bir bakış açısı kazandırır. Kişinin kendini iyi hissetmesini sağlar, ortamdaki endişelerin yok olmasına yardımcı olur. Mizah öğrencileri sakinleştirmek, konuyu basitleştirip resmedebilmek ve motive etmek içinde kullanılabilir. Mizah gergin durumlarda sinirleri yumuşatabilir. Öğrenmeye karşı koymayı kısmen de olsa engelleyebilir.

Mizahın iletişimi etkilediği malumdur. Ancak bu etkileşimi olumluya çevirmek gerekir. Çünkü bir öğrencinin eğitimin olanaklarından yararlanarak kendini gerçekleştirmesi, öğrenme-öğretme ortamının iklimiyle doğrudan ilişkilidir. Özgür ve yaratıcı ortamlar, kişinin kendini gerçekleştirebileceği, olaylara eleştirel gözle

bakabileceği en önemli alanlardır. Olaylara eleştirel bir gözle bakmak ise insanın çevresini farklı bakış açılarıyla değerlendirmesine bağlıdır (Aydın, 2006:122).

Elbetteki mizahı öğretim tekniği olarak kullanan bir öğretmen, sınıfta daha fazla enerji harcayacaktır. Öğrencilerini hazır bilgi alıcısı gibi görmeyip onları meraklı, oyun canlısı ve yaratıcı insanlar olarak gören öğretmenler, öğrencilerinin düşüncelerle oynadıklarını, sık sık garip sorular sorduklarını, kimi zaman da nükteli sözler sarf ettiklerini görecektir. Böyle bir öğretmen artık öğrettiği şeyi yalnızca tek şekilde anlaşılabilen kuru bir bilgi olarak sunmayacaktır. Sınıfta geçen süreyi yalnızca bir şeylerin öğretildiği zaman süreci olarak görmez (Morreall, 1997:139). Mizahın özelliklerinden sınıf ortamında istifade edebilen bir öğretmen, derslerin daha canlı olması adına, durağandan hareketliye, kısır bir döngüden velut bir yapıya geçmekte daha başarılı olacaktır. Aksi takdirde hiçbir mizah ögesi kullanmayan bir öğretmen öğrencilerin gözünde katı, sert imajı ile değer kazanacaktır. Öğretmenden çekinen öğrenci o öğretmenin anlattığı dersten de çekinecek ve derse karşı sempati uyanmayacak bunun sonucunda da ders sevilmediği gibi ilgisizlikte baş gösterecektir.

Sınıf ortamında sırf kullanmış olmak için mizah öğelerine belli belirsiz yer verildiği durumlar olabilir. Ancak eğitimde kullanılacak olan mizahî bir öğenin hem tartışmaya açık olması hem de öğrencide bir eğlenme/gülme/rahatlama hissi uyandırması gerekir (Aydın, 2006:131). Rahatlamış ruh haliyle öğrenmenin daha hızlı, öğrenilenin bellekte kalmasının daha kolay olacağı malumdur. Burada söz edilen durum mizah kahkaha atılsın diye fıkra anlatmak ya da anlattırmak, sulu şakalar yapmak, birilerini gır gıra almak değildir (Topçuoğlu, 2007:39).

Aydın (2006:131), sınıf ortamında kullanılacak mizah tekniklerini şu şekilde sıralar: “kılık değiştirme”ye dayalı yaratıcı drama etkinliği, altı şapkalı düşünme tekniği, mim (sessiz aktris) etkinliği; bunun yanında konuşan resimler etkinliği sınıfta kullanılacak mizah teknikleri arasında sayılabilir. Bunların yanında öğrencinin ilgisini çekebilecek konuyla ilgili mizahî hikâyeler, fıkralar, karikatürler, bilmece derse ayrı bir katkı sağlayabilir.

Topçuoğlu (2007:40-44) da sınıflarda mizah kullanımı konusunda birkaç öneride bulunur. Önerileri kısaca açıklar ve örneklendirir. Burada önerilerin sadece isimleri verilmiştir:

- Alıntı-Aktarım,
- Karton Kullanma,
- Gazete, Dergi Kesikleri,
- Listeleme/ Sınıflama,
- Benzerlikleri Bulma,
- Doğaçılama,
- Canlandırmalar.

Morreall (1997:138), öğretmenlerin sınıf içindeki tutumlarını ve bunların öğrenci üzerindeki etkilerini şu şekilde değerlendirir:

“Sevsek de sevmesek de, öğretmen öğretilen bilgiye, öğrettiği öğrenciye ve herkesin içinde yaşadığı tüm topluma kendi tutumunu yansıtır. Öğretmen öğretirken kendi yaşam görünüşünü de yansıtır. Öğretmenlerin sınıfta şaka yapılmasını istememelerinin nedeni, kendilerine göre daha güler yüzlü olan öğrencilerinin şaka yapmalarından ve dünya görüşlerinden korkmalarıdır. Temelde esnek olmayan insanlar olduklarından, öğrettikleri konuya bakış açılarında da öğrenciyle olan etkileşimlerinde de esneklik yoktur. Öğrencilerdeki yaratma duygusunu ya da oyun gücünü geliştirmeye çalışmazlar; çünkü, kendilerinin yaşama bakışlarında ne hayal gücü ne de oyun gücü vardır. Buna bağlı olarak öğretirken de tek yönlü bir yaklaşımla, öğrenciye yaşamın ve eğitimin genelde ciddi bir iş olduğunu, ikisinin de bir seri hatırlanması gereken derslerden ve çözülmeyi bekleyen sorunlardan oluştuğunu ve bu sorunların olabildiğince doğrudan bir biçimde çözülmesi gerektiğini söylerler. Yaşam, temelde bir insanın işini yapmasıdır. Bu tür hocalarla çalışmanın hiç ilginç yanı olabilir mi? Meraklı, hayal gücü geniş, oyun canlısı çocuklar beş yaşında okula gelip bir ya da iki yıl içinde tüm bu özelliklerini yitirirler.”

Morreall’in (1997:137) üzerinde durduğu önemli noktalardan biri de, mizah yoluyla öğrencilerin çevrelerine yaratıcılık yanında, estetik bir değer olarak bakmalarını sağlamaktır. Bununla ilgili olarak sanat derslerinde yabancı nesneleri öğrencilere gösterip bunları gerçekte ne iseler ondan daha farklı şeylere benzetmelerini ister. Örneğin, eski arabaların ön kaportalarına bakıp onlardan sanki insan yüzleriymiş gibi söz ederler. Eski Volkswagen’lerin insan canlısı, iyi niyetli hatta çocuksu göründükleri; diğer arabalarınsa aristokrat ve kibirli oldukları konusunda pek çok öğrencinin aynı görüşte olduğunu belirtir.

Morreall’in öğrencilerindeki çevreye estetik bakma Türk kültüründe yaratıcılıkla daha başka boyutlara taşınır. Tekerlemeler ve türkülerin sözleri örnek

olarak gösterilebilir:

“Bir serçenin kanadın
Kırk kağına yüklediler
Kırk çift dahi çekemedi
Şöyle kaldı koşulu”

...

“Manda yuva yapmış söğüt dalına
Yavrusunu sinek kapmış gördün mü?”

...

Mizahın hayal gücü ve yaratıcılıkla olan ilişkisi, bakış açısına getirdiği esneklik yalnızca sanat eğitimi için değil, diğer tüm eğitim dalları için değerlidir (Morreall, 1997:138).

İnam (1996:29), mizahın eğitimde kullanılması yönündeki görüşlerini daha çok yaratıcılıkla ilişkilendirerek verir:

“Yaratıcılık ciddi bir çaba. Mizahla ne ilgisi olabilir ki? Mizah “hafife” almaktır hayatı. Gülüp geçmektir dünyaya. Yaratıcı insansa dünyayı değiştirmek ister, hazır bulduğunu işlemek, yeniden yorumlamak, dünyaya kendi gönlü ve düşüncesiyle dünyalar katmayı amaçlar. Bu amaç, disiplinli, sıkı bir eğitimle, çalışmayla ama çok çalışmayla gerçekleşmez mi? Burada mizaha bakışımızda bir yanlışlık var. Mizah belli bir tavır ile yürütülürse, yaratıcı insanın yaratıcı olarak yaşamak isteyen, yaratmanın coşkusuyla ya da acısıyla hayatını anlamlandırabilen genç yaratıcı adaylarının soluduğu yaratma atmosferinin renkli bir bileşeni olur. Yaratıcılığa can katacak, yaratıcılığı diri tutacak, yaratıcıya yaşama sevinci verecek, yaratıcının gözünü açıp, kulağını daha duyarlı duruma getirecek, anlayışını, anlatımını keskinleştirecek bir gizilgüç olabilir.”

Her insanın mizah duyarlılığı vardır, belli ölçülerde. İpleri koparıp gittiğinde kabalaşır, “eşek şakaları”na, “alay” ve hakarete dönüşür. Oysa mizah, yaratıcı bir duyarlılıkla birleşebildiğinde yaratıcıyı içten sarabilir. Böylece yaratıcı (ya da yaratıcı aday) kendini daha sıcak, daha yumuşak bir ortamda duyar (İnam, 1996:30).

Mizahın kişilere çevreye estetik bakma özelliği kazandırması yanında, bireye kazandırdığı farklı becerilerde vardır. Mizahın sağladığı en önemli becerilerden biri de zihinsel esnekliktir. Zihinsel esneklik bize uyarılara farklı perspektiflerden bakabilme, belirsizliklere tahammül edebilme, daha kolay risk alabilme, hatalarımızdan öğrenebilme ve problem çözerken yeni yollar deneyebilme imkanı vermektedir.

Mizah farklı radikal düşünceleri yumuşatarak anlaşmazlıkları daha demokratik yollardan çözümlemeyi kolaylaştırır. Düşünceleri ifade etmenin etkili bir aracıdır. Söylenmesi güç düşüncelerin söylenmesini kolaylaştırır. Mizahı ustaca kullanabilenler daha kolay çevre edinebilir ve başarı basamaklarını daha hızlı çıkabilirler (Vural, 2004:84).

Kişinin düşüncelerini dilediği şekilde ifade etmesi tek başına yeterli bir iletişim değildir. İletişimin sağlıklı olması için öncelikle anlaşılabilirlik, ifadelerin açıklığı daha sonra ortak bir yaşantı ya da birliktelik gereklidir. Ancak kimi zaman ihmal edilen önemli bir husus iletişimin yalnızca ciddi olmaktan ibaret olduğudur. İletişimin ciddi olması gerektiği durumlar olabilir ancak iletişimde mizahın kullanılması da insana neşe ve keyif verebilir. Son zamanlarda iletişimde mizah etkinliklerinin kullanılıyor olması toplumun bu ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Keyifli bir iletişimin eğitimden, sağlığa pek çok ortamda önemli bir yeri vardır.

Zihin/beden ilişkisi son yıllarda yapılan çalışmalarla daha da anlaşılır hale gelmiştir. Bu sayede mizahın sağlıkla ilişkisi gün yüzüne çıkar olmuştur. Artık uzmanlar konunun ayrıntıları üzerinde yoğunlaşmaya başlamıştır. Yapılan uygulamalardaki bulgular, mizahın kişinin psikolojik ve fizyolojik rahatsızlıklarının tedavisinde olumlu sonuçlar doğurduğudur.

Mizah duygusal yönden de bizi olumlu etkiler. Bizi kötümserlikten, karamsarlıktan, gerilimlerden ve umutsuzluklardan uzaklaştırır. Yaşama olumlu bakma becerisi kazdırır (Topçuoğlu, 2007:39).

Mizahın yazılı, sözlü ve çizili unsurlarla dilin yaşatılmasında bununla birlikte kültürün aktarılmasında haliyle toplumu birleştiren ortak paydaların korunmasında ve idamesinde önemli bir yeri vardır.

Hayatın içinde insan her zaman yeni şeylerle karşılaşmaktadır. Bu durum ister olumlu olsun ister olumsuz olsun, kişinin bulunduğu ortamdan en sağlıklı şekilde sıyrılabilmesi diğer bir ifadeyle zirveye ulaşması onun üretken yani yaratıcı bir kişiliğe sahip olmasına bağlıdır. Böyle bir kişiliğe sahip olmak sonradan kazanılabileceği gibi asıl itibariyle temelden kazanılır. Bu da ancak mevcut ortamda

uyaranların zenginliğine bağlıdır. İşte bu noktada mizah devreye girer. mizah etkinlikleri kişinin yaratıcılık becerisini geliştirmede son derece önemli fırsatlardır. Kişi çeşitli mizah etkinlikleriyle jimnastikler yaparak bu yönde kendini geliştirebilir.

Mizah ve yaratıcılık arasındaki ilişki için Vural (2004:83) şunları söyler: Mizah ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi kanıtlayan araştırmalar mevcuttur. Kendileriyle barışık ve mutlu kişiler, geniş bakış açısına, zihinsel esnekliğe sahip olabiliyorlar. Kendine güvenen kişilerin önemli bir özelliği de kendi hatalarına gülebilmeleri ve kendileri ile dalga geçebilmeleridir.

Mizah bireye içinde bulunulan durumu farklı düşündürdüğü ve benzer durumlar arasında ilişkiler kurdurabildiği için gün geçtikçe daha büyük önem arz etmektedir. Mizahta verilmek istenen mesaj, anlaşılacak istenmesinden ötürü karşıdaki bireyi zihinsel bir sürece sürükler. Zihinsel süreçte bireyin sonuca varabilmesi için eleştirel düşünmesi gerekir. Eleştirel düşünmede ise herhangi bir şeyin varlığından-yokluğuna, artısından-eksisine, olumlusundan-olumsuzuna vb. yoğunlaşma söz konusudur. Bu birbirini tetikleyen zincirleme sisteminden dolayı düşünme sitemi içinde mizahın önemi kat be kat artmaktadır.

Mizahın yukarıda belirtilen pek çok alana katkısı onu eğitim içinde önemli kılmıştır. Çünkü eğitimin içinde bahsedilen özelliklerin hepsinin olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Eğitim ortamında her yönüyle sağlıklı öğrencilerin olmasının istenmesi, öğrencilerin yazılı, sözlü ve çizili unsurlardaki mevcut mesajı ve kültür aktarıcılığını algılanabilme mecburiyeti, çevreleriyle düzenli iletişimi, üretken ve yaratıcı olmalarının gerekliliği, olayları eleştirel düşünme gereksinimleri mizahı eğitim için de önemli kılmaktadır.

Dickonson'a göre, mizahın eğitimde kullanılması farklı zeka türlerine sahip öğrencilere ulaşılmasında diğer öğretim yöntemlerine nazaran daha etkili olabilir:

“Sözel zekası gelişmiş öğrenciler için sınıf içi şakalar, kelime oyunları, eğlenceli hikayeler kullanılabilirken, matematiksel zekaya sahip öğrenciler için de eğlenceli hikaye türü problemler kullanılarak öğrencilerin matematiğe olan korkuları ve sıkıntıları giderilmeye çalışılarak ders daha eğlenceli ve aktif hale getirilebilir. Görsel- Uzaysal zekaya sahip öğrenciler için de çizgi posterler, eğlenceli resimler bedensel zekaya sahip öğrenciler için ise sınıf içinde mizahi bir beden dili kullanılabilir. Öğrencilerin birlikte pandomim, mizahi kısa tiyatro oyunları oynaması sağlanarak da

mizah ile eğitim yapılarak kişilerarası zekaya sahip öğrencilere de hitap edilmiş olur. Ya da ritimle birlikte eğlenceli kelime oyunları, eğlenceli şarkılar kullanarak tarihi ya da coğrafi yerleşim birimlerini, matematiksel gerçekleri müzikal zekaya sahip öğrenciler için kullanabiliriz. Eğer öğrencilerin kendi yanlışlarına gülerek alaycı bir yaklaşımla yaklaşımlarını sağlayabiliyorsak içsel zekaya sahip öğrencilere de mizah kullanarak ulaşmış oluruz” (Akt. Çelik, 2006:23-24).

Gülmecelerin eğitimde bilinçli olarak kullanılmasıyla öğrencilere birçok beceri kazandırılabilir. Bunlardan bazılarını Pilancı (1998:27) şu şekilde gösterir:

- Öğrenci topluluk karşısında rahat konuşabilme, konuşurken dinleyenlere zevk verme becerisi kazanır.
- Gülmecelerin her türündeki ses ustalıkları öğrencinin Türkçeyi daha doğru ve işlek kullanmasını sağlar.
- Öğrenci, sözcükleri, deyimleri ve atasözlerini doğru yerde kullanmayı öğrenir.
- Gülmecelerden yararlanmasını öğrenen öğrenci, verdiği örneklerle düşüncelerinin inandırıcılığını kuvvetlendirir.
- Sesini güzel ve etkili kullanma yeteneği kazanır.

Işık ve Kolçak (1953:46), mizahı okula sokmaktaki amaçları şu şekilde sıralarlar:

- Dersin neşe ve iyimserlik içinde geçmesini sağlamak,
- Mizahın sağladığı ince gülümseme ve haz duygusu ile hayatın ağır yükünü hafifletmek,
- Çatık kaşlı, gülmez insan tipi yerine, neşe ve tebessümü eksik etmeyen insan tipini oluşturmak,
- Çocukları gülünç olmakla beraber ibret verici ibret verici hakikatleri ihtiva eden mizah yoluyla eğitmek,
- Çocuklara: her fıkrası ciltler dolduran hakikatlere bedel Türk mizah üstatlarından Nasreddin Hoca, Karagöz ve Keloğlan gibi tipleri tanıtmak,
- Sınıf içi, salon ve her türlü hayat alanında bir fıkrayı düzgün ve yanlışsız anlatabilen çocuk, mizah eğitimi yoluyla aynı zamanda Türkçe öğretimi bakımından da takviye edilmiş olur. Böylelikle sözlü ifade, en gerçek ve hayati yardımcısını bulmuş olur.
- Çocuğun mizah vadisinde yeni buluşlara sevk etmek sureti ile yaratıcı muhayyilesini inkişaf ettirmek.
- Nükte ve espri zekanın en bariz tezahürlerindendir. Çocuk mizah yoluyla

eğitildikçe zarif nükte araştırmaya, konuşmalarını hoş a giden esprilerle süslemeye çalışacaktır. Bu suretle en mümtaz ruhsal kabiliyetlerden birisi olan zeka inkişaf edecektir.

Mizahın eğitimde kullanılmasıyla ilgili tanımlar ve yorumlar bunlarla sınırlı değildir. Biz yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda sonuç olarak şunu söyleyebiliriz. Öğrenmede yaş faktörünün büyük bir rolü vardır. Özellikle temel eğitim döneminde algılanan ve öğrenilen bilgiler, yaşam boyu kalıcı ve belirleyici olmaktadır. Mizah öğrencinin eleştirel düşünmesine, yeni fikirler üretmesine yaratıcılığının geliştirilmesine katkı sağladığından dolayı bütün sınıflarda öğrencilerin gelişimlerine ve konuların özelliklerine uygun mizah etkinlikleri eğitimin aracı olarak kullanılmalıdır. Özellikle öğrencilerin öğrenmekte zorlandıkları derslerde mizah etkinliklerinin kullanımı çok daha yararlı olacaktır.

2.2.9.1. Çocukta Mizah Anlayışının Gelişimi

Eğitim insanın tüm yaşamı boyunca devam eden bir olgudur. Eğitimin amacına ulaşmasında birçok unsurun, kullanılan araç ve gereçlerin büyük önemi vardır. Eğitimde kullanılabilecek olan mizah da bu noktada büyük bir önem arz etmektedir. Mizah için olay ve durumlara farklı açılardan bakabilme becerisinin ürünü, yaratıcılığın gelişimi için çok önemli bir edebiyat ve sanat türüdür, diyebiliriz.

İnsan, hayatın her aşamasında mevcut ortamdan etkilenecek yeni şeyler öğrenir. Mizah, hayatı farklı açılardan görebilmeyi, hadiseleri değişik yönlerden yorumlayabilmeyi sağlar. Aslında yaratıcılık mizahı, mizah da yaratıcılığı besleyen, geliştiren özellikler taşır. Mizahın farklı ve komik olanı görme özelliği, çocukta eleştirel düşünme ve bakışı geliştirmesi açısından önem taşır. Hem çocuk hem de çevresi için olumlu duygular yaratır. Gülererek, güldürerek düşündürür ve eğitir. Bu nedenle, masal, bilmece, fıkra karikatür gibi mizah türleri çocuklara mizah duyarlılığı kazandırabilmek için önemsenmelidir. Çocuğa mizah duyarlılığı kazandırma sürecinde önemli bir görev de anne-baba, eğitimciler ve kitle iletişim araçlarını yöneten kişilere düşmektedir. Nitelikli mizah örnekleri seçimi ile mizahın eğitici özelliğinden yararlanılarak, mizah duyarlılığı olumlu yönde geliştirilebilmelidir (Vural, 2004:44).

Çocukların mizahını (humour) birçok araştırmacının araştırmış olmasına karşın, yalnızca Paul McGhee mizah gelişimi üzerinde boylamsal bir çalışma yapmıştır. McGhee, Fels Enstitüsü'ndeki çalışmalarında çocuk gelişimi üzerinde süregelen araştırmalarının bir bölümü olarak oldukça kapsamlı bir mizah kuramı önermiştir (Akt. Gander ve Gardiner, 1995:326).

Paul McGhec'e göre, yavru köpekler, maymunlar, ceylanlar bedensel becerilerini geliştirebilmek için içgüdüsel olarak sürekli koşuştururlar. İnsan yavrularının da aynı motife uygun olarak, mizah ve fıkraları kullanıp zekasını eğittiğini düşünerek; "Mizah geliştirilmiş oyun davranışının, fikirlerin soyut alanına mantıksal olarak aktarılmasıdır." demektedir. Yeni doğanların ilk başta ne fikirleri ne de mizah duyguları vardır. Uyurken gülümserler, ama uzmanlar bunu, merkezi sinir sisteminin kontrolsüz gerçekleştirdiği basit tepkiler olarak değerlendirmektedirler (Akt. Vural, 2004:44).

Günümüzde, anne karnında gülümseyen bebeklerin ultrason görüntüleri gülümseme ifadesinin çok erken dönemde belirlediğini göstermektedir. Baudoin'e göre ise, insanlar çok küçük yaşlarda olayların gülünebilir, gülünmez taraflarını ayırt etmeye başlarlar: Bir bebek ilk olarak sekiz günlükken gülümsemeye başlar. Yaklaşık altı aylıkken de annesinin yüzünü görünce zevk duyar ve güler. Bir bebek ne kadar erken gülmeye başlarsa psikolojik gelişimi o kadar sağlıklı olacak diyebiliriz. Bir yaşından itibaren de hayatı boyunca gülmesine neden olacak şeylere gülmeye başlar. Mizah duygusu artık gelişmeye başlamıştır (Akt. Vural, 2004:44-45).

Çocuklarda mizah, mizahi olmayan gülmelerle birlikte şekillenmeye başlar. Mizahi gülmeler ise ancak yaşantıların birikimleri ile oluşur. Dört aylıkken karnına üfleme gibi dokunsal uyarım; sekiz aylıkken bir şeyin arkasına saklanıp bakıverme, bir yaşındayken "incinmiş" parmağına ağlarmış gibi yapan baba bebeği güldürebilir.

McGhee'ye göre gerçek mizah ikinci yılda ya da düşlem ve "mış gibi" davranma yeteneğini kazandıktan sonra başlamaktadır. Mizah, bilişsel gelişimle ilgili

değişmez bir evreler sırası içinde gelişir (Akt. Gander ve Gardiner, 1995:327-328).

Bu evreler şu şekildedir:

“1. Evre: Nesnelere karşı tutarsız davranışlar: Bir-iki yaşlar arasındaki bir zamanda yürümeye yeni başlayan çocuklar bir nesneye sanki başka bir nesneymiş gibi davranmaya başlarlar. 1 numaralı nesne her nasılsa 2 numaralı nesneye ait şemalarını uyarır ve 1 numaranın 2 numara, olmadığını bilmelerine karşın, 1 numaraya karşı 2 numaranın şemasıyla davranırlar. Neşeli bir ruh haliyle bunu komik bulurlar. Örneğin, on sekiz aylık Sally küplerinden birini sanki telefonmuş gibi kulağına götürdü, sonra “telefonu kapattı” ve güldü. Annesi onun ayak parmaklarını “yediği” ve “tadını” çok kötü bulduğu zaman da güldü.

2. Evre: Nesnelerin, olayların, insanların tutarsız olarak adlandırılması: Bu evre genellikle iki yaş dolaylarında ya da çocuklar biraz sözcük dağarcığı geliştirdikten sonra başlar. Bu evrede en yaygın mizah türü tanıdık nesnelere, olaylara, insanlara ve beden bölümlerine yanlış adlar takmaktan oluşmaktadır.

Birinci ve ikinci evre mizahı bir sonraki evrenin başlamasıyla kaybolmaz, fakat daha incelmış biçimlerde onunla kaynaşır.

3. Evre: Kavramsal tutarsızlık: Bu evre üç-dört yaşlar arasındaki bir zamanda başlayabilir ve dilin ve kavramların gelişmesinden büyük ölçüde etkilenir. Çocukların kavramsal açıdan bir çarpıtma olarak algıladıkları bir gerçekliğin çarpıtılması bu yaşlarda komiktir; buna uygun olarak çocuklar özürü ve biçimsel bozukluğu olan kişilere işaret edebilir ve gülebilirler, çünkü güçlü ben merkezlilikleri onların başkalarının duygularını dikkate almalarını önler. Uyaklı sözcükler bulmak ve anlamsız sözcükler üretmek bu evrede büyük bir eğlence sayılır. Konuşan kurbağa ve pastaları öğüten canavar gibi kuklalar da öyledir. Çocuklar tuvaletlere ve kızlarla oğlanlar arasındaki fiziksel farklılıklara ilişkin tabu konularda da mizah bulmaya başlarlar. Böylesi konular bir şaka bağlamı içinde gerilimi azaltabilir, ve okul öncesi çocuklarda olduğu gibi daha büyüklerde de şiddetli gülmelere yol açabilir.

4. Evre: Çoklu anlamlar ve yetişkin türü mizahın başlaması: Bu evre genellikle somut işlemlerin ve diğer bilişsel becerilerin daha ince şakalardan zevk almaya izin verdiği yedi-sekiz yaşlar dolaylarında gelir. Somut işlem dönemindeki çocuklar belleklerinde iki düşünceyi aynı anda tutabilirler ve böylece -kullanılan kavramları tanıdıkları sürece- çift ya da çoklu anlamlarla bir sorunları yoktur.”

McGhee’ye göre, 4. evre mizahı, genellikle daha karmaşık ve soyut olmakla birlikte ergenliğe ve yetişkinliğe de yayılabilir (Akt. Gander ve Gardiner, 1995:329).

Eğer bütün çocuklar mizahın gelişimsel sırasını izliyorlarsa, neden bazıları diğerlerinden daha fazla mizahtan zevk alıyor ve mizah yapıyor görünmektedir? McGhee, mizaha yatkın bebeklerin ve küçük çocukların sıcak, onaylayıcı ve koruyucu annelere sahip olduklarını ve çatışmadan ve korkudan görece uzak olduklarını buldu. Mizah belirtisi gösteren okul öncesi çocukların anneleri hâlâ koruyucu ve onaylayıcı idiler, ama yaklaşık üç yaşından sonra çok az duygusal yakınlık gösteriyorlardı. Mizah duyuları en çok gelişmiş olan ilkökul çocukları, sorunlarıyla başa çıkarken annelerinin çok az yardımcı olduğu çatışma dolu evlerden ve ailelerden gelme eğilimindeydiler (Gander ve Gardiner, 1995:329).

McGee, mizah duyguları yüksek çocukların atılgan ve saldırgan olma, ilgi ve tanınma peşinde koşma, yetişkin tepkilerine duyarlı olma, başkalarından olumlu tepkiler bekleme eğiliminde olduklarını da buldu. Ayrıca bu çocuklar, zeka testlerinde her zaman yüksek puanlar almasalar da, erken bir dil gelişimi de sergilerler. Belki de mizahları toplumsal egemenliklerini kabul edilebilir ve yüksek düzeyde ödüllendirilir bir biçimde sürdürmelerinde onlara yardımcı olmaktadır. Modeller ve pekiştirme de mizah duyusunun gelişimini etkilemektedir. Eğer bir çocuğun ana-babası, büyük ana-babası ve diğer yaşlı kişiler mizahtan zevk alırlarsa, çocuk onlardan olduğu kadar radyo ve televizyondan da benzer bir tutumu kazanma eğilimindedir. Çocuklardaki komik davranışlar başkaları onların şakalarına gülerse pekiştirilmektedir (Gander ve Gardiner, 1995:329).

Aile içinde çocuğa söz dinletmenin ve onun üzerinde otorite kurabilmenin ölçülü, ciddi olmakla sağlanabileceği düşüncesi çeşitli sorunlara davetiye çıkartmaktadır. Anne, babaların çocuklarına karşı her zaman ciddi tavırlarla yaklaşmaları hayal kırıklığı, güven, saygı, iletişim, vb. sorunları doğurabilir. Bu noktada ebeveynlerin esnek, esprili yaklaşımları çocuklar üzerinde daha etkili olacaktır. Çocuklara, belirli bir mizah örgüsü içerisinde verilen talimatların yaptırım gücü daha yüksek olacaktır. Birçok ciddi mesajın, uygun bir mizah dili içinde sunulması algılanmasını da kolaylaştırabilecektir. Aile içi etkileşim çocukların çeşitli yönlerden gelişimlerini etkiler. Esprili ebeveynlerin çocukları, ruhsal ve sosyal gelişimleri sağlıklı olacağı için çevresi ile daha rahat ilişki kuracaktır. Yılmaz, bu durumu şu sözlerle ifade eder: İyi espri biraz da kıvrak zekanın belirtisidir. Bu nedenle espri yapmaya alışan çocuklar sürekli bir tür beyin jimnastiği yapmış sayılabilir. Bütün bunların yanında, iyi espri ve sevgiyle büyüyen çocuklar, moral değerleri yüksek olduğu için en kötü anların da bile gülümseyerek yaşama tutunabilirler. Kahkahanın atılmadığı ev, aynı zamanda sorunların yaşandığı evdir (Akt. Vural, 2004:48).

Yılmaz, iyi espri yapma yeteneği olmayan anne babaların hiç olmazsa çocukları ile gülümsemeyle desteklenen bir ilişki kurması gerektiğini söyler (Akt. Vural, 2004:48).

Bireyin kişilik gelişimi doğumundan ölümüne kadar değişik ivmelerle sürmektedir. Bu sürerlilikte kişiliğin kemik yapı çocukluk döneminde kazanılmaktadır. Bu sebeple “Yaşama sanatı”nı zamanında iyi öğrenemeyen bir çocuk “iç ve dış mücadele” ile ömrünün sonuna kadar sosyal hayat içinde türlü zorluklara ve intibaksızlıklara düşmeğe, ıstırap çekmeğe mahkûmdur (Işık ve Kolçak, 1953:3).

0-16 yaş şahsiyetin son ve kesin biçimini alma devresidir. Bu devrede yapılacak olan telkin ve tesirler çocuk şahsiyetinin öz malzemesi haline girerler. İşte bu çağda henüz olgunluk devresine girmeyip elastiki durumda olan karakter hamuru içine bir ruh asaleti ve iç aydınlığı demek olan neşenin de girmesi lazımdır. Çocuğun şuur altına, karakterinin kurulduğu çağlarda neşe, mizah tohumlarını ekmek, istikbalde şen, gülmesini öğrenmiş, yaşama sanatına hâkim bir neslin doğmasına hizmet olacaktır (Işık ve Kolçak, 1953:5-33).

Çocuğun bilinç altına atılacak olan mizah tohumları bireyin ilerleyen yaşlarında ortaya çıkarak mahsulünü vereceğinden çocuğun erken yaşlardan itibaren sanatla, mizahla, eğitimle, vb. tanıştırılması gerekir.

Bireyin, sanatla erken yaşlarda tanışmasının önemini Sever (2003:12), şöyle açıklamaktadır: Çağdaş bir toplumun duyarlı ve etkin bir üyesi olabilmek, bireyin tüm duygu ve düşünceleriyle yaşadığı evreni algılamasını gerektirir. Bir resme bakmak, bir sergiyi gezmek, bir dans gösterisini izlemek ya da bir roman, bir şiir, bir öykü okumak; kişiyi, dünyaya sanatçı gözüyle bakan bir duyarlılık ile tanıştırır. Sanatsal iletilerle etkileşimi yoğunlaşan birey ise, duygu ve düşünme boyutuyla yetkinleşmeye, tepkilerini bilinçlendirmeye yönelir. Sanatın bireysel ve toplumsal işlevlerinden etkilice yararlanabilmesi için, kişilerin erken çocukluk dönemiyle birlikte, anlam evrenlerine uygun görsel, işitsel ve dilsel iletilerle beslenmesi gerekir.

Birey, mizahın türleriyle de karşılaştırılmalıdır. Burada önemli olan, çocukların yaşlarına ve gelişimlerine uygun seçimlerin yapılmasıdır. Konunun önemini Sever (2003:183-188) şu ifadelerle açıklar:

“Okul öncesi dönemden başlayarak çocuklar, resmin yanında fotoğraf, karikatür gibi düzeylerine uygun iletiler taşıyan çalışmalarla da karşılaştırılmalıdır. Çocuklar, çizgilerin oluşturduğu dilin, görünenin ötesinde anlamlar içerdiğini kavrayabilmeli, bunun için de özellikle karikatürlerin anlam evrenine yönlendirilmelidir. Başlangıçta, iletileri açık olan yazılı karikatürlerden yararlanılarak gittikçe iletileri örtük, üzerinde değişik yorumlar yapılabilecek yazısız çalışmalar seçilmelidir”.

“İlköğretim yıllarında Türkçe dersinin temel gereçlerinden biri olması gereken karikatürler, çocuğun çok boyutlu düşünme becerisini geliştirir; görme duyusunun düşünme sürecine katılmasını sağlar. Sanatsal bir dille oluşturulan karikatürlerin, örtük anlamının tamamlanması ya da bulunması için, izleyenin düşsel ve düşünsel bir katkı sürecine girmesi gerekir. Okur; şiir, öykü, roman gibi yazınsal metinlerle kurduğu iletişimde de benzer bilişsel ve duyuşsal süreçleri yaşamak durumundadır. Yazınsal metinlere göre, karikatürlerin iletileriyle kurulan iletişimde değişen, yalnızca görsel simgelerin biçimleridir; ancak, her iki iletişim konumu da alımlayıcısından katkı bekler”.

“Genel bir belirlemeyle, karikatürleri anlamaya yönelik duygu ve düşünce devinimleri, çocuklara yazılı kültür ürünleriyle girdikleri/girecekleri iletişim için de bir deneyim kazandırır. Karikatür, çocuğun çevresindeki dilsel ve görsel uyaranların, çizginin duygu ve düşünce yüklü anlatım diliyle çeşitlenmesini sağlar. Başka bir söyleyişle, karikatürler, güzel sanatların değişik alanlarına ilgi uyandıran bir araç olarak çocuğun, kültürel alt yapısının oluşum sürecini destekler. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, güldüren, düşündüren, duyumsatan işlevleriyle karikatürlerin, çocuğun eğitim sürecinde yer alması gerekir. Anne, baba ve eğitimciler, çocukları, düzeyine uygun karikatürlerin iletilerini kestirmeye, bulmaya ve çözümlendirmeye isteklendirmelidir”.

Gençlerimizi geleceğe hazırlamada, ruhsal gelişimlerini, duygusal zenginliklerini de sağlayan bir eğitim anlayışı gereklidir. 12-15 yaş grubu gençlerinin iç dünyaları, ergenlik nedeniyle, dış dünyalarından daha derindir. İki cinsin birlikte rol aldığı sahne oyunları ve danslar ilgilerini çeker. Makyaj ve giysi önem kazanır. Halk gülmecelerinin oyunlaştırılmaya uygun her şekli, onlar için eğitsel olduğu kadar eğlendirici de olacaktır (Pilancı, 1998:27). Bu doğrultuda öğrencilerden fıkralar anlatmaları, bu fıkraları oyunlaştırmaları, resimlemeleri istenebilir.

Rein ve Rein’e göre çocuğun mizahın kalitesini anlaması da ayrı bir önem taşır. İyi mizahla kötü mizah arasındaki farkı görebilmelidirler. Yetişkinler, genellikle hiciv ve kötü mizah gibi mizahın karmaşık türleri arasındaki farkı görürler; ancak gelişim seviyeleri nedeniyle ilkökul çağındaki çocuklar mizahın bir türünü diğerinden ayırt etmekte güçlük çekerler. O yüzden bu dönemde sağlıklı ve olumlu mizah ile karşıtı arasındaki farkı görebilmesi gerekir (Akt. Aydın, 2006:132).

Rein ve Rein, iyi mizahı şu şekilde açıklarlar:

- Hayatı tasdik eder,
- Farklılıkları olan ya da başka kültürlerden gelen insanları aşağılamaz,
- Kötü bir dil kullanmaz,
- Her iki tarafı da olumlu hisler içinde bırakır,

- Kimsenin duyguları incinmez,
- Şakanın yapılması sizi rahatsız etmez,
- Kimse kendini dışlanmış hissetmez (Akt. Aydın, 2006:132-133).

Rein ve Rein, iyi olmayan mizahı şu şekilde açıklarlar:

- Farklılıkları olan ya da başka kültürlerden olan insanları aşağılamak için kullanılır,
- Kötü bir dil kullanılır,
- Birinin kendini kötü hissetmesine neden olur,
- Birilerinin duyguları incinir,
- İnsanları küçük düşürmek için kullanılır,
- Şakanın size yapılmasını istemezsiniz,
- Birisi kendini dışlanmış hisseder; o şakaya dahil değildir (Akt. Aydın, 2006:133).

Mizahı anlamak birkaç değişkene ya da karışımına bağlıdır. Mizahî bir metnin okunup anlaşılması sadece entelektüel beceriyi değil, aynı zamanda gelişim düzeyini, sosyal bilgiyi, mizacı, sözel beceriyi, kültürel değerleri ve dili anlamayı bir anda ortaya koyuyor. Bir çocuğun farklı tür mizahı anlayabilmesi için belirli bir entelektüel ve sosyal gelişmeye ulaşmış olması gerekiyor (Aydın, 2006:101).

2.2.9.2. Mizah ve Diğer Dersler

Mizah etkinliklerinin çeşitliliği, temelde hayal gücüyle, yaratıcılıkla ve eleştiriyle olan birlikteliği, üretici, sorgulayıcı, düşündürücü, eğlendirici vb. özellikleri, onu yalnızca Türkçe derslerinde değil, eğitimin pek çok alanında konularına göre kullanılabilir kılmaktadır. Verimli bir eğitim için monotonluğun yerine daha canlı bir yapıya ihtiyaç vardır. Bu nedenle mizahın bireye kazandırdığı estetik bakış ve bakış açısına getirdiği esneklik tüm eğitim dalları için değerlidir. Sözelimi bir fıkra ya da bir karikatür yalnızca Türkçe derslerinde kullanılacak eğitim araçlarından değildir. Bir matematik dersinde, bir sosyal bilgiler dersinde ya da bir fizik dersinde de kullanılabilir. Mizah etkinlikleri öğrencinin dikkatini ölçmede kullanılabileceği gibi konunun kendi mantık sistemini sorgulatmada da kullanılabilir.

Mizahı kullanmaktaki amaç bir formülü ya da bir aruz vezni ezberletmek değildir. Yapılan etkinliklerle konuya çağrışım yaptırılarak öğrenci düşündürölmek istenir. Burada asıl aşölmak istenen öğrencideki olumsuz tutum ve bakış açısıdır. Bu doğrultuda öğretmenin yerinde ve zamanında uygulayacağı etkinlik konuyu daha sevimli ve daha eğlenceli kılacaktır.

Sosyal bilgiler dersinde tarihteki herhangi bir savaşı, coğrafi bir olayı canlandırma imkanı çok zordur. Ancak bu zorluğa karşın çeşitli karikatür ya da fıkralar konunun anlaşölmasında büyük kolaylık sağlayacaktır. Durualp'e (2006) göre, sosyal bilgiler dersinde karikatür kullanılarak yapılan öğretimle öğrenciler daha başarılı olmuşlardır.

İlköğretimde mizah etkinliklerinin kullanılabileceğı dersler içinde fen ve teknoloji dersi de gösterilebilir. Fen ve teknoloji dersinde özellikle kavram karikatürlerinin kullanımı öğrencinin başarısını arttırmada faydalı olabilir. Durmaz'a (2007) göre, canlıların gelişimi ile ilgili çeşitli karikatürlerin sınıf ortamında gösterimi konunun öğrenölmesinde kolaylık sağlayabileceğı gibi bilginin daha uzun süre hafızada kalmasına da yardımcı olacaktır.

2.2.9.3. Öğretim Etkinlikleri ve Mizah

Türkçe derslerinde öğretim etkinliğı olarak her konu için geçerli olan uygun tek bir yöntem yoktur. Öğrencinin derse etkin katılımını sağlayan, onu araştırma ve incelemeye sevk eden, yerine ve zamanına göre uygulanacak yöntem ve stratejiler vardır. Bunlardan bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- Anlatım Yöntemi,
- Soru-Cevap Yöntemi,
- Gösteri (Demonstrasyon) Yöntemi,
- Gözlem Gezi Yöntemi,
- Rol Yapma Yöntemi,
- Drama Yöntemi,
- Tartışma Yöntemi,
- Beyin Fırtınası Yöntemi,
- İşbirliğine Dayalı Öğrenme

Sıralanan bu yöntem ve stratejilere sınıf ortamında pek çok değişkene bağlı olarak ihtiyaç vardır. Her yöntem ve stratejinin kendine göre faydaları ve sınırlılıkları vardır. Bilinmesi gereken önemli noktalardan biri, değişkenlere göre hareket edecek ve bunları uygulayacak öğretmenin söz konusu yöntem ve stratejileri kullanma becerisine hakim olması gerektiğidir. Öğretmenler derslerdeki farklı konuların öğretiminde kullanılacak yöntemlerin seçiminde bazı unsurları dikkate almak zorundadırlar. Bunlar (Küçükahmet, 2001:73-74);

- Öğretmenin yönetime yatkınlığı,
- Zaman ve fiziksel imkanlar,
- Maliyet,
- Öğrenci grubunun büyüklüğü,
- Konunun özelliği,
- Öğretim sonucunda öğrencide geliştirilmek istenen nitelikler.

Öğretmenin yöntem seçiminde dikkat etmesi gereken belli başlı unsurlar ana hatlarıyla belirtilmiştir. Bu unsurlara programın niteliği, öğretmenin kişiliği, sınıf atmosferi ile öğrencinin seviyesi ve özellikleri gibi pek çok unsur da eklemek mümkündür.

İyi bir eğitim öncelikli olarak sağlıklı bir iletişime bağlıdır. Mizah iletişimi şekillendiren ve kuvvetlendiren etkenlerden bir tanesidir. Mizahın bu etkisi günden güne eğitim camiasının dikkatini çekmektedir.

2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ülkemizde uygulanmaya başlanan yeni müfredat çerçevesinde aktif öğrenme, buna bağlı olarak işbirlikli öğrenme, yapılandırmacı yaklaşım; çoklu zekâ kuramı gibi yaklaşımlar temel alınmıştır. Bu doğrultuda mizahî öğeler ve türlere de etkinlikler içinde yer verildiği görülmektedir. Ün Açıkgoz, aktif öğrenmede kullanılan iş ve taktikleri şu şekilde sıralar:

- Slogan Bulma,
- Gerçek Yaşama Uygulama,
- Geri Plandaki Düşünceleri Bulma,
- Sonuç Çıkarma,
- Örnek Olay Analizi (Çözümlemesi),

- Net Olmayan Açıklamalar,
- Reklam Hazırlama,
- Kendini Öğretmenin Yerine Koyma,
- Resimleme,
- Şiir/Öykü Yazma,
- Şarkı Yapma,
- Resim Hakkında Konuşma / Yazma,
- Yanlışları ve Nedenlerini Bulma,
- Görsel İmge Oluşturma,
- Dramatizasyon,
- Analoji ya da Metafor Kullanma,
- Poster/Afiş Hazırlama,
- Empati Kurma,
- Espri Yapma,
- Tersini Yapma, ... (Ün Açıkgöz, 2004:86-127).

Ün Açıkgöz'ün sıralamış olduğu etkinliklerden mizahla ilişkilendirilebilecek olanlardan bazılarını şu şekilde verebiliriz:

Analoji ya da Metafor Kullanma: Öğrencilerin, öğrenilenleri; bildikleri, ilgisiz bir olaya ya da nesneye benzetmeleridir. Örneğin bilgisayar çamaşır makinesine; reaksiyonlar çamaşır insan ilişkilerine benzetilebilir.

Pantomim (Sessiz Oyun): Öğrencilerin, konunun başlıca kavram ve düşüncelerini işleyen pantomim gösterileri hazırlamalarıdır. Pantomimi izleyen öğrenciler, ne anlatıldığını bulmaya çalışırlar. Bu uygulama, öğrencileri “Nasıl anlatalım?”, “Neyi anlatalım?” gibi sorularla düşündürdüğü ve hareket gereksinimlerinin karşılanmasına elverişli olduğu için yararlıdır.

Empati Kurma: Öğrenenlerin, kendilerini karşılarındakinin yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmasıdır. Örneğin tıp öğrencisinin kendisini hasta yerine koyması; öğretmen adayının kendini öğrenci yerine koyması; edebiyat öğrencisinin kendini şair yerine koyması.

Esprî Yapma: Öğrencilerin; başlıca kavramlar, sınıftaki arkadaşları, öğretmen ya da müdür hakkında, onları incitmeyecek espriler üretmeleridir. Bu uygulama öğrencilerin doğasına uygun olduğu için oldukça etkilidir. Örneğin geometrik şekiller konusunda, dikdörtgen konusunda, “Dikdörtgen kareye âşık olmuş üçgene dönmüş.”; sağlık konusunda “Bugün rejime başladım. Sabahleyin üç hamburger yerine iki hamburger yedim.” gibi espriler öğrencileri hem düşündürecek hem de güldürecektir.

Tersini Yapma: Öğrencilerin, yapılması gerekenlerin, kuralların tersinin yapıldığı durumlar, tasarımlardır. Örneğin, kompozisyonlara sondan başlama, okuduklarını anlamamış gibi yapma vb. tersini yapma öğrencilerin ilgisini çekici ve düşündürücü olduğu için yararlıdır. Buradaki mizah, olağan bir dizgenin çıkılarak “sapma” meydana getirmeye dayanır.

Tersinden Düşünme: Bazı olaylara ters açıdan bakmak, onların daha iyi anlaşılmasına yardım edebilir. Örneğin bitkilerin büyümesinde nelerin etkili olduğu, bitki yetişmeyen yerler incelenerek daha kolay anlaşılabilir.

Mizah Kullanma:Yapılan araştırmalar gülmenin, komikliklerin beynin uyanıklığı ve bellek için gerekli olan maddeleri arttırdığını göstermektedir. Bu sonuç; beynin daha iyi çalışması, dikkatin artması, kısacası daha iyi öğrenme için derslerde mizaha yer verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Yukarıda Ün Açık göz’ün belirttiği bu etkinliklerin dışında öğretmenin sunumuna bağlı olarak da çeşitli etkinlikler yapılabilir. Özellikle öğretmenin beden dilini kullanarak yaptığı sunumlar önemli etkinliklerdendir.

2.2.9.4. İlköğretim Türkçe Müfredat Programı

Millî Eğitim Bakanlığı eğitimdeki gelişmeler doğrultusunda yeni bir müfredat programını uygulamaya koymuştur. Yeni müfredat önce pilot bölgelerde uygulanmış daha sonra ise ülke genelinde uygulanmaya başlamıştır. Eğitimdeki gelişmeler doğrultusunda hazırlanan, yeni müfredattaki genel amaç eğitimin verimliliğinin artırılmasıdır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir. Böylece öğrenciler, dil sevgisi ve bilinci kazanarak öğrenme sürecinde daha verimli olacak, kendilerini hayata ve geleceğe hazırlayacak birikimi edineceklerdir (MEB, 2006:3).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, kazanılan beceri ve bilgilerin daha verimli ve kalıcı olmasını sağlamak için çeşitli etkinliklere yer verilmiştir (MEB, 2006:3).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yaklaşım olarak, öğrenme sürecinde öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretmesini, öğrenme- öğretme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınmasını, dolayısıyla değerlendirmede öğretim sürecindeki gelişimin de önemli olduğu benimsenmiştir. Bu yaklaşımın temel hedefi, öğrencinin öğretmen rehberliğinde; etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesidir. Türkçe öğretiminin daha verimli olabilmesi için, öğrencinin derse etkin olarak katılmasının sağlanması, motivasyonunun sürekli olarak desteklenmesi gerekir (MEB, 2006:3).

Öğrencilerin edindikleri birikimler üzerine yenilerini inşa etmeleri, karşılaştıkları sorunlara alternatif ve yaratıcı çözümler üretmeleri, bir grup içerisinde beraber çalışma bilinç ve cesaretine ulaşmaları, üretme ve tartışma etkinliklerine katılmaları, farklı araştırma yöntem ve tekniklerini kullanmaları, olay ve durumları kendi deneyimlerinden hareketle doğru olarak anlamaları, disiplinler arası bir bakış kazanmaları Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temel amaçlarını oluşturmaktadır (MEB, 2006:2).

Programdaki temel yaklaşım doğrultusunda, Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

1. Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,
2. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,
3. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,
4. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,
5. Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,
6. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,
7. Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,
8. Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,
9. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları,
10. Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,
11. Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır.

Kademeli olarak uygulanmaya başlanan Türkçe programındaki değişiklikler şu şekilde sıralanabilir:

Öğrencilerin kendi girişimleriyle gerçekleştirecekleri ve öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine sadece yol göstereceği etkinliklere büyük zaman ayrılmıştır.

Okuma-yazma öğretiminde “ses temelli cümle yöntemi” getirilmiştir.

Birinci sınıftan başlayarak, “bitişik eğik yazı” kullanma zorunluluğu getirilmiştir.

Programla ulaşılması beklenen temel beceriler şunlardır:

1. Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi
2. Eleştirel düşünme becerisi
3. Yaratıcı düşünme becerisi
4. İletişim becerisi
5. Problem çözme becerisi
6. Araştırma – Sorgulama becerisi
7. Karar verme
8. Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi
9. Girişimcilik becerisi

Davranış ifadesi yerine bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içerecek şekilde “kazanımlar” ifadesi kullanılmıştır.

Etkinlikler zenginleştirilerek daha çok öğrenci merkezli hâle getirilmiştir.

Her sınıf seviyesinde, her temada en az 3 en fazla 4 okuma metninin işlenmesi planlanmıştır. Ayrıca, her temada bir dinleme metni işlenecektir.

Her metin işlemede şu süreçler gerçekleştirilecektir:

1. Hazırlık,
2. Anlama,
3. Metin aracılığı ile öğrenme,
4. Kendini ifade etme,
5. Ölçme ve değerlendirme.

Yenilenen ilköğretim Türkçe programı incelendiğinde belirtilen birçok yönden eskisinden farklıdır. Yenilenen Türkçe programının değerlendirilmesine yönelik farklı bölgelerde yapılan anket çalışmalarının sonuçları önümüzdeki dönemlerde netleşecektir.

Yalova ilinde programın değerlendirilmesine yönelik yapılan anket çalışmasının sonuçları Çiçekler’e (2006:25) göre şöyle belirtilmektedir: Temalarda

yer alan metinler renk ve resimleri bakımından çocukların ilgisini çektiği ve zevkle çalıştıkları görülmüştür. Etkinlikler tüm zeka gruplarına hitap ediyor ve uygulamada sorunla karşılaşılmamıştır. Metinlerin uzun olması işlenişte problemler yaratmıştır. Süre sıkıntısı sebebiyle temalardaki metinlerin azaltılması iyi olacaktır. Dilbilgisinin ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmaması eksiklik olarak değerlendirilmiş ve dilbilgisi çalışmalarının artırılması önerilmiştir. Yöntem ve teknikler ile araç-gereçler hususunda sorunla karşılaşılmamıştır. Bilhassa özel okullarda fiziki imkanların elverişli olması, araç-gereçlerin çeşitliliği uygulamada kolaylık sağlamıştır. Her tema sonunda yer alan ölçme ve değerlendirme formları ayrıntılı olduğundan çok fazla zaman almaktadır. Ölçme ve değerlendirme formları yeniden düzenlenmelidir. Programın ilk uygulandığı yıl olması sebebiyle görsel olarak Latin alfabesine alışmış 1. sınıf öğrencileri el yazısına geçişte az da olsa zorlanmışlar ancak bu problem çok uzun sürmemiştir.

Türkçe programında (MEB, 2006) mizahın sadece duygular temasının alt temalarında ismi geçerken mizah unsurlarına etkinliklerde yer verilmiştir. Mizah unsurlarından olan karikatür, resim, anı ve fıkranın etkinliklerde az da olsa yer aldığı görülmektedir.

2.2.9.5. İlköğretim Türkçe Müfredat Programında Mizahla İlişkilendirilebilecek Kazanımların Öğrenme Alanlarına Dağılımı

Bu bölümde, MEB (2005); İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar) ve MEB (2006); İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) programlarında yer alan öğrenme alanlarına yönelik kazanımlardan mizahla ilişkilendirilebilecek olanlara yer verilmiştir. Bu öğrenme alanları ve kazanımlar tablolar halinde ekler kısmında gösterilmiştir (Ek 1).

2.2.10. Mizahla İlgili Yayın ve Araştırmalar

Bu bölümde, gülme, mizah, mizah kuramları, mizah ölçekleri, mizah ve gülme, mizah ve resim, mizah ve çizgi film, karikatür gibi mizahla ilgili yapılan kitap çalışmaları ve tez çalışmaları hakkında genel bilgiler verilmiştir.

Topuz (1995), çalışmasında popülerlik, mizah duygusu ve akademik başarı arasında bir ilişki bulunup bulunmadığını araştırmıştır. Çalışmadaki bulgular genelde, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin yaşlıları tarafından daha popüler algılandıklarını ve arkadaş olarak en çok tercih edilenler olduklarını göstermiştir.

Karacabey (1995), “Mizah Dergilerinin Halk Eğitimindeki Yeri ve Önemi: Gırgır Dergisi Örneği” adlı çalışmasında 1972-1992 yılları arasında yayımlanan Gırgır Dergilerinin içerik kategorilerine dayalı olarak, yetişkinlerin siyasal ve toplumsal eğitimi sürecinde olası etkilerin neler olduğu araştırılmıştır.

Akün (1997), ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda öğrenim gören çocuklarda mizah gelişimi üzerinde durmuştur. Bu çalışmada anket uygulayarak, sınıflar arasındaki mizah anlayışı farklarını ortaya koymuştur. Kız, erkek öğrencilerinin mizah anlayışı hakkında tespitlerde bulunur. Bu çalışmaya göre çocukların en çok güldüğü fıkra, Karadeniz ve Nasrettin Hoca fıkralarıdır. Çalışma grubunun yaklaşık üçte biri Karadeniz ya da Nasrettin Hoca fıkralarına gülmektedir. Bu nedenle Türkçe derslerinde ve çocuk kitapları yazımında bunlara yer verilmesi gerekliliği vurgulanır. Ayrıca, çocuklara kaliteli mizah örneklerinin sunulması dile getirilmiştir.

Özenç (1998), “Bireyin ilk sosyal çevresini oluşturan aile ilk iletişim becerilerinin de kazandığı ortam olarak bilinmektedir. Mizah yerinde ve zamanında kullanıldığında diğer bireyler ile iletişimde kolaylık sağlayabilmektedir” düşüncesinden hareketle demokratik ve otoriter olarak algılanan anne-baba tutumlarının, genç yetişkinlerin durumluk mizah tepki düzeyine etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada anne-babaların algılanan tutumları ile durumluk mizah tepkisi arasında ilişki olmadığı saptanmıştır. Ayrıca cinsiyete göre durumluk mizah tepki düzeyi arasında fark olmadığı bulunmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda, yapılabilecek yeni araştırmalar konusunda öneriler sunulmuştur.

Durmuş (2000), çalışmasında öğrencilerin mizah duygusu ile başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin mizah duygusunu ölçmek amacıyla Durumluk Mizah Tepkisi Ölçeği (DMTÖ) ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin başa çıkma strateji puanları üzerinde yürütülen

MANOVA analizi sonuçları, iyimser ve çaresiz başa çıkma stratejilerinde anlamlı cinsiyet farkı bulunduğunu göstermiştir. Mizah duygusu açısından, mizah duygusu yüksek ve düşük olan öğrenciler arasında iyimser ve kendine güvenli başa çıkma stratejileri yönünden anlamlı farklar olduğunu göstermiştir.

Yücel (2000), mizah duygusu ve başa çıkma stratejileri arasında ilişki incelenmiştir. Öğrencilere Durumluk Mizah Tepkisi Ölçeği (DMTÖ) ve Stresle Başa çıkma Tarzları Ölçeği (SBTÖ) uygulanmıştır. Mizah duygusu ve cinsiyet etkileşimi arasında anlamlı bağ bulunamamıştır.

İncioğlu (2003), utangaçlık düzeyleri farklı lise son sınıf öğrencilerinin, durumluk mizah tepki düzeyleri, cinsiyetleri, alan türleri, algılanan aile tutumları, algılanan kişilik yapısı, algılanan popülerite, ve algılanan bedensel sağlık açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonunda, utangaçlık düzeyleri farklı lise son sınıf öğrencileri cinsiyetlerine göre karşılaştırıldıklarında bu değişkenlerin durumluk mizah tepki düzeyleri üzerindeki ortak etkisi bulunmamıştır.

Yerlikaya (2003), çalışmasında mizah kullanımındaki bireysel farklılıklarla ilişkili dört boyutu ölçen çok boyutlu bir ölçeği (Humor Styles Questionnaire) Türk kültürüne uyarlamaya çalışmıştır. Uyarlanan ölçek dört faktörden oluşmaktadır.

Küçükbayındır (2003), mizah eğitiminin, mizah duygusu, iş tatmini ve örgütsel iklim üzerindeki etkisini araştırmak üzere deneysel bir çalışma yapmıştır. Yapılan analizlerde ruh hali faktörünün örgütsel iklim, örgütsel kimlik ve arkadaş ile ilgili memnuniyet üzerinde; stres altında mizahı kullanabilme faktörünün örgütsel sıcaklık üzerinde; ruh hali ve sözel mizah alışkanlığının iş tatmini üzerinde; ruh hali, şakacılık ve mizahtan zevk alma değişkenlerinin de iş memnuniyeti üzerinde açıklayıcı gücünün olduğu görülmüştür. Ana-baba toleransının mizah duygusu; toplam iş deneyiminin de örgütsel sıcaklık üzerinde açıklayıcı gücünün olduğu anlaşılmıştır. Mizah eğitiminin etkinliği ile ilgili yapılan analizlerde ise hipotezlerde beklendiği gibi; mizah eğitimi alan grupta, toplam mizah duygusunda ve alt faktörlerden kendine gülebilmeye manidar bir artışa rastlanmış ancak kontrol

gruplarında böyle bir artış olmamış; sadece kalite eğitimi alan grupta şakacılık faktöründe bir artış görülmüştür. İş ile ilgili değişkenler söz konusu olduğunda da sadece kalite eğitimi alan grubun örgütsel iklim, örgütsel sıcaklık, örgütsel kimlik, iş tatmini ve iş memnuniyeti puanlarında manidar düşüşlere rastlanmıştır.

Aydın (2006), Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci tutum ve başarısına etkisini (İzmir ilköğretim 8. sınıf örnekleminde) araştırmak üzere bir çalışma yapmıştır. Araştırma, 2004-2005 öğretim yılında İzmir Buca Şerif Tikveşli İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Kontrol gruplu ön test – son test modeli kullanılan araştırmada, denel işlemler olarak, deney grubunda mizahla öğretim teknikleri; kontrol grubunda ise geleneksel öğretim teknikleri uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”, “Çoktan Seçmeli Türkçe Başarı Testi” ve “Mizaha Yönelik Tutum Ölçeği” hem ön test hem de son test olarak uygulanarak toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, korelasyon, varyans çözümlemesi kullanılmıştır. Araştırma verileri incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: 1. Türkçe derslerinde mizah kullanımı, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etki yapmıştır. Deney grubuyla kontrol grubu karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. 2. Türkçe Dersine Yönelik Tutum puan ortalamalarında, deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. 3. Mizah kullanımı, deney grubundaki öğrencilerin mizaha yönelik tutumlarını etkilemiştir. Deney grubuyla kontrol grubu öğrencilerinin mizaha yönelik tutumlarında, deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür.

Çelik (2006), çalışmasında bilgisayar destekli mizah ile fizik öğretiminin öğrenci akademik başarısına ve fizik dersine yönelik tutumuna etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırma modeline göre yürütülmüştür. Araştırma, 2005-2006 öğretim yılı birinci döneminde öğrenim gören fen lisesi 10. sınıfta okuyan 26 öğrenci ile, fizik dersinde gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubu üzerinde yürütülen araştırmada öğretim kontrol grubunda geleneksel yöntemle, deney grubunda bilgisayar destekli mizah ile sürdürülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, bilgisayar destekli mizah ile fizik eğitimi

gören deney grubunun, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundan hem akademik başarısı daha yüksek hem de fizik dersine yönelik tutumları daha olumludur.

Durualp (2006), İlköğretimde Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karikatür Kullanımına yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Analizlerin sonucunda, İlköğretimde Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karikatür kullanılarak yapılan öğretim yöntemiyle öğrenim gören öğrenciler, “Demokratik Hayat” ünitesini öğrenmede geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenim gören öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır.

Özalp (2006) İlköğretim 7. sınıf Fen Bilgisi dersinde çevre konularının karikatür tekniği ile öğretiminin, geleneksel öğretime göre öğrencilerin fen başarısına, çevreye yönelik tutumlarına ve fen bilgisi ders kitaplarına yönelik tutumlarına etkilerini ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada ön-test, son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: 1. Karikatür tekniği Fen Bilgisi dersinde öğrenci başarısını arttırmada geleneksel yöntemle göre daha etkilidir. 2. Karikatür tekniğinin uygulandığı deney grubunda kalıcılık düzeyi, geleneksel yöntemle oranla daha fazladır. 3. Karikatür tekniği ile öğrenim gören deney grubu ile geleneksel yöntemle göre öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını olumlu yönde arttırmada etkili olamadığı gözlenmiştir. 4. Karikatür tekniği, geleneksel yöntemle göre Fen Bilgisi ders kitaplarına yönelik olumlu tutum geliştirmede daha etkilidir. 5. Karikatür tekniğinin öğrencilerde öğrenmeyi kolaylaştırdığı, öğrenciyi daha etkin hale getirdiği, işbirliği ve grupla çalışma olanağı sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca karikatür tekniği ile öğretimin öğrencilerin derse olan ilgisini arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Tümkaya (2006), üniversite öğretim elemanlarının; kişisel ve meslekî koşulları ile tükenmişlik değerlerinin öğretim elemanlarının kullandıkları mizah tarzlarını yordama düzeyleri araştırmıştır. Analizler sonucunda “Katılımcı Mizah” puanları açısından yaş değişkeninin temel etkisi anlamlı bulunmuştur.

Durmaz (2007), araştırmasını ilköğretim 8. sınıf, Fen ve Teknoloji dersinde “Mitoz-Mayoz Hücre Bölünmeleri” konusunun yapılandırıcı fen öğretiminde kavram karikatürleri ile öğretiminin, öğrencilerin başarılarına ve duyuşsal özelliklerine etkisini incelemek amacıyla yapmıştır. Araştırma deneysel bir çalışma olup, ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre; yapılandırıcı fen öğretiminde kavram karikatürleri ile yapılan öğretim lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Duyuşsal özelliklerin etkisinin belirlenmesi aşamasında elde edilen sonuçlara göre kavram karikatürlerinin uygulandığı öğrencilerin daha dikkatli, daha istekli oldukları belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha olumlu görüşler bildirdikleri tespit edilmiştir.

Üstün (2007), çalışmada da karikatürlerin yazılı anlatım öğretimine olan etkisi ile öğrencilerin kompozisyon dersi hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Karikatürlerin yazılı anlatım öğretimine olan etkisini belirlenmeden önce bu konuyla ilişkili ve bu konuyu destekler nitelikte olduğu düşünülen öğrencilerin kompozisyon dersi hakkındaki genel görüşlerinin neler olduğunu öğrenmek için bir anket geliştirmiştir. Ankette yer alan yirmi bir maddeye öğrencilerin ne düzeyde katılıp katılmadıklarını belirlemek amacıyla dördü bir seçenek verilmiş, anket sonuçları bilgisayar ortamında SPSS paket programına göre çözümlenmiş, verilerin frekans, yüzdelik dağılım, ortalama ve standart sapmalarına bakmıştır. Karikatürlerin yazılı anlatım öğretimine olan etkisini belirlemek için not ortalamaları eşitlenmeye çalışılan yirmişer kişilik deney ve kontrol grubu oluşturmuştur. Kontrol grubuna yazması için verilen “Televizyonun insanlar üzerindeki etkisi hakkında neler düşünüyorsunuz?” konusu, hiçbir araç-gereçle desteklenmemiş; bu grupta yazılı anlatım öğretimi yaygın bir biçimde yürütülen klasik yöntemle göre yapılmıştır. Deney grubunda ise aynı konu görsel araçlarla desteklenmiş, kompozisyon öğretimi sırasında öğrencilere konu ile ilgili olarak çeşitli karikatürler gösterilmiş ve öğrencilerden bu karikatürleri yazılı olarak yorumlamaları istenmiştir. Kontrol ve deney gruplarının çalışmalarını değerlendirmek için yirmi maddelik bir değerlendirme formu geliştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının çalışmaları, bu forma göre beş öğretmen tarafından değerlendirilmiş ve öğretmenlerin değerlendirmeleri bilgisayara aktarılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programından yararlanılarak gruplar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına t-testi ile bakılmış ve ulaşılan istatistiksel veriler, tablolar biçiminde gösterilmiştir. Karikatürlerin yazılı anlatım öğretimine etkisi ile ilgili olarak başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği, dil-yazım-noktalama ve mesaj doğrultusunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Sonuç olarak karikatürlerle yapılan yazılı anlatım derslerinin öğretim üzerinde daha olumlu bir etki yarattığı yargısına ulaşılmıştır.

Özkan (2008), öğretmen ve öğrencideki mizah anlayışının sınıf atmosferine etkisi konulu bir çalışma yapmıştır. Araştırmada sırasında altı ilköğretim ve beş ortaöğretim kurumundaki öğrencilere mizah tarzları ölçeği ve sınıf atmosferi anketi, bu sınıflarda ders veren öğretmenlere de mizah tarzları ölçeği uygulamıştır. Verilerin analizi ile ulaşılan sonuçlara göre; öğrencilerde ağırlıklı çıkan mizah anlayışı katılımcı mizah anlayışıdır, öğretmenlerin ağırlıklı mizah anlayışı, katılımcı mizah anlayışıdır, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre saldırgan mizahı tercih ettikleri gözlenmiştir, olumlu mizah yapısı ile olumsuz mizah yapısına sahip olan öğrenciler arasında iletişim kopukluğu vardır, kendini yıkıcı mizah yapısına sahip öğrencilerin, sosyal ortamdan daha fazla uzak durup, öğretmene karşı yakınlıklarını arttırdıkları görülmüştür, kendini yıkıcı mizah yapısındaki öğrencilerin sınıf disiplinin daha fazla olması yönünde görüşleri vardır, saldırgan mizah yapısındaki öğrenciler sınıf kurallarının yetersizliği konusunda görüşleri vardır, olumlu mizah yapısındaki öğrencilerin derse karşı katılımları daha fazla olmaktadır.

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve deneysel işlemler üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın konusu olan mizahın eğitimle ilişkilendirilmesinde, yapılan çalışmaların öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkilerini belirlemek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Her iki gruba deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılmıştır.

Tablo 3.1: Deneysel Desen

Gruplar	Ön Test	Denel İşlemler	Son Test
Kontrol Grubu	• Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği • Mizaha Yönelik Tutum Ölçeği • Başarı Testi	Yapılandırıcı Yaklaşım Dayalı Karma Yöntemler	• Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği • Mizaha Yönelik Tutum Ölçeği • Başarı Testi
Deney Grubu	• Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği • Mizaha Yönelik Tutum Ölçeği • Başarı Testi	Yapılandırıcı Yaklaşım Dayalı Mizah Uygulamaları	• Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği • Mizaha Yönelik Tutum Ölçeği • Başarı Testi

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2008–2009 eğitim-öğretim yılında, Zonguldak ili, Ereğli ilçesinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okulları 7. sınıfta öğrenim gören 56 öğrenciden oluşmaktadır.

Bu çalışma ilköğretim 7. sınıf Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrencinin tutum ve başarısına etkisini araştırmak amacıyla deney desenli olarak düzenlenmiştir. Çalışmanın örneklemi, MEB'e bağlı Ereğli Erdemir İlköğretim Okulunda öğrenim gören 56 öğrenciden oluşmuştur.

Deney grubunu oluşturan 7/D sınıfının mevcudu 31 kişi olup 27 kişi denel işleme tabi tutulabilmiştir. Kontrol grubunu oluşturan 7/C sınıfının mevcudu 30 kişi olup 29 kişi denel işleme tabi tutulabilmiştir. 7/C ve 7/D sınıflarında gerçekleştirilen çalışmaya, 7/C sınıfından 12 kız, 17 erkek; 7/D sınıfından ise 14 kız, 13 erkek olmak üzere toplam 56 öğrenci katılmıştır. Diğer öğrenciler haftalık devamsızlık, hastalık vb. nedenlerle deneysel sürece dahil edilmemiştir. Tablo 3.2’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin özellikleri gösterilmiştir.

Tablo 3.2: Örneklemi Oluşturan Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrenci Özellikleri

	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Kız	14	12
Erkek	13	17
Toplam	27	29
Yaş Ortalaması	13	13

3.3. Deneysel İşlem Basamakları

Bu çalışma bir deney ve bir kontrol grubu olmak üzere toplam iki grup üzerinde yürütülmüştür. Aşağıda çalışmada yapılan işlemler sırasıyla açıklanmıştır:

1. Uygulama süresince işlenecek konular saptanmış ve konulara ilişkin hedefler ve kazanımlar İlköğretim Türkçe Dersi Programından (MEB, 2006) alınmıştır.
2. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayınlanan “İlköğretim Türkçe Dersi” programındaki yedinci sınıf “Duygu ve Hayaller” temasının kazanımları belirlenmiştir. Kazanımlar doğrultusunda, dört seçenekli çoktan seçmeli sorular hazırlanmıştır (bkz. Akademik başarı testi). Ayrıca öğrencilerin Türkçe dersine ve mizaha yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla ilgili yayın ve çalışmalar taranarak Türkçe dersine ve mizaha yönelik tutum ölçekleri geliştirilmiştir (bkz. Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ve mizaha yönelik tutum ölçeği).
3. Uygulama, Erdemir İlköğretim Okulunda gerçekleştirilmiştir.
4. Çalışmanın başlangıcında Türkçe dersini işleyecek öğretmene çalışmanın amacı açıklanarak yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamaları hakkında gerekli

bilgilendirmeler yapılmış, çalışmanın nasıl uygulanacağı anlatılmıştır. Öğretmene uygulamada yararlanacağı araştırmacı tarafından seçilmiş ve hazırlanmış olan karikatür, fıkra, resim ve powerpoint sunumları gösterilmiştir. Bununla birlikte araştırmacı tarafından hazırlanan ders planları da öğretmene verilmiş, ondan ders planı ve uygulamalara dair dönüt istenmiş, öğretmenin görüşleri çerçevesinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

5. Öğrencilere araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Bu araştırma sırasında uygulanan akademik başarı testi, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ve mizaha yönelik tutum ölçeği'nin araştırmanın amaçlarına ulaşması açısından önemli olduğu anlatılmıştır. Bu nedenle öğrencilerden akademik başarı testini, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ve mizaha yönelik tutum ölçeğini cevaplarken samimi olmaları istenmiştir.

6. Deney grubu ve kontrol grubunun seçilirken 7/A, 7/C ve 7/D sınıflarının akademik başarı ön testi, Türkçe dersine yönelik tutum ve mizaha yönelik tutumları bakımından karşılaştırılmıştır. Her sınıfa akademik başarı ön testi, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ve mizaha yönelik tutum ölçeği ön testleri uygulanmıştır. Bu sınıflardan akademik başarı, ön test puan ortalamaları, Türkçe dersine yönelik tutum ve mizaha yönelik tutum ön test puan ortalamaları birbirine en yakın iki sınıf çalışmaya seçilmiştir. Aynı zamanda deney ve kontrol gruplarının denkliliğinin sağlanması için; her üç gruptaki öğrencilerin 7. sınıf birinci dönem Türkçe dersi başarı durumları da göz önünde bulundurulmuştur.

7. Öğrencilere ait bu bilgiler analiz edilip gerekli karşılaştırmalar yapıldıktan sonra 7/D sınıfı deney grubu, 7/C sınıfı ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. İlk hafta yapılan bu uygulamalarla deneysel çalışmaya başlanmıştır.

8. Çalışma 7/C ve 7/D sınıflarında aynı öğretmen tarafından gerçekleştirilmiştir.

9. Çalışma 7. sınıf Türkçe dersinde okutulan “Duygu ve Hayaller” temasında yapılmış, deney ve kontrol grubu öğrencileri üzerinde Duygu ve Hayaller temasının amacı ile örtüşecek şekilde uygulanmıştır.

10. Çalışma haftalık 40’ar dakikadan oluşan 5 ders saatini kapsamaktadır. Temaya

sınıf ortamında yedi hafta süre ayrılmıştır.

11. Uygulama okulda bilgisayar ve projeksiyon cihazı bulunan Türkçe sınıfında gerçekleştirilmiştir.

12. Uygulama boyunca deney grubunda yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamaları kullanılmış, dersler temayla ilgili kazanımlar doğrultusunda sınıf ortamında işlenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamaları hakkında deney grubu öğrencilerine bilgi verilmiş ve bu süreçte ne yapmaları gerektiği hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Bu doğrultuda öncelikli olarak deney grubundaki öğrencilerin derslere hazırlıklı olarak gelmeleri için çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri önceden araştırarak yapmaları istenmiştir. Öğrencilere çalışmayla ilgili ödevler verilmiştir. Duygu ve Hayaller temasını içeren konularla ilgili araştırmacının hazırladığı uygulamalar (fıkra, karikatür, resim powerpoint) derste Türkçe öğretmeni tarafından işlenmiştir. Öğrencilerin ders esnasında bilgisayar ve projeksiyon sistemi aracılığıyla ve önlerinde bulunan dokümanlar aracılığıyla konuları görsel ve işitsel olarak işlemeleri ya da araştırmaları sağlanmıştır.

13. Kontrol grubuna araştırmacı tarafından herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Uygulama boyunca kontrol grubunda yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemler uygulanmıştır. Konular ders öğretmeni tarafından anlatılarak, temayla ilgili kazanımlar doğrultusunda sınıf ortamında işlenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemler içinde anlatım yöntemi, soru-cevap, beyin fırtınası, tartışma gibi yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Konuların gerektirdiği yerlerde performans görevleri verilerek öğrencilerin derslere hazırlıklı gelmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Bu noktada öğrencilerden derse gelmeden önce konulara hazırlanmaları istenmiş ve konu ile ilgili sorular sorularak derse başlanmıştır. Öğrencilerin çalışma kitaplarındaki etkinlikleri önceden yapması sağlanarak derslerde öğrencilerin ön bilgileri yoklandıktan sonra ders öğretmeni tarafından işlenmiştir.

14. Çalışmanın başında öğrencilere ön test olarak verilen akademik başarı testi, Türkçe dersine yönelik tutum ve mizaha yönelik tutum ölçeği çalışmanın sonunda da deney grubu ve kontrol grubuna son test olarak uygulanmıştır.

15. Ön-test ve son-testlerden elde edilen veriler SPSS 13.0 (Statistical Package for Social Sciences) paket programına girilmiş ve gerekli istatistiki teknikler belirlenerek analizler yapılmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği, mizaha yönelik tutum ölçeği ve 2008-2009 eğitim-öğretim yılı, şubat ve mart aylarına ait konuları içeren akademik başarı testi ile toplanmıştır.

3.4.1. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Bu bölümde, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını saptamak amacıyla ilgili yayınlar taranarak, geçerlilik için Türkçe Eğitimi Bölümünden bir, Eğitim Bilimleri Bölümünden iki uzman görüşü alınarak Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmiştir.

Türkçe'ye yönelik tutum ölçeğini geliştirmek için Gazi İlköğretim Okulu 8/A ve 8/D şubelerinden 49 öğrenciye, Kepez İzmirlioğlu İlköğretim Okulu 8/A ve 8/C şubelerinden 56 öğrenciye, İzmirlioğlu İlköğretim Okulu 8/A ve 8/B şubelerinden 70 öğrenciye, Gülüş Vesile Dikmen İlköğretim Okulu 8/A, 8/B ve 8/C şubelerinden 45 öğrenciye, uygulanmıştır. Bu ölçek toplam olarak İlköğretim 8. sınıftan 220 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Geliştirilen 30 maddelik Likert Tipi ölçekten, elde edilen veriler SPSS programında değerlendirilmiştir. Hesaplamalar doğrultusunda ölçeğin Cronbach alpha güvenirliği 0,83 çıkmıştır.

Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinin puanlamasında olumlu maddelerde tamamen katılıyorum için 5 puan, katılıyorum için 4 puan, kararsızım için 3 puan, katılmıyorum için 2 puan, hiç katılmıyorum için 1 puan verilmiş; olumsuz maddelerde ise tamamen katılıyorum için 1 puan, katılıyorum için 2 puan, kararsızım için 3 puan, katılmıyorum için 4 puan, hiç katılmıyorum için 5 puan verilmiştir.

3.4.2. Mizaha Yönelik Tutum Ölçeği

Aydın (2006) 8. sınıf öğrencilerinin mizaha yönelik tutumlarını saptamak amacıyla bir ölçek kullanmıştır. Bu ölçeğin madde sayısı 29, güvenirliği ise 0,86'dır. 29 madden oluşan bu ölçekten, 22 madde alınmış daha sonra ölçek örneklem grubu için Türkçe Eğitimi Bölümünden bir ve Eğitim Bilimleri Bölümünden bir uzman görüşü alınarak İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin mizaha yönelik tutumlarını saptamak amacıyla tekrar geliştirilmiştir. Geçerlilik için uzman görüşleri alınarak geliştirilen ölçeğin uygulamalar sonucunda madde sayısı 30 olmuştur.

Mizaha yönelik tutum ölçeğini geliştirmek için Gazi İlköğretim Okulu 8/A ve 8/D şubelerinden 49 öğrenciye, Kepez İzmirlioğlu İlköğretim Okulu 8/A ve 8/C şubelerinden 56 öğrenciye, İzmirlioğlu İlköğretim Okulu 8/A ve 8/B şubelerinden 70 öğrenciye, Gülüş Vesile Dikmen İlköğretim Okulu 8/A, 8/B ve 8/C şubelerinden 45 öğrenciye, uygulanmıştır. Bu ölçek toplam olarak İlköğretim 8. sınıftan 220 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Geliştirilen 30 maddelik Likert Tipi ölçekten, elde edilen veriler SPSS programında değerlendirilmiştir. Hesaplamalar doğrultusunda ölçeğin Cronbach alpha güvenirliği 0,86 çıkmıştır.

Mizaha yönelik tutum ölçeğinin puanlamasında olumlu maddelerde tamamen katılıyorum için 5 puan, katılıyorum için 4 puan, kararsızım için 3 puan, katılmıyorum için 2 puan, hiç katılmıyorum için 1 puan verilmiş; olumsuz maddelerde ise tamamen katılıyorum için 1 puan, katılıyorum için 2 puan, kararsızım için 3 puan, katılmıyorum için 4 puan, hiç katılmıyorum için 5 puan verilmiştir.

3.4.3. Öğrenci Akademik Başarı Testi

Uygulamanın yapılacağı 2008-2009 eğitim-öğretim yılı şubat ve mart aylarına ait İlköğretim 7. sınıf müfredatı incelenmiş, uygulama yapılacak okulda okutulan ders kitabı da dikkate alınarak ulaşılmak istenen kazanımlar saptanmıştır. Bu kazanımlardan yola çıkılarak belirtke tablosu oluşturulmuştur.

Duygu ve Hayaller temasıyla ilgili konuları içeren 33 sorunun yer aldığı çoktan seçmeli akademik başarı testi oluşturulmuştur. Türkçe Eğitimi Bölümünden bir uzman ile Eğitim Bilimleri Bölümünden bir uzman görüşü alınarak testteki soru

sayısı 21'e indirilmiştir. Geliştirilmiş olan bu testin güvenirlik hesaplaması için, sırasıyla Atatürk İlköğretim Okulu 8/C ve 8/D şubelerinden 49 öğrenciye, Cumhuriyet İlköğretim Okulu 8/E ve 8/D şubelerinden 60 öğrenciye, Erdemir İlköğretim Okulu 8/B ve 8/D şubelerinden 60 öğrenciye, Karadere İlköğretim Okulu 8/A şubelerinden 19 öğrenciye, Kaşçılar İlköğretim Okulu 8/A ve 8/B şubelerinden 34 öğrenciye, uygulanmıştır. Bu test toplam olarak İlköğretim 8. sınıftan 222 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Elde edilen veriler ITEMAN programında analiz edilmiştir. Çoktan Seçmeli Başarı Testi'nin güvenirliği α (alpha) = 0,85 olarak bulunmuştur.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırma sırasında verilerin analizinde ITEMAN (Item and Test Analysis Program - Madde ve Test Analiz Programı) ile SPSS 13.0 (Statistical Package For Social Sciences Program-Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı)'ten yararlanılmıştır. Araştırmada alt problemlere cevap ararken bağımlı ve bağımsız gruplar için t testinden yararlanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini incelemek amacı ile yapılan istatistiksel analizlerin değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular ve yorumlar araştırmanın alt problemlerine göre aşağıda sırayla verilmiştir.

Çalışmayla ilgili analizlere başlamadan önce verilerin istatistiksel yöneme uygunluğunun tespiti için SPSS programı ile basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Bu doğrultuda çıkan sonuçların normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Veriler aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 4.1: Deney ve Kontrol Gruplarının Beraber Akademik Başarı Ön Test ve Son Test Puanları Basıklık ve Çarpıklık Tablosu

	Akademik başarı ön test	Akademik başarı son test
N	56	56
Çarpıklık	-0,11	-0,23
Çarpıklığın Standart Hatası	0,32	0,32
Basıklık	-0,34	-0,91
Basıklığın Standart Hatası	0,63	0,63

Tablo 4.1 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının beraber akademik başarı ön test ve son test verilerinin basıklık ve çarpıklık açısından normal bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Normal dağılım, her biri bir ortalama ve standart sapma değeri ile tanımlanabilen dağılımların bir kümesidir. Bu dağılımların bazıları daha geniş ve basık, bazıları da daha dar ve sivridir (Ravid, 1994; Akt. Köklü ve Büyüköztürk, 2000:83). Büyüköztürk (2003) basıklık ve çarpıklık katsayılarının 1'den küçük olmasının normal dağılımın bir göstergesi olacağını ifade etmektedir (Akt. Demirbaş vd., 2008:28)

Tablo 4.2: Deney ve Kontrol Gruplarının Ayrı Ayrı Akademik Başarı Ön Test ve Son Test Puanları Basıklık ve Çarpıklık Tablosu

	Deney ön test	Kontrol ön test	Deney son test	Kontrol son test
N	27	29	27	29
Çarpıklık	0,10	-0,24	-0,19	-0,20
Çarpıklığın Standart Hatası	0,45	0,43	0,45	0,43
Basıklık	0,61	-0,77	-0,87	-1,21
Basıklığın Standart Hatası	0,87	0,85	0,87	0,85

Tablo 4.2 incelendiğinde, deney ön test, kontrol ön test, deney son test ve kontrol son test verilerinin basıklık ve çarpıklık açısından normal bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4.3: Deney ve Kontrol Gruplarının Beraber Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ön Test ve Son Test Puanları Basıklık ve Çarpıklık Tablosu

	Türkçe dersine yönelik tutum ön test	Türkçe dersine yönelik tutum son test
N	56	56
Çarpıklık	0,06	-0,42
Çarpıklığın Standart Hatası	0,32	0,32
Basıklık	-0,53	-0,89
Basıklığın Standart Hatası	0,63	0,63

Tablo 4.3 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının beraber Türkçe dersine yönelik tutum ön test ve son test verilerinin basıklık ve çarpıklık açısından normal bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4.4: Deney ve Kontrol Gruplarının Ayrı Ayrı Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ön Test ve Son Test Puanları Basıklık ve Çarpıklık Tablosu

	Deney tutum ön test	Kontrol tutum ön test	Deney tutum son test	Kontrol tutum son test
N	27	29	27	29
Çarpıklık	-0,75	-1,32	-0,63	-0,17
Çarpıklığın Standart Hatası	0,45	0,43	0,45	0,43
Basıklık	1,87	2,06	-0,03	-1,30
Basıklığın Standart Hatası	0,87	0,85	0,87	0,85

Tablo 4.4 incelendiğinde, deney tutum ön test, kontrol tutum ön test, deney tutum son test ve kontrol tutum son test verilerinin basıklık ve çarpıklık açısından normal bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4.5: Deney ve Kontrol Gruplarının Beraber Mizaha Yönelik Tutum Ön Test ve Son Test Puanları Basıklık ve Çarpıklık Tablosu

	Mizaha yönelik tutum ön test	Mizaha yönelik tutum son test
N	56	56
Çarpıklık	-0,56	-0,61
Çarpıklığın Standart Hatası	0,32	0,32
Basıklık	-0,23	-0,60
Basıklığın Standart Hatası	0,63	0,63

Tablo 4.5 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının beraber mizaha yönelik tutum ön test ve son test verilerinin basıklık ve çarpıklık açısından normal bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4.6: Deney ve Kontrol Gruplarının Ayrı Ayrı Mizaha Yönelik Tutum Ön Test ve Son Test Puanları Basıklık ve Çarpıklık Tablosu

	Deney tutum ön test	Kontrol tutum ön test	Deney tutum son test	Kontrol tutum son test
N	27	29	27	29
Çarpıklık	-1,14	-0,12	-1,40	0,05
Çarpıklığın Standart Hatası	0,45	0,43	0,45	0,43
Basıklık	0,72	0,15	3,31	-1,10
Basıklığın Standart Hatası	0,87	0,85	0,87	0,85

Tablo 4.6 incelendiğinde, deney tutum ön test, kontrol tutum ön test, deney tutum son test ve kontrol tutum son test verilerinin basıklık ve çarpıklık açısından normal olduğu söylenebilir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi şu şekilde ifade edilmiştir:

1.Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Bu probleme ait veriler elde edilirken, öğrencilerin çoktan seçmeli akademik başarı testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının ön ve son test akademik başarı puanları bağımsız gruplar için t testiyle; deney grubunun ön test, son test akademik başarı puanları ile kontrol grubunun ön test, son test akademik başarı puanları bağımlı gruplar için t testi analizi ile karşılaştırılmıştır. Son olarak deney ve kontrol gruplarının akademik başarı son test fark puanları ile akademik başarı ön test fark puanları arasındaki farklılık yine t testiyle karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur:

1.1. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ön test puanları ile yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.7: Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Ön Test Puanlarının Levene Testi Sonuçları

Levene testi		
	f	p
Akademik başarı ön test	1,61	0,21

Levene testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının akademik başarı ön test puanlarının homojen olduğu söylenebilir.

Tablo 4.8’de deney ve kontrol gruplarının akademik başarı ön test sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.8: Deney ve Kontrol Gruplarının Çoktan Seçmeli Akademik Başarı Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Analiz Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	27	11,82	3,41	54	-0,08	0,94
Kontrol	29	11,90	3,97			

Tablo 4.8 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test puanları ortalaması 11,82, kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test puanları ortalamasının ise 11,90 olduğu görülmektedir. Grupların akademik başarı ön test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, bağımsız gruplar için t testi ile analiz edilmiş, hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($t(54) = -0,08$; $p > 0,05$). Her iki grubunda akademik başarı ön test puanları açısından denk oldukları söylenebilir.

1.2. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.9’da deney grubunun akademik başarı ön test ve son test puanlarına ait bulgular sunulmaktadır.

Tablo 4.9: Deney Grubu Akademik Başarı Sınavı Ön Test ve Son Teste İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Analiz Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön test	27	11,82	3,41	26	-5,73	0,00
Son test	27	14,70	3,85			

Tablo 4.9 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test puanları ortalamasının 11,82 olduğu, akademik başarı son test puanları ortalamasının

ise 14,70 olduğu görülmektedir. Erişinin 2,88 olduğu görülmektedir. Deney grubunun akademik başarı ön test ve son test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, bağımlı gruplar için t testi ile analiz edilmiş, hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre testler arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t(26) = -5,73$; $p < 0,05$). Elde edilen bu bulgulara göre, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

1.3. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.10’da kontrol grubunun akademik başarı ön test ve son test puanlarına ait bulgular sunulmaktadır.

Tablo 4.10: Kontrol Grubu Akademik Başarı Sınavı Ön Test ve Son Teste İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Analiz Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön test	29	11,90	3,97	28	-1,41	0,17
Son test	29	12,62	4,13			

Tablo 4.10 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test puanları ortalamasının 11,90 olduğu, akademik başarı son test puanları ortalamasının ise 12,62 olduğu görülmektedir. Erişinin 0,72 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun akademik başarı ön test ve son test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, bağımlı gruplar için t testi ile analiz edilmiş, hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre testler arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($t(28) = -1,41$; $p > 0,05$).

1.4. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı son test puanları ile yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlerin

uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.11: Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Son Test Puanlarının Levene Testi Sonuçları

Levene testi		
	f	p
Akademik başarı son test	0,50	0,48

Levene testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının akademik başarı son test puanlarının homojen olduğu söylenebilir.

Tablo 4.12’de deney ve kontrol gruplarının akademik başarı son test puan ortalamaları arasındaki fark görülmektedir.

Tablo 4.12: Deney ve Kontrol Gruplarının Çoktan Seçmeli Akademik Başarı Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Analiz Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	27	14,70	3,85	54	1,95	0,06
Kontrol	29	12,62	4,13			

Tablo 4.12 incelendiğinde, akademik başarı son testi puan ortalamaları deney grubu için 14,70, kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları ortalaması 12,62’dir. Ayrıca deney grubunun standart sapması 3,85, kontrol grubunun standart sapması 4,13 olarak bulunmuştur. Hesaplanan t değeri ve %95’lik anlamlılık düzeyi göz önünde bulundurulduğunda akademik başarıları açısından deney ile kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($t(54)=1,95$; $p>0,05$). Ortalama ve standart sapma değerleri dikkate alındığında, deney grubundaki başarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

1.5. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı son test ve ön test puanları arasındaki fark puanları ile yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin

akademik başarı son test ve ön test puanları arasındaki fark puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.13'te deney ve kontrol gruplarının akademik başarı son test puan ortalamalarının farkları ile ön test puan ortalamalarının farkları arasındaki farklar görülmektedir.

Tablo 4.13: Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Başarı Son Test ve Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın t Testi Analiz Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	27	2,89	2,62	54	2,99	0,00
Kontrol	29	0,72	2,78			

Tablo 4.13 incelendiğinde deney grubunun, akademik başarı ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki fark 2,89 iken, kontrol grubunun, akademik başarı ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki fark 0,72 olmuştur. Ayrıca deney grubunun standart sapması 2,62, kontrol grubunun standart sapması 2,78 olarak bulunmuştur. Hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığı anlamlılık düzeyi göz önünde bulundurulduğunda akademik başarı düzeyleri açısından deney son test ve ön test puanları arasındaki fark ile kontrol son test ve ön test puanları arasındaki fark açısından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t(54) = 2,99$; $p < 0,05$). Ortalama ve standart sapma değerleri dikkate alındığında, bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi şu şekilde ifade edilmiştir:

2. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

İkinci probleme ait veriler elde edilirken, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik

tutumlarına ait verilere göre, deney ve kontrol gruplarının tutum ön test ve son test puanları bağımsız gruplar için t testiyle; deney grubunun tutum ön test, son test puanları ile kontrol grubunun tutum ön test, son test puanları bağımlı gruplar için t testi analizi ile karşılaştırılmıştır. Son olarak deney ve kontrol gruplarının tutum son test fark puanları ile tutum ön test fark puanları arasındaki farklılık yine t testiyle karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur:

2.1. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ön test puanları ile yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.14: Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ön Test Puanlarının Levene Testi Sonuçları

Levene testi		
	f	p
Türkçe dersine yönelik tutum ön test	10,45	0,00

Levene testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine yönelik tutum ön test puanlarının heterojen olduğu söylenebilir. Bağımsız t testi analiz sonuçlarında varyansların eşit kabul edilmediği değerler dikkate alınmıştır.

Tablo 4.15'te, deney ve kontrol grubuna ait Türkçe dersine yönelik tutum ön test puanları gösterilmiştir.

Tablo 4.15: Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Analiz Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	27	3,28	0,24	40	-6,10	0,00
Kontrol	29	3,95	0,53			

Tablo 4.15 incelendiğinde, uygulamalar başlamadan önce deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ön test puanları ortalaması 3,28, kontrol

grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ön test puanları ortalamasının ise 3,95 olduğu görülmektedir. Grupların Türkçe dersine yönelik tutum ön test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, bağımsız gruplar için t testi ile analiz edilmiş, hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($t(40) = -6,10; p < 0,05$). Bu sonuca göre çalışma öncesinde deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine yönelik tutumlarının birbirine denk olmadığı söylenebilir. Bu çalışmada düzeyi düşük olan öğrenciler deney grubuna alınarak mizahın etkisinin daha objektif değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

2.2. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.16’da deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum ön test ve son test puanlarına ait bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 4.16: Deney Grubunun Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Analiz Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön test	27	3,28	0,24	26	-6,92	0,00
Son test	27	4,07	0,45			

Tablo 4.16 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ön test puanları ortalamasının 3,28 olduğu, tutum son test puanları ortalamasının ise 4,07 olduğu görülmektedir. Deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum ön test ve son test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, bağımlı gruplar için t testi ile analiz edilmiş, hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre testler arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t(26) = -6,92; p < 0,05$). Elde edilen bu bulgulara göre, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

2.3. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.17’de deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum ön test ve son test puanlarına ait bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 4.17: Kontrol Grubunun Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Analiz Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön test	29	3,95	0,53	28	0,76	0,45
Son test	29	3,85	0,55			

Tablo 4.17 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ön test puanları ortalamasının 3,95 olduğu, tutum son test puanları ortalamasının ise 3,85 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutum ön test ve son test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, bağımlı gruplar için t testi ile analiz edilmiş, hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre testler arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($t(28) = 0,76; p > 0,05$).

2.4. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum son test puanları ile yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.18: Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersine Yönelik Tutum Son Test Puanlarının Levene Testi Sonuçları

Levene testi		
	f	p
Türkçe dersine yönelik tutum son test	3,30	0,08

Levene testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine yönelik tutum son test puanlarının homojen olduğu söylenebilir.

Tablo 4.19’da deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine yönelik tutum son test puan ortalamaları arasındaki fark görülmektedir.

Tablo 4.19: Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersine Yönelik Tutum Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Analiz Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	27	4,07	0,45	54	1,69	0,10
Kontrol	29	3,85	0,55			

Tablo 4.19 incelendiğinde, Türkçe dersine yönelik tutum son testi puan ortalamaları deney grubu için 4,07, kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları ortalaması 3,85’dir. Ayrıca deney grubunun standart sapması 0,45, kontrol grubunun standart sapması 0,55 olarak bulunmuştur. Hesaplanan t değeri ve %95’lik anlamlılık düzeyi göz önünde bulundurulduğunda Türkçe dersine yönelik tutum düzeyleri açısından deney ile kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($t(54)=1,69$; $p>0,05$). Ortalama ve standart sapma değerleri dikkate alındığında, deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

2.5. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum son test ve ön test puanları arasındaki fark puanları ile yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum son test ve ön test puanları arasındaki fark puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.20’de deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine yönelik tutum son test puan ortalamalarının farkları ile ön test puan ortalamalarının farkları arasındaki farklar görülmektedir.

Tablo 4.20: Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersine Yönelik Tutum Son Test ve Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın t Testi Analiz Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	27	0,79	0,59	54	5,14	0,00
Kontrol	29	-0,10	0,69			

Tablo 4.20 incelendiğinde, deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki fark 0,79 iken, kontrol grubunun, Türkçe dersine yönelik tutum ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki fark -0,10 olmuştur. Ayrıca deney grubunun standart sapması 0,59, kontrol grubunun standart sapması 0,69 olarak bulunmuştur. Hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığı anlamlılık düzeyi göz önünde bulundurulduğunda Türkçe dersine yönelik tutum düzeyleri açısından deney tutum son test ve ön test puanları arasındaki fark ile kontrol tutum son test ve ön test puanları arasındaki fark açısından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t(54) = 5,14$; $p < 0,05$). Ortalama ve standart sapma değerleri dikkate alındığında, bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi şu şekilde ifade edilmiştir:

3. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin mizaha yönelik tutumları ile yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin mizaha yönelik tutumları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Üçüncü probleme ait veriler elde edilirken, öğrencilerin mizaha yönelik tutumlarına ait verilere göre, deney ve kontrol gruplarının tutum ön test ve son test puanları bağımsız gruplar için t testiyle; deney grubunun tutum ön test, son test puanları ile kontrol grubunun tutum ön test, son test puanları bağımlı gruplar için t testi analiziyle karşılaştırılmıştır. Son olarak deney ve kontrol gruplarının tutum son test fark puanları ile tutum ön test fark puanları arasındaki farklılık yine t testiyle karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur:

3.1. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin mizaha yönelik tutum ön test puanları ile yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin mizaha yönelik tutum ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.21: Deney ve Kontrol Gruplarının Mizah Yönelik Tutum Ön Test Puanlarının Levene Testi Sonuçları

Levene testi		
	f	p
Mizaha yönelik tutum ön test	0,43	0,53

Levene testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının mizaha yönelik tutum ön test puanlarının homojen olduğu söylenebilir.

Tablo 4.22’de deney ve kontrol grubuna ait mizaha yönelik tutum ön test puanları gösterilmiştir.

Tablo 4.22: Deney ve Kontrol Gruplarının Mizah Yönelik Tutum Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Analiz Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	27	3,87	0,59	54	1,33	0,19
Kontrol	29	3,66	0,60			

Tablo 4.22 incelendiğinde, uygulamalar başlamadan önce deney grubu öğrencilerinin mizaha yönelik tutum ön test puanları ortalaması 3,87, kontrol grubu öğrencilerinin mizaha yönelik tutum ön test puanları ortalamasının ise 3,66 olduğu görülmektedir. Grupların mizaha yönelik tutum ön test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, bağımsız gruplar için t testi ile analiz edilmiş, hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($t(54)= 1,33; p>0,05$). Bu sonuca göre çalışma öncesinde deney ve kontrol gruplarının mizaha yönelik tutumlarının birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.2. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin mizaha yönelik tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.23'te deney grubunun mizaha yönelik tutum ön test ve son test puanlarına ait bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 4.23: Deney Grubunun Mizaha Yönelik Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Analiz Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön test	27	3,87	0,59	26	-2,15	0,04
Son test	27	4,15	0,38			

Tablo 4.23 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin mizaha yönelik tutum ön test puanları ortalamasının 3,87 olduğu, tutum son test puanları ortalamasının ise 4,15 olduğu görülmektedir. Deney grubunun mizaha yönelik tutum ön test ve son test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, bağımlı gruplar için t testi ile analiz edilmiş, hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre testler arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t(26) = -2,15; p < 0,05$). Elde edilen bu bulgulara göre, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının öğrencilerin mizaha yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

3.3. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin mizaha yönelik tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.24'te kontrol grubunun mizaha yönelik tutum ön test ve son test puanlarına ait bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 4.24: Kontrol Grubunun Mizaha Yönelik Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Analiz Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön test	29	3,66	,60	28	-0,19	0,85
Son test	29	3,69	,60			

Tablo 4.24 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin mizaha yönelik tutum ön test puanları ortalamasının 3,66 olduğu, tutum son test puanları ortalamasının ise 3,69 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun mizaha yönelik tutum ön test ve son test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, bağımlı gruplar için t testi ile analiz edilmiş, hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre testler arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($t(28) = -0,19$; $p > 0,05$).

3.4. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin mizaha yönelik tutum son test puanları ile yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin mizaha yönelik tutum son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.25: Deney ve Kontrol Gruplarının Mizah Yönelik Tutum Son Test Puanlarının Levene Testi Sonuçları

Levene testi		
	f	p
Mizaha yönelik tutum son test	8,82	0,00

Levene testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının mizaha yönelik tutum son test puanlarının heterojen olduğu söylenebilir. Bağımsız t testi analiz sonuçlarında varyansların eşit kabul edilmediği değerler dikkate alınmıştır.

Tablo 4.26’da deney ve kontrol gruplarının mizaha yönelik tutum son test puan ortalamaları arasındaki fark görülmektedir.

Tablo 4.26: Deney ve Kontrol Gruplarının Mizaha Yönelik Tutum Son Test Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Analiz Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	27	4,15	0,38	48	3,45	0,00
Kontrol	29	3,69	0,60			

Tablo 4.26 incelendiğinde, mizaha yönelik tutum son testi puan ortalamaları deney grubu için 4,15, kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları ortalaması 3,69’dur. Ayrıca deney grubunun standart sapması 0,38, kontrol grubunun standart sapması 0,60 olarak bulunmuştur. Hesaplanan t değeri ve %95’lik anlamlılık düzeyi göz önünde bulundurulduğunda mizaha yönelik tutum düzeyleri açısından deney ile kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($t(48)=3,45$; $p<0,05$). Ortalama ve standart sapma değerleri dikkate alındığında, deney grubunun mizaha yönelik tutum düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

3.5. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin mizaha yönelik tutum son test ve ön test puanları arasındaki fark puanları ile yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin mizaha yönelik tutum son test ve ön test puanları arasındaki fark puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.27’de deney ve kontrol gruplarının mizaha yönelik tutum son test puan ortalamalarının farkları ile ön test puan ortalamalarının farkları arasındaki farklar görülmektedir.

Tablo 4.27: Deney ve Kontrol Gruplarının Mizaha Yönelik Tutum Son Test ve Ön Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın t Testi Analiz Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	27	0,28	0,67	54	1,21	0,23
Kontrol	29	0,03	0,85			

Tablo 4.27 incelendiğinde, deney grubunun mizaha yönelik tutum ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki fark 0,28 iken, kontrol grubunun, mizaha yönelik tutum ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki fark 0,03 olmuştur. Ayrıca deney grubunun standart sapması 0,67, kontrol grubunun standart sapması 0,85 olarak bulunmuştur. Hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığı anlamlılık düzeyi göz önünde bulundurulduğunda mizaha yönelik tutum düzeyleri açısından deney tutum son test ve ön test puanları arasındaki fark ile kontrol tutum son test ve ön test puanları arasındaki fark açısından anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($t(54)= 1,21$; $p>0,05$).

SONUÇ

Bu bölümde, araştırmanın sonuçları, sonuçların tartışılması ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Giriş bölümünde belirtilen alt problemler doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Alt probleme ilişkin sonuçlar:

Tablo 4.8'e göre, akademik başarı testi ön test puanlarına bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı ön test puanları ortalaması ile kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Deney grubunda yer alan deneklerin uygulanan akademik başarı testi son test puanları aritmetik ortalamaları, ön test aritmetik ortalamalarına göre daha yüksektir. Bu sonuca bağlı olarak Tablo 4.9'dan da anlaşılacağı üzere yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamaları deney grubundaki denekler üzerinde etkili olmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin deneysel işlem sonrası sahip oldukları bilgi düzeyleri deneysel işlemden önce sahip oldukları bilgi düzeylerine göre ilerleme göstermiştir. Bilgi düzeyindeki bu ilerleme istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Kontrol grubunun başarı testi son test puanları aritmetik ortalaması, ön test puanları aritmetik ortalamasına göre daha yüksektir. Tablo 4.10'a göre kontrol grubunun akademik başarı testi son test puanları ile ön test puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlerin öğrencilerin bilgi düzeyleri üzerinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının kullanıldığı gruptaki kadar olmasa da olumlu yönde katkı sağladığı şeklinde yorumlanmıştır.

Tablo 4.12'ye göre, akademik başarı testi son test puanlarına bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı son test puanları ortalaması, kontrol

grubundaki öğrencilerin son test puanlarına göre yüksek olmasına rağmen ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmamıştır. Tablo 4.13'e göre, deney ve kontrol gruplarının akademik başarı son test puan ortalamalarının farkları ile ön test puan ortalamalarının farkları arasındaki farklara bakıldığında aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlere kıyasla ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik başarılarını arttırmada daha etkili olduğu görülmüştür.

Aydın'ın (2006:162-163) yapmış olduğu çalışmada uygulanan mizah kullanımı da deney grubunun akademik başarılarını arttırmada daha etkili olmuştur. Her iki grubun son başarı testlerinde bir artış olmasına karşın, mizahla öğretimin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin "Çoktan Seçmeli Türkçe Başarı Testi"nden aldıkları son test puan ortalamaları ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı görülmektedir. Mizahla öğretim yapılan derslerde, öğrencilerin kendilerini daha rahat bir ortam içinde özgür ve yaratıcı biçimde ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca mizahın sezdirme, çıkarım, ön varsayım, göstergebilimsel simgeleri kullanması öğrencinin dil ve dil ötesi anlama ulaşma konusunda onlara geniş bir bakış açısı kazandırdığı söylenebilir.

2. Alt probleme ilişkin sonuçlar:

Tablo 4.15'e göre, Türkçe dersine yönelik ön tutum puanlarına bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin ön tutum puanları ortalaması ile kontrol grubundaki öğrencilerin ön tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

Deney grubunda yer alan deneklerin, Türkçe dersine yönelik son tutum puanları aritmetik ortalamaları ile ön tutum puanları aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Tablo 4.16'dan da anlaşılaacağı üzere yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamaları deney grubundaki deneklerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olmuştur.

Öğrencilerin deneysel işlem sonrası sahip oldukları tutumlarının deneysel işlemden önce sahip oldukları tutumlara göre ilerleme gösterdiği belirlenmiştir.

Kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik son tutum puanları aritmetik ortalaması, ön tutum puanları aritmetik ortalamasına göre daha düşüktür. Tablo 4.17'ye göre kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik son tutum puanları ile ön tutum puanları arasındaki fark anlamlı değildir. Bu sonuca göre yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlerin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının kullanıldığı gruptaki gibi olumlu katkı sağlamadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.19'a göre, istatistiksel analiz sonucunda, Türkçe dersine yönelik son tutum puanlarına bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin son tutum puanları ortalaması ile kontrol grubundaki öğrencilerin son tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Tablo 4.20'ye göre, deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine yönelik tutum son test puan ortalamalarının farkları ile ön test puan ortalamalarının farkları arasındaki farklara bakıldığında aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 4.15 ve Tablo 4.19'a göre deney grubu ile kontrol grubunun ön tutumları arasındaki anlamlı farkın deney grubu lehine kapanmış olması ve deney grubunun son tutuma yönelik puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olması, mizah kullanımının etkililiğinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanmıştır.

Çelik'e (2006:37) göre mizahla işlenen ders, derse yönelik tutumları da olumlu yönde etkilemektedir. Yapılan çalışmanın öğrencilerin fizik dersine yönelik tutumlarını geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Bilgisayar destekli mizah ile ders işleyen öğrencilerin son test puanları ortalaması, geleneksel yöntemle ders işleyen öğrencilerin son test puanlarının ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir. Bu sonuca bağlı olarak bilgisayar destekli mizahın deney grubu denekleri üzerinde etkili olduğu, deneysel işlem öncesi sahip oldukları tutumlarının deneysel işlem sonrasında olumlu yönde arttığı belirlenmiştir.

Özalp (2006:55) de, mizahın bir ögesi olan karikatür kullanımının derse olan ilgiyi önemli ölçüde arttırdığını ifade etmektedir.

3. Alt probleme ilişkin sonuçlar:

Tablo 4.22'ye göre, mizaha yönelik ön tutum puanlarına bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin ön tutum puanları ortalaması ile kontrol grubundaki öğrencilerin ön tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Deney grubunda yer alan deneklerin, mizaha yönelik son tutum puanları aritmetik ortalamaları ile ön tutum puanları aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Tablo 4.23'ten de anlaşılacağı üzere, öğrencilerin deneysel işlem sonrası sahip oldukları tutumları deneysel işlemde önce sahip oldukları tutumlarına göre ilerleme göstermiş ortalamada sayısal bir artış olmuştur. Bu fark istatistiksel olarak anlamlılık kazanmıştır.

Kontrol grubunun mizaha yönelik son tutum puanları aritmetik ortalaması, ön tutum puanları aritmetik ortalamasına göre daha yüksektir. Tablo 4.24'e göre kontrol grubunun mizaha yönelik son tutum puanları ile ön tutum puanları arasındaki fark anlamlı değildir. Bu sonuca göre yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlerin öğrencilerin mizaha yönelik tutumları üzerinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının kullanıldığı gruptaki kadar olumlu katkı sağlamamıştır.

Tablo 4.26'ya göre, istatistiksel analiz sonucunda, mizaha yönelik son tutum puanlarına bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin son tutum puanları ortalaması ile kontrol grubundaki öğrencilerin son tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

Araştırmada mizah kullanımının öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucunu, Aydın'ın (2006:166) araştırma sonuçları da desteklemektedir. Aydın'a göre, mizahla işlenen bir dersin mizaha yönelik tutumları da olumlu yönde değiştirdiği söylenebilir. Araştırmacı tarafından yapılan analizler, deney ve kontrol grubu mizah tutum ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğunu göstermiştir ($t=2,81$; $p<0,05$).

Yukarıda belirtilen sonuçlara göre yedinci sınıf Türkçe dersinde mizah kullanımı öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı gibi tutumlarını da olumlu yönde etkilemiştir. Mizah kullanımı (karikatür, resim, fıkra, espri, vd.) eğlendirirken düşündürten ve öğreten bir yöntemdir. Bu nedenle derslerde mizahın kullanılması öğrencilerin akademik başarılarında ve derslere olan tutumlarında olumlu değişiklikler yaratacaktır.

Öneriler

Bu çalışmada yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah kullanımı öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir. Bu sonuçlardan hareketle aşağıda bazı öneriler sunulmuştur.

Türkçe derslerinde karikatür, resim, fotoğraf, fıkra gibi materyaller öğretmenler tarafından kullanılmadığı.

Benzeri çalışmalar daha alt sınıflarda (değişik problem durumları da ele alınarak) yapılabilir. Bu doğrultuda Türkçe müfredat programında yeni düzenlemeler yapılabilir.

Mizahın, hayal gücü ve yaratıcılıkla olan ilişkisi, bakış açısına getirdiği esneklik...vb. özellikleri kullanılarak öğrencilerin diğer derslerdeki başarıları da arttırılabilir.

Mizahın, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucundan hareketle diğer derslerde de öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmek için kullanılabilir.

Eğitimde mizah kullanımının istendik sonuçlar doğurabilmesi için çocukta mizah duygusunun geliştirilmesi gerekmektedir. Mizah duygusunun gelişimi için çocuğun duygu ve düşüncelerini aktarabileceği özgür, eleştirel yaratıcı ortamların oluşturulması gerekir. Bu ortamlar içerisinde masal, fıkra, karikatür gibi mizah türlerinin çocukların yaşlarına uygun seviyede verilmesi de önemli görülmektedir.

Öğretmen yetiştiren kurumlar, mizahın derslerde nasıl kullanılabileceğiyle ilgili program geliştirmeli ve bunları uygulamalı olarak göstermelidir. Bu noktada tiyatro ve canlandırma, drama, özel öğretim, materyal tasarımı, resim, sanat, sınıf yönetimi, rehberlik ve iletişim derslerinde konular içerisine mizah dahil edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Ün Açıkgöz, Kâmile (2003); *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- Ün Açıkgöz, Kâmile (2004); *Aktif Öğrenme*, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- Aksan, Doğan (1999); *Anlambilim Konuları ve Türkçe'nin Anlambilimi*, Engin Yayınevi, Ankara.
- Aksan, Doğan (2000); *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, TDK Yayınları, Ankara.
- Aksoy, Gülpınar (2005); “*Fen Eğitiminde Yaratıcı Düşünme Temelli Bilimsel Yöntem Sürecinin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*,” Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Aktaş, Şerif ve Osman Gündüz (2005); *Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Akün, Dilek (1997); “*9-11 Yaş Çocuklarında Mizah Duygusunun Gelişimi*,” Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Alper, Songül (1987); “*İletişim Aracı Olarak Türkiye’de Karikatür*,” Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altun, Mustafa, Erol Öztürk, Mahir Kalfa ve Salih Demirbilek (2005); *Ses ve Şekil Bilgisi*, Lisans Yayıncılık, İstanbul.
- Arık, M. Bilal (2004); “*Neden Sadece Gençler Mizah Dergisi Okuyor?*,” Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Kasım 2004, Yıl 5, Sayı 57, s.250-254.
- Arık, M. Bilal (1997); “*1980 Sonrası Türkiye’de Yaşanan Toplumsal Değişim ve Karikatürün Değişen İşlevi*,” Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ataman, Aysegül (1995); “Eğitim Sürecinde Yaratıcılık, Yaratıcılık ve Eğitim”, *Türk Eğitim Derneği Yayınları*, Sayı 17, s.107-112.
- Aydın, İ. Seçkin, (2006); “*Türkçe Derslerinde Mizah Kullanımının Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi (İzmir İlköğretim 8. Sınıf Örneğinde)*,” Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bal, Ali Asker, (2000); “*Resim ve İroni Resimde Bir İfade Biçimi Olarak İroni*,” Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Başkan, Özcan (1988); *Bildirişim İnsan-Dili ve Ötesi*, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.

- Baudelaire, Charles (1997); *Gülmenin Özü* (Çev.: İrfan Yalçın), İris Yayıncılık, İstanbul.
- Bayrak, Mehmet (2001); *Halk Gülmecesi*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Bergson, Henri (2006); *Gülme* (Çev.: Yaşar Avunç), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Çelik, Eylem (2006); “*Fizik Öğretiminde Bilgisayar Destekli Mizahın Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisi*,” Yüksek Lisan Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiçekler, Selman (2006); “*Anadil (Türkçe) Öğretiminde Fıkra Metinlerinin Kullanılması*,” Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çiftçi, Hasan (2002); *Klâsik Fars Edebiyatında Hiciv ve Sosyal Eleştiri*, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Dedebağı, Hakan (2007); “*Nasreddin Hoca Fıkralarının Eğitim Yönünden Değerlendirilmesi*,” Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Demirbaş, Murat, Aykut Emre Bozdoğan ve Adem Taşdemir (2008); “*Fizik Laboratuvarı Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarılarını Geliştirme Etkisinin Araştırılması*,” *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 26, s. 25-34.
- Demirel, Özcan (2000); *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Özcan (2001); *Eğitim Sözlüğü*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Özcan (2004); *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Devellioğlu, Ferit (2001); *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*, Aydın Kitabevi Yayınları, Ankara.
- Dökmen, Üstün (2004); *İletişim Çatışmaları ve Empati*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Durmaz, Burcu (2007); “*Yapılandırıcı Fen Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Öğrencilerin Başarısı ve Duyuşsal Özelliklerine Etkisi (Muğla İli Merkez İlçe Örneği)*,” Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Durmuş, Yücel (2000); “*The Relationship Between Sense of Humor and Coping Strategies (Mizah Duygusuyla Başa Çıkma Stratejileri Arasındaki İlişki)*,” Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Durualp, Enver (2006); “*İlköğretimde Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karikatür Kullanımı*,” Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Efe, Hasan (2005); *Karikatür ve Eğitim*, Etki Yayınları, İzmir.
- Elçin, Şükrü (1993); *Halk Edebiyatına Giriş*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Ergün, Muammer (2004); “Sınıfta Motivasyon” *Sınıf Yönetimi*, (Editör Emin Garip) PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Eşigül, Esengül (2002); “*Cumhuriyet Dönemi Mizahı Üzerinde Değerlendirmeli Bir Bibliyografya Çalışması*,” Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Fidan, Nurettin ve Münire Erden (1993); *Eğitime Giriş*, Meteksan Matbacılık, Ankara.
- Freud, Sigmund (1996); *Espriler ve Bilinçdışı İle İlişkileri* (Çev.: Emre Kapkın) Payel Yayınevi, İstanbul.
- Gander, Mary J. ve Harry W. Gardiner (1995); *Çocuk ve Ergen Gelişimi* (Hızl.: Bekir Onur) İmge Kitabevi, Ankara.
- Göker, Cemil (1993); *Gülme ve Güldüren Sanat Türleri*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Göker, Yurdagün (2007); “Karikatürün Eğitimde Kullanılması,” *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Yıl:7, Sayı 84, s. 29-34.
- Hançerlioğlu, Orhan (1993); *Felsefe Ansiklopedisi, E-I*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Hünerli, Selçuk (1993); “*Türkiye’de Gazete Karikatürünün Durumu ve Siyasi Karikatürün Söylemi*,” Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Işık, Nihat ve Sabri Kolçak (1953); *Eğitim ve Öğretimde Mizahtan Faydalanma Yolları*, Endüstri Basım ve Yayınevi, İzmir.
- İlker, Ayşe, Himmet Biray, Hüseyin Özbay, Ferhat Tamir, Güzin Tural, Hülya Kasapoğlu ve Çetin Pekacar (1993); *Türk Dili ve Edebiyatı Türk Dili I*, MEB. Yayınları, İstanbul.
- İnam, Ahmet (1996); “Mizahın Eğitimdeki Yeri,” *Çağdaş Eğitimde Sanat*, Demet Yayıncılık, s. 29-33.
- İncioğlu, Melike (2003); “*Utangaçlık Düzeyleri Farklı Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Durumluk Mizah Tepki Düzeylerinin İncelenmesi*,” Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- İpşiroğlu, Zehra (2002); *Düşünme Korkusu Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretmenin Temelleri*, Papirüs Yayınları, İstanbul
- Kabacalı, Alpay (2000); *Bütün Yönleriyle Nasreddin Hoca*, Özgür Yayınları, İstanbul.
- Kabaklı, Ahmet (1973); *Türk Edebiyatı, Cilt I*, Türkiye Yayınevi, İstanbul
- Kâğıtçıbaşı, Ç. (1992); *İnsan ve İnsanlar*, Evrim Basım Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Kar, İsmail (1999); *Karikatür Sanatı*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Karacabey, Mehtap (1995); “*Mizah Dergilerinin Halk Eğitimindeki Yeri ve Önemi:Gırgır Dergisi Örneği*” Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karadağ, Metin (1996); *Türk Halk Edebiyatı Anlatı Türleri*, Akademi Yayınları, Balıkesir.
- Karateke, Ercan (2006); “*Yaratıcı Dramanın İlköğretim II. Kademedeki 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine olan Etkisi*,” Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kavcar, Cahit (1999); *Edebiyat ve Eğitim*, Engin Yayıncılık,Ankara.
- Kaygusuz, Tuba (2006); “*İlköğretim İkinci Kademedeki Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma*,” Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Bolu.
- Keith-Spiegel P. (1972); *Early conceptions of humor: Varieties and issues*, (Ed) Goldstein, J.H., McGhee, E.P. The Psychology of Humor, London: Academic Press.
- Kılıç, Mustafa (2002); “*Öğrenmenin Doğası*,” *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (Editör: Binnur Yeşilyaprak), PegemA Yayıncılık , Ankara, s.141-166.
- Kierkegaard, Soren (2003); *İroni Kavramı* (Çev.: Sıla Okur), Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul.
- Klein, Allen (1999); *Mizahın İyileştirici Gücü*, (Çev.: Sibel Karayusuf), Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- Koestler, Arthur (1997); *Mizah Yaratma Eylemi* (Çev.: Sevin Kabakçıoğlu- Özcan Kabakçıoğlu) İris Yayıncılık, İstanbul.
- Köklü, Nilgün ve Şener Büyüköztürk (2000); *Sosyal Bilimler İçin İstatistiğe Giriş*, Pepema Yayıncılık, Ankara.
- Kuzgun Y.(2000); *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, ÖSYM Yayınları, Ankara.

- Küçükahmet, Leyla, (1999); *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*, Alkım Yayınevi, İstanbul.
- Küçükahmet, Leyla vd. (2002); *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Küçükbayındır, Zeren (2003); “*The Effect of Humour Training on Job Satisfaction and Organisational Climate*,” Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Levend, A. Sırrı (1988); *Türk Edebiyatı Tarihi*, Türk Tarih Kurumu Yayınları, I. Cilt, 3. Baskı, Ankara
- MEB (2005); *İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- MEB (2006); *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Millspaugh, Doris ve diğerleri (1979); *Illustrated World Encyclopedia*, Bobley Company, NewYork,
- Morreall, John (1997); *Gülmeyi Ciddiye Almak*, (Çev.: Kubilay Aysevener, Şenay Soyer), İris Yayıncılık. İstanbul.
- Nesin, Aziz (1973); *Cumhuriyet Döneminde Türk Mizahı*, Akbaba Yayınları, İstanbul.
- Nesin, Aziz (2001); *Cumhuriyet Dönemi Türk Mizahı* (Hızl.: Turgut Çeviker), Adam Yayınları, İstanbul.
- Nesin, Aziz (2002); “*Mizah = Gülmece*”, *Gülme’nin Kitabı*, YGS Yayınları, İstanbul, s.43-85.
- Oral, Tan (1998); *Yaza Çize*, İris Yayıncılık, İstanbul.
- Oral, Tan (2002); “*Gülme*”, *Gülme’nin Kitabı*, YGS Yayınları, İstanbul, s.85-99
- Öngören, Ferit (1983); *Cumhuriyet Dönemi Türk Mizahı ve Hicvi*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara.
- Öngören, Ferit (1998); *Cumhuriyet’in 75. Yılında Türk Mizahı ve Hicvi*, 6. Baskı, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Öngören, Ferit (2002); “*Neden Güliyoruz*”, *Gülme’nin Kitabı*, YGS Yayınları, İstanbul, s.23-29.

- Örs, Feri (2007); “Eğitim ve Karikatür,” *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Yıl:7, Sayı 84, s. 26-28.
- Özalp, Işıl (2006); “*Karikatür Tekniğinin Fen ve Çevre Eğitiminde Kullanılabilirliği Üzerine bir Araştırma*” Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Özbilgen, Füsun : “*Rıfat Ilgaz-Acıları Gülmeceye Dönüştüren Yazar*”, http://www.siiir.gen.tr/siiir/r/rifat_ilgaz/acilari_gulmeceye_donusturen_yazar.htm (Erişim Tarihi:14.05.2008)
- Özçelebi, Hüseyin (2006); *Cumhuriyet Döneminde Edebi Eleştiri 1951-1960*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özden, Yüksel (2008); *Öğrenme ve Öğretme*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Özenç, Semiha (1998); “*Algılanan Anne-Baba Tutumlarının Durumluk Mizah Tepki Düzeyine Etkisi*,” Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Özer, Atila (1985); “*Karikatürün Reklamlarda Kullanım*,” Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Özer, Atila (2004); *Karikatür ve Popüler Kültür Soruşturması*, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Popüler Kültür ve Gençlik, Özel Sayı, Yıl: 5. Sayı 57, Kasım 2004. s.259.
- Özer, Atila (2007); “*Karikatür ve Eğitim*,” *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Yıl:7, Sayı 84, s. 19-25.
- Özkan, Halil İlber (2008); *Öğretmen ve Öğrencideki Mizah Anlayışının Sınıf Atmosferine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özünlü, Ünsal, (1999); *Gülmecenin Dilleri*, Doruk Yayıncılık, Ankara.
- Pala, İskender (1989); *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara
- Pala, İskender (1995); *Ansiklopedik Divân Şiiri Sözlüğü*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Pilancı, Hülya (1998); *Çağdaş Eğitimde Halk Edebiyatının Kullanılması*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Rozenthal, Franz (1997); *Erken İslam’da Mizah*, (Çev.: Ahmet Arslan), 1. Baskı, İris Yayıncılık, İstanbul.
- Sağır, M. (2002); *Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

- Sakaoğlu Hülya (2004); “*Resim ve İroni*,” Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Saltuk, Sinem (2006); “*Üniversite Öğrencilerinin Mizah Tarzları*,” Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- San, İnci (1985); “Sanat ve Eğitim,” A. Ü. *Eğitim Bilim Fakültesi Yayınları*.
- San, İnci (1990); “Eğitimde yaratıcı drama” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Ankara A.Ü. Basımevi, Cilt:23, Sayı 2, s:573-582.
- San, İnci (2005); *Sanat ve Eğitim*, Ütopya Yayınevi, Ankara.
- Sanders, Barry (2001); *Kahkahanın Zaferi*, (Çev.: Kemal Atakay), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Senemoğlu, Nuray (2001); *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Sever, Sedat (2003); *Çocuk ve Edebiyat*, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Sever, Sedat (2007); “Öğretim Ortamının Estetik Uyarısı: Karikatür,” *Görsel Metinden Yazınsal Metne Metinler Arası İlişki*, Karikatür ve Edebiyat, (Haz.: Hasan Efe), İlyaz İzmir Yayınevi, İzmir.
- Sözen, Metin ve Uğur Tanveli (1999); *Sanat Kavram ve Terimleri Sözlüğü*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Stein, C. (1999). Presentation Skills. <http://alt.ben.edu/faculty/cstein/Presnt/sld011.htm>, (Erişim Tarihi:12.05.2004)
- Sungur, Nuray (1992); *Yaratıcı Düşünce*, Özgür Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Şenbay, Nüzhet (2004); *Alıştırmalı Diksiyon Sanatı*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul
- Şenyapılı, Önder (2003); *Neyi, Neden, Nasıl Anlatıyor Karikatür*, ODTÜ Yayıncılık, Ankara.
- Tan, Şeref, Yücel Kayabaşı ve Alaattin Erdoğan, (2002); *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*, Anı Yayıncılık Ankara.
- Tan, Şeref, Yücel Kayabaşı ve Alaattin Erdoğan, (2003); *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*, Anı Yayıncılık Ankara (4. Baskı).
- TDK (2005); *Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- TDK <http://www.tdk.gov.tr> (Son Erişim: 03.04.2008).
- Topçuoğlu, Hamdi (2007); “Eğitimde Mizahın Önemi,” *Bilim ve Aklın Aydınlightında*

- Eğitim Dergisi*, Şubat 2007, Yıl: 7, Sayı 84, s. 38-43.
- Topuz, Hıfzı (1986); *İletişimde Karikatür ve Toplum*, Anadolu Üniversitesi Yayınları Eskişehir.
- Topuz, Sanem (1995); “*The Relationships Among Popularity, Sense of Humor and Akademik Achievement*,” Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Torrance, Paul E. (1962); *Rewarding Creative Behaviour*, Usa: Prentice-Hall Incorporation.
- Tümekaya, Songül (2006); “Öğretim Elemanlarının Mizah Tarzları ve Mizahı Yordayıcı Değişkenler,” *Eğitim Araştırmaları*, Sayı 23, s.200-208.
- Uslu, Abdulkadir (2007a); “Karikatürün Eğitim Kaygısı,” *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Yıl:7, Sayı 84, s. 35-37.
- Uslu, Hakkı (2007b); “Eğitimde Karikatür,” *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Yıl:7, Sayı 84, s. 15-18.
- Usta, Çiğdem (2004); “*Karagöz Metinlerinden Günümüz Gülmece Metinlerine Gülmece Dili*,” Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Usta, Çiğdem (2005); *Mizah Dilinin Gizemi*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Ülgen, Gülten (1995); *Eğitim Psikolojisi, Birey ve Öğrenme*, Bilim Yayınları, Ankara.
- Üstün, Özgür, (2007); “*Ortaöğretim Üçüncü Sınıfta Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Karikatür Kullanımının Yazılı Anlatım Öğretimine Etkisi*,” Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Üstündağ, Tülay (2003); *Yaratıcılığa Yolculuk*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Vural, Aynur (2004); “*Mizah ve Gülmenin İnsan Yaşamındaki Yeri ve Önemi*,” Yüksek Lisan Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vural, Mehmet (2001); *Anneler, Babalar, Öğretmenler ve 0-100 Yaş Arası Bütün Çocuklar İçin Ev ve Sınıf Etkinlikleri Antolojisi*, Yakutiye Yayıncılık, Erzurum.
- Yalçın, Alemdar (2002); *Türkçe Öğretim Yöntemleri: Yeni Yaklaşımlar*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Yazar, Sevtap (2002); “*Karikatür Dergisi: Mizah Anlayışı ve Bibliyografyası*,” Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yerlikaya, E. Ercüment (2003); “*Mizah Tarzları Ölçeği'nin Uyarlama Çalışması*,”

Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yeşilyaprak, Binnur (2006); *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Yıldırım, Dursun (1999); *Türk Edebiyatında Bektaşî Fıkraları*, Akçağ Yayınları, Ankara.

Yılmaz, Olcay (2006); “İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde “Proje Tabanlı Öğrenme” nin Öğrenenlerin Akademik Başarıları, Yaratıcılıkları ve Tutumlarına Etkisi,” Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Yücebaş, Hilmi (2004); *Hiciv ve Mizah Edebiyatı Antolojisi*, Leyla ile Mecnun Yayıncılık, İstanbul.

EKLER

Ek 1: İlköğretim Türkçe Müfredat Programında Mizahla İlişkilendirilebilecek Kazanımların Öğrenme Alanlarına Dağılımı

Tablo 1 Mizahla ilişkilendirilebilecek kazanımların sınıf düzeylerine ve öğrenme alanlarına göre dağılımları (1. sınıf).

Öğrenme Alanı	Kazanımlar	Etkinlik Örnekleri	Açıklamalar
Dinleme	2. Dinlediğini Anlama (MEB, 2005:32). - Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanır.		- Resim, şekil, fotoğraf vb. kullanmaları istenebilir.
	3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme (MEB, 2005:33). - Eğlenmek için masal, hikâye, şarkı, tekerleme, tiyatro vb. dinler ve izler.	- Dinledikleri masalları veya hikâyeleri oyunlaştırmaları istenebilir.	
Konuşma	1. Konuşma Kurallarını Uygulama (MEB, 2005:34). - Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır. - Kelimeleri doğru telâffuz eder. - Konuşmalarında beden dilini kullanır.	- Sayışma ve tekerlemeler söylemeleri istenebilir.	
	2. Kendini Sözlü Olarak İfade Etme (MEB, 2005:35) - Konuşmasını görsel sunuyla destekler.		- Konuşma sırasında anlamayı kolaylaştırmak amacıyla resim, fotoğraf vb.'nin kullanılması istenir.
	3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma (MEB, 2005:35) - Üstlendiği role uygun konuşur. - Masal, hikâye, fıkra veya filmi tekniğine uygun anlatır.		- Drama, piyes veya canlandırmalarda üstlendiği rollerin özelliklerine uygun konuşması.
Okuma	1. Okuma Kurallarını Uygulama (MEB, 2005:35) - Okuduğu kelimeleri doğru telâffuz eder.	- Tekerlemeler, bilmece okutulabilir.	
	2. Okuduğunu Anlama (MEB, 2005:38) - Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder. - Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.	- Zihninde canlandırdıklarını resimlemeleri istenebilir.	
	4. Söz Varlığını Geliştirme (MEB, 2005:39) - Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.	- “Resim-Kelime Eşleştir” (Resimlerden hareketle kelimeleri ve kelimelerden hareketle resimleri eşleştirmeleri istenebilir.) etkinliği yaptırılabilir.	- Resimli sözlük, resim, fotoğraf vb.
	5. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma (MEB, 2005:40)		- Şiir, masal, fıkra veya tekerlemeleri

	- Metnin türünü dikkate alarak okur. - Eğlenmek için fıkra, bilmece, tekerleme, masal vb. okur.		teknğine uygun okuma.
Görsel Okuma ve Görsel Sunu	1. Görsel Okuma (MEB, 2005:44) - Resim ve fotoğrafları yorumlar. - Beden dilini yorumlar.	- “Bak ve Anlat” (Sınıfa getirilen resim veya fotoğrafta gördükleri anlattırılabilir.) etkinliği yaptırılabilir.	
	2. Görsel Sunu (MEB, 2005:45) - Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar.	- Bir diyalog işlendikten sonra aynı ya da benzer diyalog öğrenciler tarafından canlandırılabilir. - Basit bir hikâyenin bir kısmı ya da tamamı birkaç öğrenci tarafından okunur ve canlandırılır.	

Tablo 2 Mizahla ilişkilendirilebilecek kazanımların sınıf düzeylerine ve öğrenme alanlarına göre dağılımları (2. sınıf).

Öğrenme Alanı	Kazanımlar	Etkinlik Örnekleri	Açıklamalar
Dinleme	- Eğlenmek için masal, hikâye, şarkı, tekerleme, tiyatro vb. dinler ve izler.		
Okuma	- Eğlenmek için fıkra, bilmece, tekerleme, masal vb. okur.		
Görsel Okuma ve Görsel Sunu	- Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar	-El kuklası, eldiven kuklası, ipli kukla ve gölge kuklalarından yararlanarak diyalog yaptırılabilir ya da hikâye anlattırılabilir.	

Tablo 3 Mizahla ilişkilendirilebilecek kazanımların sınıf düzeylerine ve öğrenme alanlarına göre dağılımları (3. sınıf).

Öğrenme Alanı	Kazanımlar	Etkinlik Örnekleri	Açıklamalar
Dinleme	- Eğlenmek için masal, hikâye, şarkı, tekerleme, tiyatro vb. dinler ve izler.		
Konuşma	- Masal, hikâye, fıkra veya filmi tekniğine uygun anlatır.		
Okuma	- Metnin türünü dikkate alarak okur (Şiir, masal, fıkra, tekerleme vb. tekniğine uygun okuma).		
	- Eğlenmek için fıkra, bilmece, tekerleme, masal vb. okur.		
Görsel	- Karikatürde verilen mesajı		

Okuma ve Görsel Sunu	algılar.		
	- Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar	El kuklası, eldiven kuklası, ipli kukla ve gölge kuklalarından yararlanarak diyalog yaptırılabilir ya da hikâye anlatırılabilir.	

Tablo 4 Mizahla ilişkilendirilebilecek kazanımların sınıf düzeylerine ve öğrenme alanlarına göre dağılımları (4. sınıf).

Öğrenme Alanı	Kazanımlar	Etkinlik Örnekleri	Açıklamalar
Konuşma	2. Kendini Sözlü Olarak İfade Etme (MEB, 2005:91). - Konuşmalarında mizahî öğelere yer verir.	- Konuşmalarında deyim, atasözü, tekerleme, mani, özlü söz, mecaz, mizahî öğeler kullanması teşvik edilmelidir. - Konuşma sırasında anlamayı kolaylaştırmak amacıyla resim, fotoğraf vb. kullanılması istenebilir	
	3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma (MEB, 2005:93). - Masal, hikâye, fıkra veya filmi tekniğine uygun anlatır		
Okuma	5. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma (MEB, 2005:99). - Eğlenmek için fıkra, bilmece, tekerleme, masal vb. okur.		-Şiir, masal, fıkra, tekerleme vb. tekniğine uygun okuma
Yazma	2. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme (MEB, 2005:101). - Yazılarında mizahî öğelere yer verir.		-Yazısında abartma, taşlama, tersini söyleme gibi yollarla mizah duygusu yaratılması istenebilir
Görsel Okuma ve Görsel Sunu	1. Görsel Okuma (MEB, 2005:105). - Karikatürde verilen mesajı algılar.	- Gruplar oluşturularak farklı karikatürler verilir ve anladıklarını yazarak sınıfla paylaşmaları istenebilir	

Tablo 5 Mizahla ilişkilendirilebilecek kazanımların sınıf düzeylerine ve öğrenme alanlarına göre dağılımları (5. sınıf).

Öğrenme Alanı	Kazanımlar	Etkinlik Örnekleri	Açıklamalar
Konuşma	2. Kendini Sözlü Olarak İfade Etme (MEB, 2005:116). - Konuşmalarında mizahî öğelere yer verir.		- Deyim, atasözü, tekerleme, mani, özlü söz, mecaz, mizahî öğeler. - Resimler, fotoğraflar, şekiller, tablolar vb.,

	3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma (MEB, 2005:118). - Masal, hikâye, fıkra veya filmi tekniğine uygun anlatır.	- Masal, fıkra vb. anlatılabilir	
Okuma	5. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma (MEB, 2005:123). - Metnin türünü dikkate alarak okur -Eğlenmek için fıkra, bilmece, tekerleme, masal vb. okur		- Şiir, masal, fıkra, tekerleme vb. tekniğine uygun okuma
Yazma	2. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme (MEB, 2005:126). - Yazılarında mizahî öğelere yer verir.		- Yazısında abartma, taşlama, tersini söyleme gibi yollarla mizah duygusu yaratılması istenebilir
Görsel Okuma ve Görsel Sunu	1. Görsel Okuma (MEB, 2005:131). - Resim ve fotoğrafları yorumlar. - Karikatürde verilen mesajı algılar. - Beden dilini yorumlar.	-Verilen karikatürden çıkardıkları anlamı yazarak arkadaşlarıyla paylaşımları istenebilir	

Tablo 6 Mizahla ilişkilendirilebilecek kazanımların sınıf düzeylerine ve öğrenme alanlarına göre dağılımları (1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf).

ÖĞRENME ALANI: DİNLEME		1	2	3	4	5
3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme						
7	Eğlenmek için masal, hikâye, şarkı, tekerleme, tiyatro vb. dinler ve izler.	X	X	X	X	X
ÖĞRENME ALANI: KONUŞMA		1	2	3	4	5
1. Konuşma Kurallarını Uygulama						
10	Konuşmalarında beden dilini kullanır.	X	X	X	X	X
2. Kendini Sözlü Olarak İfade Etme						
29	Konuşmalarında mizahî öğelere yer verir.				X	X
3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma						
5	Masal, hikâye, fıkra veya filmi tekniğine uygun anlatır.	X	X	X	X	X
ÖĞRENME ALANI: OKUMA		1	2	3	4	5
2. Okuduğunu Anlama						
37	Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.	X	X	X	X	X
38	Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder.	X	X	X	X	X
4. Söz Varlığını Geliştirme						
1	Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.	X	X	X	X	X
7	Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını ayırt eder.				X	X
5. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma						
7	Eğlenmek için fıkra, bilmece, tekerleme, masal vb. okur.	X	X	X	X	X
ÖĞRENME ALANI: YAZMA		1	2	3	4	5
2. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme						
8	Yazılarında mizahî öğelere yer verir.				X	X
ÖĞRENME ALANI: GÖRSEL OKUMA ve GÖRSEL SUNU		1	2	3	4	5
1. Görsel Okuma						
3	Resim ve fotoğrafları yorumlar.	X	X	X	X	X
4	Karikatürde verilen mesajı algılar.			X	X	X
6	Beden dilini yorumlar.	X	X	X	X	X
1. Görsel Sunu						
1	Bilgi, düşünce ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol kullanarak görselleştirir.	X	X	X	X	X
3	Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar.	X	X	X	X	X

Tablo 7 Mizahla ilişkilendirilebilecek kazanımların sınıf düzeylerine ve öğrenme alanlarına göre dağılımları (6., 7. ve 8. sınıf).

Öğrenme Alanı	Kazanımlar	Etkinlik Örnekleri	Açıklamalar
Dinleme	2. Dinleneni/izleneni anlama ve çözümleme (2006:14). - Dinlediklerindeki/izlediklerindeki örtülü anlamları bulur		Doğrudan söylenmeyen yargılar bulunur.
	3. Dinlediklerini/izlediklerini değerlendirme (2006:14) - Dinlediklerini/izlediklerini dil ve anlatım yönünden değerlendirir. - Dinlediği/izlediği kişiyi sesini ve beden dilini etkili kullanma yönünden değerlendirir.		
	4. Söz varlığını zenginleştirme (2006:17) - Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir. - Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır. - Tekerleme, sayısmaca, bilmece ve yanıltmacaları ezberler/kullanır. - Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.	-Derleme: Tekerleme, sayısmaca, bilmece ve yanıltmaca gibi sözlü kültür ürünleri derlenir. Öğrencilerden derledikleri tekerleme, sayısmaca, bilmece ve yanıltmacalardan bazılarını ezberleyerek sınıfta arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir	
Konuşma	2. Sesini ve beden dilini etkili kullanma (2006:20) -Kelimleri doğru telaffuz eder. -Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapar. -Yapmacıktan, taklit ve özentiden uzak bir sesle konuşur. -Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat eder. -Canlandırmalarda, sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanır.	-Canlandırma: Pantomima yapılır, kukla oynatılır, Hacivat ve Karagöz oynatılır/canlandırılır. -Arkası Yarın: Bir tiyatro oyunu belirlenir ve bölümlere ayrılır. Her gün bir bölüm, okulda bulunan ses sistemi kullanılarak yayınlanır.	
Okuma	1. Okuma kurallarını uygulama (2006:24) - Sesini ve beden dilini etkili kullanır. - Kelimleri doğru telaffuz eder.	-“Beni Dinler misin?”: Öğrenciler tarafından seslendirilen hikâye, fıkra, şiir, tekerleme, anı, bilmece, atasözü veya özlü sözlerden oluşan bir kaset doldurulur. Kasete bir isim bulunur. Kaset kapağı tasarlanır. Reklam afişi hazırlanarak satışa sunulur.	

		.-“Tekerleme Söyleyelim”: Bu etkinlik farklı şekillerde yapılabilir: - Öğrenciler gruplara ayrılır. Bir tekerleme verilerek gruptaki her öğrenci tarafından sırayla okunur. - Tekerlemeler, gruplara ayrılan öğrencilere liste hâlinde dağıtılır. Her grubun, verilen tekerlemeyi hatasız okuyan öğrencisi/öğrencileri kendi grubu tarafından belirlenir ve bunlardan yeni gruplar oluşturularak verilen listedeki tekerlemeleri okumaları istenir. Grup oluşturma işlemi, tekerlemeyi en iyi okuyan öğrenci belirlenene kadar devam eder ve bu öğrenci ödüllendirilir.	
	2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme (2006:25-26). - Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. - Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur. - Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler. - Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder. - Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur. - Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar. - Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır. - Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.	-Resimleme: Öğrenciler gruplara ayrılır. Her gruba bir metin verilir. Verilen metinler grup içinde okunur. Her gruptan bir kişi metni özetler. Daha sonra grup üyeleri bir kâğıdı üç bölüme ayırarak metnin giriş, gelişme, sonuç bölümlerini resimlendirir ve metindeki uygun cümleleri resme yerleştirir. Yapılan resimler, grup üyeleri arasında değiştirilir -Tamamlama: Yarıda kesilen fıkra veya hikâye tamamlanır	- Öğrenciler tahminlerinin doğruluğunu kontrol etmek amacıyla sözlük kullanmaya yönlendirilir. Öğretmen tarafından sunulan örneklerin yanında öğrencilerin anlamını bilmediği kelime ve kelime gruplarıyla ilgili çalışmalara da yer verilir. Örneklerden hareketle öğrencilerin “gerçek, mecaz, anlam ile terim anlamı”nı kavramaları sağlanır. -Doğrudan söylenmeyen yargılar bulunur. - Metinde geçen mecaz, benzetme, kişileştirme,

			konuşurma ve abartma sanatlarına dikkat çekilir.
	4.Söz varlığını zenginleştirme (2006:28). - Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.	-Farklı olanı bulma: Temel/mecaz/terim anlamlarında kullanılan/kullanılmayan kelimeler arasında farklı olan bulunur.	
	5. Okuma alışkanlığı kazanma (2006:29).	-Yorumlama: Herhangi bir fotoğraf, resim, gazete ve dergilerdeki insanların yüz ifadeleri veya düzeye uygun bir karikatür hakkında konuşulur	
Yazma	1. Yazma kurallarını uygulama (2006:30).	.-“Çizgiler Ne Söyler?”: Düzeye uygun bir resim verilerek resimleri yorumlama çalışması yapılır. Öğrencilerden yazma çalışması sırasında yazma kurallarına uymaları istenir.	
	2. Planlı yazma (2006:31). - Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir. - Yazdığı metni görsel materyallerle destekler.		
	3. Farklı türlerde metinler yazma (2006:32-33).	-Senaryolaştırma: Bir Nasrettin Hoca fıkrası senaryolaştırılır. Diyalog yazma: Okunan masal, hikâye, fıkra veya anı diyaloga dönüştürülür. -Resimlerin Ezgisi: Öğrencilere bir resim gösterilir. Resimle ilgili sorulara cevap vermeleri istenir. Resimden hareketle şiir yazdırılır.	

	5. Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma (2006:35).	-Geçmişe Yolculuk: Seçilen bir anı ile ilgili zihin haritası oluşturulur. Hatırlananlar resimlenir ve bu resimlere uygun diyaloglar konuşma baloncuklarına yerleştirilir -Balon Doldurma: Öğrenciler gruplara ayrılarak her gruba üzerinde karikatürler bulunan çalışma kâğıdı dağıtılır. Her grup kendine düşen karikatürdeki boşlukları doldurur.	
--	--	---	--

Ek 2: Türkçe Başarı Testi

Adı- Soyadı:

Numarası:

Sınıfı:

1) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “süzmek” sözcüğü “takip etmek” anlamında kullanılmıştır?

- A) Öğretmen sözlüde öğrenciyi bir güzel süzdü.
- B) Ayşe teyze akşama kadar elekten kuşburnu süzdü.
- C) Ahmet iki saat boyunca Fatma’nın kitaptan okuduğu yerleri süzdü.
- D) Çocuğun perişan halini süzdükten sonra, ona yardım elini uzattı.

2) “İki gündür elle tutulur bir gelişme olmadı.” cümlesinde altı çizilen sözün cümleye kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir ?

- A) Şiirde dikkate değer bir hata bulamadım .
- B) Zavallının elinden tutacak yok mu ?
- C) İmkanlarımız el verdikçe yardım ederiz .
- D) Yardım etmek nerede, ellerim tutuluverdi !

3) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazım yanlış yapılmıştır?

- A) Küçük çocuk, bir alabalığı tek başına yiyebildi.
- B) Artık her yerde telefon kulübesi var.
- C) Ağaç kakanlar dünyanın pek çok yerinde yaşayabilirler.
- D) Bu markette her şey yarı fiyatına satılıyor.

4) “Kardeşimle soluk soluğa sınıfa girdik.” cümlesindeki ikilemenin yerine, aşağıdaki kelimelerden hangisi getirebilir?

- A) Telaşla
- B) Korkarak
- C) Yavaşça
- D) Çekinerek

5) Yaşamda bizim için olumlu, hoş davranışları olan insanlara, yaptıklarından hoşnut kaldığımızı belirtirsek, onlara teşekkür edersek insanlar arası ilişkiler daha güzelleşecektir.

Bu parçada, insanlar arası ilişkilerin güzelleşmesi, aşağıdakilerden hangisine bağlanmıştır?

- A) Beğeni duygularının dile getirilmesine
- B) Hoşgörülü olmaya önem verilmesine
- C) Yapılan iyiliklere gönül borcu duyulmasına

D) Başkalarını mutlu etmenin kolay olmasına

6) Mutluluğun merhaba diyen dostun gülümsemesinde, “nasılsın” diyen bir arkadaşın iyi niyetinde, “anneciğim” diyen bir evlâdın sevgisinde olduğunu bilenler için mutluluk kolay ele geçen bir manevi zenginliktir .

Bu parçada mutlulukla ilgili anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Küçük şeylerle mutluluğa ulaşılabilir.
- B) Herkes mutlu olmak ister.
- C) Mutluluğu yakalamak kolay değildir.
- D) İnsanların mutluluğu için çalışmak gerekir.

7) Bir ulusu geçmişten geleceğe taşıyan en önemli öge konuştuğu dilidir. Dil sayesinde toplumun geçmişteki değerleri, düşünceleri ve yaşantıları günümüze, günümüzden de geleceğe taşınır. Bu böylece sürer gider.

Bu parçada, dilin hangi özelliği üzerinde durulmuştur?

- A) Toplumsal düzeni koruması
- B) İnsanlar arasındaki dayanışmayı artırması
- C) Toplumun düzenli değişmesine yardımcı olması
- D) Kültürün devamını sağlaması

8) Aşağıdaki cümlelerden hangisinin sonuna ünlem işareti (!) getirilemez?

- A) Beydeba ünlü bir filozoftur
- B) Ey Türk gençliği
- C) Sakın o oyuncaklara dokunma
- D) Eyvah trenin pili bitmek üzere

9) Aşağıdaki cümlelerden hangisinde deyim kullanılmamıştır?

- A) Adamın yakasına yapışmış hesap soruyor.
- B) Bütün emeklerim boşa gitti
- C) Bu kitap için çok şeyleri göze aldım.
- D) Yağmurda çok ıslanmış.

10) Hangi cümlenin yüklemine şimdiki zaman, gelecek zaman yerine kullanılmıştır?

- A) Her gün giyinmeden önce temizlik yapıyorum.
- B) Dedem sabahları erken kalkıyor.
- C) Şiir okuma yarışması törenden sonra başlıyor.
- D) Çiçekler ne güzel kokuyor.

11) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde zaman kayması olmamıştır?

- A) Seneye Zonguldak’a gidiyorum.

- B) Şimdi gelemem; telefonla konuşuyorum.
 C) Ahmet kütüphanede Kadir ile karşılaşır.
 D) Dedemler kırk yıl önce Ereğli'ye yerleşiyorlar.

12) Hakarete uğrayan birine, niçin karşılık vermediği sorulduğunda “Herkes yanındakini verir: onda olan, benim yanımda yoktu.” demiş.

Altı çizili cümleyle anlatılmak istenene en yakın cümle aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kötü karakterliler hakaret etmekten hoşlanır.
 B) Hakaret edenler kişiliği bozuk kimselerdir.
 C) Kötülüğe iyilikle karşılık vermek bir erdemdir.
 D) Herkes sahip olduğu karakteri yansıtır.

13) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili sözcük, mecaz anlamıyla kullanılmıştır?

- A) Dün hasta olmuş.
 B) Ona ağır konuştum.
 C) Zil sesini kimse duymamış.
 D) Bu otel gayet temiz.

14) Şimdi bir heykeltıraş düşününüz. Gevşek ve çürük bir zemin üzerine güzel, mükemmel bir heykel yapmaktadır. Bu heykeli bir an için herkes beğenebilir. Fakat zemin çürük olduğundan bu heykel yaşayamaz. Harçlarla ne kadar kuvvetli dayanak yapılırsa yapılsın yıkılır. Çünkü zemin gevşektir.

Bu parçada, vurgulanan temel düşünce aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Önemli eserlerde kaliteli malzeme kullanmak gerekir.
 B) Önemli işler bazı zararları göze almayı gerektirir.
 C) Bir eserin kalıcılığı mükemmel olmasına bağlıdır.
 D) Her iş öncelikle sağlam bir temele dayanmalıdır.

15) (1) Artık dağlar, sırtlarından kürklerini attılar; fakat henüz sabahları serince olduğu için omuzlarına sislerden bir atkı alıyorlar. (2) Şimdi rüzgârlar da kuru ağaç dehlizlerine pek deli gibi koşmuyor. (3) Bitkilerin ve insanların şenlikleri mutlaka ilkbaharda yapılıyor. (4) Her dalın üzerinde renkli ve güzel dokulu ipeklerden ufacık maskeler kıpırdıyor. (5) Akasyaların dallarında kâğıt fenerciklere benzer sayısız çiçekler asılı.

Yukarıdaki cümlelerden hangisi paragrafın anlam bütünlüğünü bozmaktadır?

- A) 2
 B) 3
 C) 4
 D) 5

16) Büyük işler başarmış insanların yaşamları incelendiğinde, yaptıkları işlere ve bilgilerine olan inançları ve çalışma için gösterdikleri kararlılıkları dikkat çekecektir. Örneğin Thomas Edison elektriği bulma yolunda, yüzlerce kez denemeler yapmış ve ancak böyle başarılı olabilmıştır.

Bu parçada, başarıya ulaşmada rol oynayan özelliklerin hangisi üzerinde daha çok durulmuştur?

- A) Deneyimlerden yararlanmanın
- B) Eksik bilgileri tamamlamanın
- C) Yeteneklerine güvenmenin
- D) Azimli ve istekli olmanın

- 17)** Gel bakma kimseye hor,
Halkı yorma kendin yor.
Yıkmak için çok düşün,
Yıkmak kolay yapmak zor.

Anonim

Bu dördülden aşağıdakilerin hangisi çıkarılamaz?

- A) Başkalarıyla işbirliği içinde çalışma
- B) Bir şey yapmadan önce iyi ölçüp biçme
- C) Özverili davranışlar içinde olma
- D) Alçak gönüllü olma

18) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “abartma“ vardır?

- A) Arkadaşım çok güçlüydü.
- B) Ulaşımında, ses hızını aşan teknolojiler geliştirildi.
- C) Bir fıkra anlattı ki güle güle öldük.
- D) Deniz sabah saatlerinde çarşaf gibiydi.

19) “Gerçeği buldum deme,de !” Anlatımındaki boşluğa aşağıdakilerden hangisi getirilirse söz, “sınırsız sayıda gerçek vardır” anlamı kazanır?

- A) Gerçekten korktum.
- B) Gerçek beni buldu.
- C) Gerçeği hiç kaybetmedim ki.
- D) Bir gerçek buldum.

20) Aşağıdaki cümlelerle bir paragraf oluşturulduğunda, hangisi son cümle olur?

- A) Önce hoş gidiyor, sonra üşütüyordu insanı.
- B) Odanın içine gecenin serinliği doldu.
- C) Hava henüz karanlıktı.
- D) Pencereyi ardına kadar açtım.

21) Aşağıdaki cümlelerde bulunan ikilemelerden hangisinde “Cemile hemen hemen on yedisine vardı” cümlesindeki altı çizili ikilemeyle anlamca aynıdır.

- A) Zaman zaman bize kızdığı olurdu.
- B) Beni arayan olsa olsa Ahmet'tir.
- C) Ara sıra soru sormaya gelir.
- D) Köye aşağı yukarı beş saatte vardık.

Ek 3: İzin Belgesi

T.C.
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.67.00.05.500/ **114 96**
Konu : Anket Uygulaması

15./04/2008

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ZONGULDAK

Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Rektörlüğünün 08.04.2008 tarih B.30.2.ZKÜ.0.70.72.00/516-424-03255 sayılı yazısında; Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Serdar SAVAŞ'ın "Türkçe Öğretiminde Mizah Kullanımı" konulu tez çalışmasını ,Zonguldak ili Ereğli ilçe merkezinde ilköğretim okullarında uygulamak istediği , belirtilmektedir.

15.04.2008 tarihinde toplanan komisyonumuz anket çalışmasında sakınca olmadığını kararlaştırmış olup,yapılacak araştırmanın yukarıda adı geçen okullarda Yönerge doğrultusunda yapılmasını,Olurlarınıza arz ederim.

Mehmet DUYAR
Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
15./04/2008

Harun GİRGIN
Millî Eğitim Müdürü

15.04.2008	VHKİ	A.HAS
15.04.2008	Şef	S. KURT
15.04.2008	Tes.Müd	S. AKIN

Ek 4: Mizahla Öğretime Göre Hazırlanmış Örnek Ders Planı ve Çalışma Sayfası

MİZAHLA ÖĞRETİME GÖRE HAZIRLANMIŞ ÖRNEK DERS PLANI

Okulun Adı: Erdemir İlköğretim Okulu

Dersin Adı: Türkçe

Yöntem ve Teknikler: Beyin Fırtınası , Düz Anlatım, Soru-Cevap, Mizah Kullanımı

Metnin Başlığı: Çocukluk

I. HAZIRLIK

1.1 Ön Hazırlık

Kazanımların Belirlenmesi

KAZANIMLAR

Temel Dil Becerisi : Dinleme / İzleme

1. Dinleme / izleme kurallarını uygulama

Başkalarını rahatsız etmeden dinler/izler.

Dinlenenle ilgili soru sormak, görüş bildirmek için uygun zamanda söz alır.

2. Dinlediklerini / izlediklerini değerlendirme

Dinlediği/izlediği kişiyi sesini ve beden dilini etkili kullanma yönünden değerlendirir.

3. Etkili dinleme/ izleme alışkanlığı kazanma

Yaşına ve seviyesine uygun sanat ve bilim etkinliklerine dinleyici/izleyici olarak katılır.

Şiir, hikâye, masal dinletilerine katılır.

Temel Dil Becerisi : Konuşma

1. Konuşma kurallarını uygulama

Standart Türkçe ile konuşur.

Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.

Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine

Türkçelerini kullanır.

Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.

Tekrara düşmeden konuşur.

2 Kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma

Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade eder.

Temel Dil Becerisi : Okuma

1. Okuma kurallarını uygulama

Sesini ve beden dilini etkili kullanır.

Akıcı biçimde okur.

Kelimeleri doğru telaffuz eder.

Sözün ezgisine dikkat ederek okur.

Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.

2 Okuduğu metni anlama ve çözümleme

Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.

Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.

Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.

Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.

Metne ilişkin sorulara cevap verir.

Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.

Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.

Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.

Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.

Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.

Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.

Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.

Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.

Metnin yazarı veya şairi hakkında bilgi edinir.

3 Söz varlığını zenginleştirme

Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.

Okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini günlük hayattaki bağlantılarını dikkate alarak cümle içinde kullanır.

Okuduklarından hareketle öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.

4 Okuma alışkanlığı kazanma

Farklı türlerde metinler okur.

Şiir ezberler, şiir dinletileri düzenler, ezberlediği şiirleri uygun ortamlarda okur.

Beğendiği kısa yazıları ezberler.

Temel Dil Becerisi : Yazma

1 Farklı türde metinler yazma

Şiir yazar.

2 Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma

Şiir defteri tutar.

Beğendiği sözleri, metinleri ve şiirleri derler.

3 Yazım ve noktalama kurallarını uygulama

Yazım kurallarını kavrayarak uygular.

Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.

Dil Bilgisi

1 Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasıyla ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve

uygulama

Fiil kiplerini farklı zaman ve anlamları ifade edecek şekilde [kullanır](#).

(Dil bilgisi için hazırlanmış aşağıdaki metin planda daha sonra yer almaktadır.)

(Öğrenci Seçme Sınavına hazırlanan Ayşe, Cuma günü annesinin isteği üzere, saat 14:00 civarında hafta sonu ziyareti için teyzesini arar. Telefona 12 yaşındaki Ahmet çıkar ve aşağıdaki konuşma gerçekleşir.)

...zzzzzzzz

- Alo

- Alo, Ahmet, ben Ayşe ablan. Nasılsın, neler yapıyorsun bakalım?

- Teşekkür ederim abla iyiyim, ödevlerimi yapıyorum. Sen nasılsın, neler yapıyorsun?

- Teşekkür ederim Ahmet, iyiyim, ben de hazırlanmaya çalışıyorum.

Şimdi sana bir şey söyleyeceğim onu unutmadan annene söyle. Tamam mı?

- Tamam.

- Hafta sonu akşam anneler size geliyor. Bunu annene haber ver.

- Tamam söylerim.

- Hoşça kal.

- Hoşça kal.

(Telefonu kapatan Ahmet hemen annesinin yanına koşar ve Ayşe ablasının söylediğinin kendi cümleleriyle şu şekilde aktarır.)

- Anne, Ayşe ablam aradı. Geliyorlarmış.

- Tamam Ahmet, ama niçin daha önceden haber vermemişler.

- Bilmiyorum anne, ablam hazırlık yapıyorum dedi.

- Tamam bende hazırlık yapayım.

(Ahmet'in annesi hemen işe koyulur ve akşam için hazırlık yapar. Hazırlık bittiğinde gelecekleri beklemeye başlar. Ama vakit bir hayli ilerlemiş olmasına rağmen gelen olmamıştır. Ahmet'in annesi iyice meraklanır. Daha fazla bekleyemeyecektir ve doğruca telefona yönelir. Ablasını arar, niye gelmediklerini sorar. Ablası Ayşe'nin haber verdiğini söyler. Ahmet'in annesi buna bir anlam verememiştir. Ayşe telefona gelir ve Ahmet'e söylediklerini teyzesine de söyler. Bunun üzerine bir yanlış anlaşılmanın olduğu ortaya çıkar.)

Metinde yanlış anlaşılmaya sebep olan nedir?

Yanlış anlaşılmanın sonuçları metine göre nelerdir?

Yanlış anlaşılmaların önüne geçmek için neler yapılmalıdır?

....

Serdar SAVAŞ

Temaya Hazırlık

Değişik duyguları gösteren bir slayt,

1.Değişik duyguları gösteren bu slayttaki boşluklar öğrencilere doldurtulacak.

Buradaki görüşlere katılıp katılmadıkları sorulacak ([duygu](#)) .

(Aşağıda duygu slayt'ındaki boşluk doldurmalar verilmiş, resimler verilmemiştir.)

UNUTMAYALIM Kİ.....

Sevgisiz zeka, bizi yapar.

Sevgisiz adalet, bizi yapar.

Sevgisiz diploması, bizi yapar.

Sevgisiz başarı, biziyapar.

Sevgisiz zenginlik, bizi yapar.

Sevgisiz uysallık, bizi yapar.

Sevgisiz yoksulluk, bizi, yapar.

Sevgisiz güzellik, bizi yapar.

Sevgisiz kudret, bizi, yapar.

Sevgisiz çalışma, bizi yapar.

Sevgisiz sadelik, bizi yapar.

Sevgisiz yasa, kural, bizi yapar.

Sevgisiz siyaset, bizi yapar.

Sevgisiz inanç, bizi yapar.

SEVGİSİZ HAYAT ANLAMSIZDIR.

UNUTMAYALIM Kİ.....

Sevgisiz zeka, bizi küstah yapar.

Sevgisiz adalet, bizi dizginsiz yapar.

Sevgisiz diploması, bizi iki yüzlü yapar.

Sevgisiz başarı, bizi kibirli yapar.

Sevgisiz zenginlik, bizi haris yapar.

Sevgisiz uysallık, bizi hizmetkâr yapar.

Sevgisiz yoksulluk, bizi mağrur, aksi yapar.

Sevgisiz güzellik, bizi gülünç yapar.

Sevgisiz kudret, bizi zorba, despot yapar.

Sevgisiz çalışma, bizi köle yapar.

Sevgisiz sadelik, bizi değersiz yapar.

Sevgisiz yasa, kural, bizi tutsak yapar.

Sevgisiz siyaset, bizi bencil yapar.

Sevgisiz inanç, bizi bağnaz yapar.

SEVGİSİZ HAYAT ANLAMSIZDIR.

Konuyla İlgili Araç ve Gereçlerin Hazırlanması,

Ders kitabı, imla kılavuzu, Türkçe sözlük, Çocukluk fotoğrafları, çalışma sayfaları,

Okul yıllığı (aileden ya da çevreden bir yetişkinin olabilir).

Konuyla İlgili Ön Bilgileri Harekete Geçirebilecek Mizah Etkinliklerinin

Belirlenmesi ve Hazırlanması

Kalabalık bir aileyle ilgili slayt.

Kalabalık bir aileyle ilgili slayt. Bu slayt gösterilmeden önce öğrencilere ailede kaç kişinin bir arada yaşadığı sorulur. Sayıca az ya da çok olmak onları nasıl etkiliyor (sosyal yaşantı, aile bağları, maddi imkanlar..vb.) görüşleri sorulur. Daha sonra slayt gösterilir ve kalabalık bir ailede yaşamak isteyip istemedikleri sorulur. [\(kalabalık aile\)](#) Bunun onlara getireceği artı ve eksiler nelerdir görüşleri istenir.

(Aşağıda öğrencilere gösterilen resimlerden bazılarına yer verilmiştir.)





Araştırma:

- Çocuklarla ilgili şiir yazmış [şair](#)ler hakkında bilgi toplanması ve bu şairlerin şiirlerinden örnekler getirilmesi istenir.

Konuyla İlgili Ön Bilgileri Harekete Geçirebilecek Bilgi ve Mizah Etkinliklerinin Uygulanması

- Öğrencilerden sofa, emel, potin kelimelerini içeren [bulmaca](#)lar hazırlamaları istenir.
- Öğrencilerin ailelerinden masal, fıkra, bilmece, anı...vb. dinleyip dinlemedikleri sorulur, dinleyenler varsa anlatmaları istenir. Anlattıkları bu masal, fıkra, bilmece, anı...vb. de onları en çok neyin etkilediği sorulur, en çok hoşlarına gidenin ne olduğu sorulur.
- Ailedeki büyüklerin bizim zamanımızda bunlar böyle miydi ya da bunlar şöyleydi dedikleri (nesne, düşünce, ilişki ve) çocukluklarına dair yaşantı ve özlemlerinin araştırılması istenir. Aşağıdaki karikatürler gösterilir, kendileri için ne anlamlar ifade ettiklerini sözlü/yazılı aktarmaları istenir.([eskiden](#))

(Aşağıda öğrencilere gösterilen karikatürlerden bazılarına yer verilmiştir.)



Büyüklerinizin “bizim zamanımızda bunlar böyle miydi?” dedikleri durumlara sizde örnekler veriniz?

1.

.....

.....

.....

2.

.....

.....

.....

.....



Günümüzdeki teknolojik gelişmelerle ilişkilendiriniz.

1.

.....

.....

.....

.....

.....

2.

.....

.....

.....

.....

.....



- 1) İnsanları etkilemede beden dilini kullanmanın önemi hakkında görüşlerinizi dile getirin.
- 2) İnsanları etkilemede beden dili ile beraber kullanılan sözlerin önemi hakkında görüşlerinizi dile getirin.

1.

.....

.....

.....

.....

.....

2.

.....

.....

.....

.....

.....

III. KENDİNİ İFADE ETME

3.1. Konuşma: Konuyla ilgili düşüncelerin sözlü olarak paylaşılması

- Öğrencilere hayatta her insanın hedeflerini (bunu sınıf ortamı içinde düşünebiliriz) gerçekleştirebileceği ya da gerçekleştiremeyeceğine dair düşüncelerinin ne olduğu sorulur. Düşüncelerini ifade etmeleri istenir. Değişik insanların yaşantıları üzerine konuşulması istenir (M.Kemal [Atatürk](#), Fatih Sultan [Mehmet](#), [Edison](#) gibi)

3.2. Yazma: Konuyla ilgili yazı çalışmaları

- Kendilerinden küçük birinin (2-5 yaş arası) davranışlarının bir hafta süreyle gözlemlenmesi. (Oynadığı oyun, canlandırdığı karakterler, sevinme ya da üzülmeye davranışları, söylediği türkü vb. sözlerin not edilmesi)

3.3. Görsel Sunu

- Çocukluklarına dair özlemini duydukları bir anılarını resmetmeleri istenir.

IV. DEĞERLENDİRME

- Öğrencilerden “insan yedisinde neyse yetmişinde de odur” sözünün ne anlamlara geldiğinin araştırılması istenir.
- Şairin yazmış olduğu şiirin onu hangi hayal dünyalarına götürdüğünün ve sonucunun değerlendirilmesi istenir.
- Bu şiirin anlaşılabilirlik yönünden değerlendirilmesi istenir.
- Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasıyla ilgili soru hazırlanması istenir. Cümlede zaman kavramını belirleyen kelimelerle ilgili örnekler hazırlanması istenir.
- Yazım kurallarıyla ilgili çözümleme yapılır.
- Mizahla ilgili çalışma yapraklarından yararlanılır. (3)

(Aşağıda çalışma yapraklarından bir tanesine yer verilmiştir.)

ÇALIŞMA SAYFASI

NE DÜŞÜNÜRSÜN?	
DERS	: Türkçe
SINIF	: 7
YAKLAŞIK SÜRE	: 15 dakika
TEMEL BECERİLER	: Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme
ÖĞRENME ALANI	: Görsel Okuma
AMAÇ	: Gördükleri ve okuduklarıyla ilgili yorum yapabilir, dilötesi öğeleri kavrayabilir, sezdirim ve çıkarımda bulunabilir.
MATERYAL	: Karikatür

SÜREÇ
1. Aşağıdaki karikatür çalışma kâğıdı olarak öğrencilere verilir. 2. Karikatürü betimlemeleri istenir. 3. Karikatürdeki kurbağa ve boğanın 1., 2. ve 3. resimlerdeki ruh halleri hakkındaki düşünceleri sorulur ve yanıt alınır.


DEĞERLENDİRME
1. Çalışma kâğıdı kullanılır.

ÇALIŞMA KAĞIDI



1. Karikatürü betimleyiniz.

.....

.....

.....

.....

1. Karikatürdeki kurbağa ve boğanın 1., 2. ve 3. resimlerdeki ruh halleri hakkındaki düşüncelerinizi yazınız?

.....

.....

.....

.....

.....

.....