

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**SANAT EĞİTİMİ ALAN VE ALMAYAN ERGENLERİN
MİZAH TARZLARININ VE
KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN
İNCELENMESİ**

Elifcan DİDİN

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL**

2016-ANKARA

Ankara Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Yüksek Lisans olarak hazırlayıp sunduğum “Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Mizah Tarzlarının ve Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi” başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikir/hipotezi tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan deneysel çalışma/araştırma tarafımdan yapılmış olup, tüm cümleler, yorumlar bana aittir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

Elifcan DİDİN

05.01.2016

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında

Elifcan DİDİN tarafından hazırlanan

‘Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Mizah Tarzlarının ve
Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi’ adlı tez çalışması
aşağıdaki jüri tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 05.01.2016



Prof Dr. İsmihan ARTAN

Hacettepe Üniversitesi

Jüri Başkanı



Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL

Ankara Üniversitesi

(Danışman)



Doç. Dr. Ender DURUALP

Ankara Üniversitesi

Üye

Tez hakkında alınan jüri kararı, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Yönetim Kurulu tarafından onaylanmıştır.

Prof Dr. K. Zafer KARAER
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

İÇİNDEKİLER

Etik Beyan	ii
Kabul ve Onay	iii
İçindekiler	iv
Önsöz	v
Çizelgeler	vii
1.GİRİŞ	1
1.1. Mizah	4
1.1.1. Mizahın Önemi	7
1.1.2. Mizahın Tarihçesi	11
1.1.3. Mizah Kuramları	14
1.1.4. Mizah Gelişimi	21
1.1.5. Mizah Tarzları	26
1.2. Kişilerarası Problem Çözme Becerisi	31
1.2.1. Problem ve Problem Çözme	31
1.2.2. Problem Çözme Yaklaşımları	35
1.2.3. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler	37
1.2.4. Kişilerarası Problem Çözme	39
1.3. İlgili Araştırmalar	45
1.3.1. Mizah ile İlgili Araştırmalar	45
1.3.2. Kişilerarası Problem Çözme Becerileri ile İlgili Araştırmalar	49
1.3.3. Sanat ile İlgili Araştırmalar	52
2. GEREÇ ve YÖNTEM	54
2.1. Araştırmanın Modeli	54
2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	54
2.3. Veri Toplama Araçları	57
2.3.1. Genel Bilgi Formu	57
2.3.2. Mizah Tarzları Ölçeği	57
2.3.3. Kişilerarası Problem Çözme Envanteri	58
2.4. Verilerin Toplanması	61
2.5. Verilerin Analizi	62
3. BULGULAR	64
4. TARTIŞMA ve YORUM	102
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	114
ÖZET	119
SUMMARY	120
KAYNAKLAR	121
Ek-1 Etik Raporu	130
Ek-2 Genel Bilgi Formu	131
ÖZGEÇMİŞ	132

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimimde sizinle çalışmak bugüne dek yakaladığım en iyi fırsatlardan biriydi. Sizin bilgi birikiminiz, öğrenmeye karşı olan isteğiniz, bilimsel yaklaşımınız ve hiç tükenmeyen enerjiniz bana yepyeni kapılar açtı. Yeni olandan ve bilinmeyenden korkmadan, bilime bir katkıda benimle sağlayabilmek adına benimle yürüttüğünüz bu araştırmada; karşılaştığım sıkıntıları aşmamda bana yardımcı olduğunuz için, tezimin bilimsel niteliklere uygun şekilde yürütülmesinde rehber olduğunuz için ve en önemlisi bana güvendiğiniz için değerli hocam Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL, size en içten, sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Aldığım yüksek lisans derslerinde değerli bilgilerini benimle paylaşan, araştırma yapma ve öğrenme konusunda motivasyonumu hep yüksek tutan ve en önemlisi mesleğimde farklı bakış açıları kazanmamı sağlayan değerli öğretmenlerim Prof. Dr. Neriman ARAL, Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL, Prof. Dr. Figen GÜRSOY, Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN ve Doç. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI, sizlere çok teşekkür ederim.

Beni hiç tanımadığınız ve çok yoğun olduğunuz halde, veri analizleri ile ilgili değerli görüşlerinizi benimle paylaştığınız ve ayırdığınız zaman için Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, size çok teşekkür ederim.

Şehirlerarası yüksek lisans yapmanın zorluğunu hissetmememde en büyük desteği sağlayan Arş. Gör. Saliha ÇETİN ve Arş. Gör. Ezgi FINDIK TANRIBUYURDU; sizlere ne kadar teşekkür etsem azdır.

Araştırma sürecimde muhteşem İngilizce bilgisi ile bana destek olan arkadaşım Arş.Gör.Dr.Süleyman KELEŞ'e ve yaşadığım tüm zorluklarda motivasyonumu kaybetmemem için bana destek olan arkadaşım Psk.Gamze DURAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Geç saatlere kadar çalıştığım için hazırlamadığım akşam yemeklerini, yapmadığım ev temizliğini veya biriktirdiğim ütüleri hiç dert etmeyen, hayatta gerçekten de iki kişilik yaşanabildiğini bana öğreten, en iyi arkadaşım, elim ayağım, her şeyim olan; eşim Arş.Gör.Dr.Ekrem DİDİN, sana yürekten teşekkür ediyorum. Sen olmasaydın bir çok şey eksik kalırdı.

Emine CESUR ve Tahir CESUR; hayatımın her aşamasında yanımda olduğunuz, karşılaştığımız her zorlukta bana daha sıkı sarıldığınız, yaptığım hataları görmezden gelmeyerek beni daha iyi bir insan yaptığınız ve en önemlisi inandığım şeylerden asla vazgeçmemem gerektiğini bana öğrettiğiniz için, iyi ki varsınız. Çok değerli annem ve babam; size yürekten kocaman teşekkürlerimi sunuyorum.

Elifcan DİDİN

ÇİZELGELER

Çizelge 2.1 Çalışma Grubunda Yer Alan Ergenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	55
Çizelge 2.2 Değişkenlerin Dağılımlarına Ait Çarpıklık Katsayıları	62
Çizelge 3.1 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Cinsiyetlerine Göre Mizah Tarzlarına İlişkin Alt Ölçek Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları	64
Çizelge 3.2 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Cinsiyetlerine Göre Mizah Tarzlarına İlişkin Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	65
Çizelge 3.3 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Sınıf Düzeylerine Göre Mizah Tarzlarına İlişkin Alt Ölçek Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları	66
Çizelge 3.4 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Sınıf Düzeylerine Göre Mizah Tarzlarına İlişkin Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	67
Çizelge 3.5 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Doğum Sıralarına Göre Mizah Tarzlarına İlişkin Alt Ölçek Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları	68
Çizelge 3.6 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Doğum Sıralarına Göre Mizah Tarzlarına İlişkin Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	69

Çizelge 3.7 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Kardeş Sayılarına Göre Mizah Tarzlarına İlişkin Alt Ölçek Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları 70

Çizelge 3.8 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Kardeş Sayılarına Göre Mizah Tarzlarına İlişkin Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 72

Çizelge 3.9 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Anne Öğrenim Düzeylerine Göre Mizah Tarzlarına İlişkin Alt Ölçek Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları 73

Çizelge 3.10 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Anne Öğrenim Düzeylerine Göre Mizah Tarzlarına İlişkin Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 74

Çizelge 3.11 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Baba Öğrenim Düzeylerine Göre Mizah Tarzlarına İlişkin Alt Ölçek Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları 75

Çizelge 3.12 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Baba Öğrenim Düzeylerine Göre Mizah Tarzlarına İlişkin Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 77

Çizelge 3.13 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Cinsiyetlerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Alt Ölçek Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları 78

Çizelge 3.14 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Cinsiyetlerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 79

Çizelge 3.15 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Sınıf Düzeylerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Alt Ölçek Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları	81
Çizelge 3.16 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Sınıf Düzeylerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	83
Çizelge 3.17 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Doğum Sıralarına Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Alt Ölçek Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları	85
Çizelge 3.18 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Doğum Sıralarına Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	87
Çizelge 3.19 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Kardeş Sayılarına Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Alt Ölçek Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları	89
Çizelge 3.20 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Kardeş Sayılarına Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	91
Çizelge 3.21 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Anne Öğrenim Düzeylerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Alt Ölçek Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları	93

Çizelge 3.22 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Anne Öğrenim Düzeylerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	95
---	----

Çizelge 3.23 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Baba Öğrenim Düzeylerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Alt Ölçek Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları	97
---	----

Çizelge 3.24 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Baba Öğrenim Düzeylerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	99
---	----

Şekil 3.25 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Mizah Tarzları Ölçeği'nin Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlarla Kişilerarası Problem Çözme Envanteri Alt Ölçekleri'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Korelasyon Katsayısı Önemlilik Testi Sonuçları	100
--	-----

1.GİRİŞ

Günden güne gelişen ve karmaşıklaşan dünyada hemen her alanda karşılaşılan problemlerle baş etmede etkili bir iletişim becerisi, yüksek benlik saygısı ve yaratıcılık kişide olması gereken önemli özelliklerdir. Yapılan çalışmalar, mizah kavramının bu özelliklerle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Mizah eğlendirmenin yanında, kişilerarası iletişimi kolaylaştırır ve ilişkilerin kalitesini artırır. Günlük hayatta stres yaratan faktörlerin olumsuz sonuçlarıyla baş etmede mizahın rolü oldukça önemlidir. Mizah kullanımının yarattığı olumlu sonuçlar kişilerin özgüvenini artırır, uyum sürecini kolaylaştırır ve kişilerarası problemlerin çözülmesine katkıda bulunur.

Mizah ve gülmenin literatürde değinilen fizyolojik, sosyal ve psikolojik pek çok yararı bulunmaktadır. Fizyolojik olarak; gülme sırasında kasların kasılıp gevşemesi yoluyla kas gerginliği azalır, dolaşım hızlanır, kalp hızı ve kan basıncı artar, solunum hızı ve derinliği artar, immünoglobülin A düzeyi yükselir, böylece bağışıklık sistemi güçlenir ve ağrıya dayanıklılık artar (Martin ve Lefcourt, 2004; Öz ve Hiçdurmaz, 2010). Sosyal olarak; bireyler arasında köprü görevi görerek yeni ilişkilerin kurulmasına ya da arkadaşlıkların güçlenmesine yardımcı olur, çatışmaların çözülmesine yardım eder, yaratıcılık ve üretkenliği artırır ve doyum sağlar. Psikolojik olarak; stres, gerginlik ve anksiyetenin olumsuz etkilerini azaltması yoluyla olumlu duygular yaşatır ve sağlıklı bir benlik kavramının gelişimine yardım eder (Martin ve Lefcourt, 2004). Mizah, toplumsal ve bireysel sorunlara, yaratıcılığın uyarılması sonucunda herkesçe kabul edilebilir çözümler üretilmesini sağlar. Özellikle köklü kültür ve medeniyet değişmelerinin yaşandığı, yeni çözüm yollarının ve sentezlerinin arandığı buhranlı dönemlerde mizah kullanım yoğunluğunun arttığı görülür (Ay ve ark., 2013). Günümüzde mizah, geniş bir biçimde oldukça istendik hatta üstün bir kişilik özelliği olarak kabul edilir ve yüksek mizah duygusuna sahip bireylerin yaratıcılık gibi olumlu bazı kişilik özelliklerine de sahip oldukları düşünülür (Yerlikaya; 2003, Yerlikaya, 2007). Araştırmacılar iyi bir mizah duygusuna sahip olan çocukların sosyal ve akademik alanlarda daha iddialı

olduklarını öne sürmektedirler. Mizah, insanların temel psikolojik gereksinimlerinden biri olan ait olma gereksinimlerini karşılamada etkili olmakta ve kişilerarası ilişkilerin gelişmelerine katkı sağlamaktadır (Erikson ve Feldstein, 2006; Nezlek ve Derks, 2001).

Martin ve ark. (2003)'na göre, ikisi uyumlu ve ikisi uyumsuz olmak üzere dört tip mizah tarzı bulunmaktadır. Uyumlu kategori içerisinde kendini geliştirici mizah, kişinin mizahı kendisine katkıda bulunmak amacıyla hoşgörölü ve başkalarına zarar vermeyecek biçimde kullandığı tarzıdır. Bu boyut, yaşam karşısında genel olarak mizahi bir bakış açısını, yaşamdaki uyuşmazlıklar karşısında sıklıkla eğlenme eğilimini, stres ve olumsuz durumlar karşısında bile mizahi perspektifini korumayı içerir. Uyumlu kategori içerisindeki diğer tarz ise, kişinin kendi ihtiyaçlarını göz ardı etmeksizin başkaları üzerine odaklandığı katılımcı mizahtır. Bu tarz, mizahın, birey tarafından kendine ve diğerlerine saygılı bir biçimde kişilerarası ilişki ve etkileşimleri geliştirici biçimde kullanılmasını ifade eder. Bu boyutun yüksek olduğu bireyler, güldürücü şeyler söylemeye, başkalarını eğlendirmek için şakalar yapmaya, ilişkileri kolaylaştırmaya ve kişilerarası gerilimleri azaltmaya eğilimlidirler. Bu temel olarak saldırgan olmayan, hoşgörölü, bireyi ve diğerlerini onaylayan ve olasılıkla kişilerarası çekiciliği ve bağlılığı geliştirici tarz mizahtır (Martin ve ark., 2003; Yerlikaya, 2003). Uyumsuz kategori içerisinde bireyin, mizahı, kendi ihtiyaçlarını dikkate almaksızın kullandığı tarz olan kendini yıkıcı mizah yer almaktadır. Bireyin başkalarıyla ilişkilerine katkıda bulunmak, sosyal ilişkilerini geliştirmek amacıyla mizahı kendi aleyhine ve kendisine zarar verici biçimde kullandığı durumdur. Başkalarının mizahının maskarası olmayı kabul etmesini, küçük düşürüldüğünde ya da kendisiyle dalga geçildiğinde diğerleri ile birlikte gülmesini içerir (Yerlikaya, 2003). Uyumsuz kategorideki diğer mizah türü ise saldırgan mizahtır. Kişinin yalnızca kendi üstünlük ve haz duyguları ile ilgili olarak kendi ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla başkaları hakkında mizahı sosyal olarak uygun olmayan bir biçimde kullanmasıdır. Zillman'a göre bu boyut aşağılamayı, alay etmeyi, dalga geçmeyi, yerici ya da küçük düşürücü mizahı içerir (Martin ve ark., 2003).

Mizahın kişilerarası problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu bilinmektedir. Yerlikaya (2007)'ya göre, mizah kişilerarası ilişkileri kolaylaştırmada, çatışmaları ve gerilimleri azaltma ve stresle başa çıkma stratejileri geliştirmede etkili rol oynamaktadır. Günümüz insanı, giderek karmaşıklaşan toplum içinde kendini sürekli problemlerle karşı karşıya bulmaktadır. Karşılaşılan problemlerin nedenleri arasında hızlı kültürel değişim, bir yandan çağdaşlaşma bir yandan da geleneksel değer sistemlerinin olması, hızlı kentleşme, sanayileşme, teknolojinin ulaşılmaz hızı, genel eğitim yetersizlikleri, ülke içinde giderek artan ideolojik, dinsel, etnik çatışmalar, yolsuzluklar, aile bölünmeleri ve daha birçok neden yer almaktadır (Öztürk, 2004). Bireylerin karşılaştıkları problemleri çözüp, içinde yaşadığı toplumla uyumlu hale gelebilmesi, sahip olduğu problem çözme becerilerine bağlıdır. Literatürde problem çözmenin psikolojik sağlık ve uyum üzerinde anlamlı bir etkisi olan önemli bir başa çıkma stratejisi olduğu görülmektedir. Kişilerarası ilişkilerde bireyin kendini tanıması, karşısındaki kişileri anlaması, karşılaştığı problemlere etkili çözümler bulabilmesi gibi bir takım becerilere sahip olması gerekmektedir. Kendi kararlarını verebilen, eleştirel düşünebilen, karşılaştığı problemlerin üstesinden gelebilen bireyler sağlıklı ilişkiler kurabilirler.

Kişilerarası problem çözme, sosyal problem çözme olarak nitelendirilmektedir (Çam ve Tümkeya, 2008). Sosyal problem çözme modeli, probleme yönelme, uygun problem çözme ve problem çözme becerilerinin uygulanması boyutlarını içermektedir. Probleme yönelme, bireyin problemi fark etmesini, problem durumlarıyla ilgili yaptığı nedensel yüklemelerini, beklentilerini içermektedir ve problem çözme sürecinin içerisindeki güdülenme bölümüdür. Bireyin problemlere yönelik genel tutumunu oluşturan probleme yönelme, bireyin geçmiş yaşantılarında karşılaştığı problemler ve bu problemlerle başa çıkma biçimlerinden etkilenmektedir. Probleme yönelme, bireyin kendi problem çözme becerisinin yanı sıra, onun genellikle yaşamdaki problemler hakkında ne düşündüğünü ve hissettiğini, duygusal ve bilişsel şemaları içermektedir. Bireylerin problemler üzerindeki kontrol algılarını da belirleyen bu boyut, çözüm için harcanan zaman ve çabayı da etkilemektedir. (D'Zurilla ve Chang,1995; D'Zurilla ve ark., 1998; D'Zurilla ve Nezu, 1990; D'Zurilla, ve ark., 2004; Maydeu-Olivares ve D'zurilla,1996).

Geleneksel eğitim sistemi içinde bireyin bilişsel becerileri desteklenirken duygusal becerileri üzerinde pek de durulmamaktadır. Sanat eğitimi ise kendine güven, kendini bulma ve yaratabilme, elinde bulunanlardan amaçladığı yönde başka bir şey üretebilme, olaylar karşısında pratik çözüm yolları bulabilme yetenekleri desteklenmektedir (Aral, 1999; Mercin ve Alakuş, 2007). Sanat alanlarından biri olan mizahın da kişiler arası ilişkilere olumlu yansımalarının olduğu bilinmektedir. Mizah kişilerarası ilişkileri güçlendirirken çatışmaların çözümünde de etkili olmakta ve ergenlerin aldıkları sanat eğitimin hem mizah hem de kişilerarası problem çözme becerilerinde etkilerinin olduğu düşünülmektedir. Ergenlik döneminde birey, günlük yaşamla ilgili çözmek zorunda kalacağı pek çok problemle karşılaşır. Bu problemler ergenlerin sosyal uyumlarını etkilemektedir. En sık karşılaşılan problemler arasında kişilerarası problemleri yer almaktadır. Alanyazındaki araştırmalar kişilerin mizah aracılığıyla ihtiyaçlarını diğerlerine sosyal açıdan uygun bir biçimde iletme olanağı bulunduğunu, bunun yanında mizahın, insanların temel psikolojik gereksinimlerinden biri olan ait olma gereksinimlerini karşılamada onlara yardımcı olabildiğini ve kişilerarası ilişkilerin gelişmesine de katkıda bulunabildiğini göstermiştir. Mizahın, kişilerarası ilişkilerde iletişimi kolaylaştırdığı, çatışmaları ve gerilimleri azalttığı bilinmektedir. Bu nedenlerden dolayı, bu çalışmada sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin mizah tarzlarının ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.1. Mizah

Mizah, yüzyıllar boyunca felsefe, edebiyat ve psikoloji gibi farklı disiplinlerden birçok düşünür, yazar ve araştırmacının üzerinde çalıştığı, halen daha tartışılan bir kavramdır. Toplumların geçmişten getirerek biriktirdikleri, gelenek ve görenekler, yaşam tarzları, tarihleri ile manevi değerleri arasında mizah da vardır ve önemli bir yere sahiptir. Mizahın ve mizah duygusunun herkesçe kabul edilen bir tanımının yapılamadığı bir gerçektir. Ancak bireylerin mizah duygusuna değişik derecelerde sahip oldukları konusunda birçok kişi hemfikirdir.

Türk Dil Kurumu (2014) mizahı gülmece ile eş anlamlı kabul eder ve eğlendirme, güldürme ve bir kimsenin davranışına incitmeden takılma amacını güden ince alay olarak tanımlar. McGhee'ye göre ise mizah tutarsız düşünce, olay yada durumları anlama veya keşfetmenin bilişsel deneyimidir (Loizou, 2006). Mireault ve ark. (2012) mizahı genel olarak sosyal, duygusal, davranışsal, bilişsel ve nörolojik kavramları içeren çok yönlü bir algılama yeteneği ve eğlence göstergesi olarak ifade eder.

Martin (1998), mizah ve mizah duygusu terimleri arasında bir fark olduğunu, mizahta hareket, konuşma ya da yazma özellikleri eğlenceye neden olurken, mizah duygusunun daha belirli olarak kişilik özelliği ya da bireysel değişikliğe vurgu yaptığını belirterek, mizah duygusunun kişilik psikolojisi alanı içinde bir kavram olarak görülebileceğini ifade eder. Mizah duygusu kavramı, psikoloji alanındaki araştırmacılar tarafından genellikle insanların hangi sıklıkla mizahla meşgul oldukları, eğlenceli buldukları durumlar, kullandıkları mizah tarzları gibi özellikler bakımından birbirlerinden farklılaştıklarını belirtmek amacıyla kullanıldığı gibi, bireysel farklılık boyutlarını belirtmek için de kullanılmaktadır (Ruch, 1998).

Eysenck (1972) mizah duygusunun üç farklı şeyi kastetmek için kullanılabildiğini belirtmiştir. Bunlardan birincisi komformist anlamdır; yani kişi karşısındaki kişi güldüğü için güler. İkincisi niceliksel anlamdır; bireyin kolayca ve oldukça fazla gülüp eğlenebilmesidir. Üçüncüsü ise üretici anlamdır ve bireyin komik şeyler söyleyerek diğer insanları çok fazla güldürmesi söz konusudur. Martin (2007), Hehl ve Ruch'un Eysenck'in listesini geliştirdiklerini, mizah duygusundaki bireysel çeşitliliğin bazı farklılıklarla ilişkili olabileceğini belirttiklerini ifade etmiştir. Bunlar; bireylerin şakaları ve mizahi uyaranları anlama dereceleri, mizahı ve gülme tepkilerini hem niteliksel hem de niceliksel olarak ifade ediş tarzları, mizahi yorumlar ve algılamalar üretmedeki yetenekleri, farklı tarzlardaki şakaları, karikatürleri ya da diğer mizahi materyalleri beğenmeleri, etkin bir biçimde kendilerini güldüren kaynakları arama dereceleri, fıkralar ve komik olaylarla ilgili hafızaları, mizahı, bir baş etme mekanizması olarak kullanma eğilimleridir. Mizah

duygusuna atfedilen yaygın bir başka anlam da, kişinin kendisini çok fazla ciddiye almayıp, kendi hataları ve zayıflıklarına da gülebilmesidir.

Her kültürün kendine özgü bir mizahı olduğu için herhangi bir kültürdeki bireyin gülünç bulduğu bir durumu, bir başka kültüre ait birey saçma bulabilir. Aynı kültürel çevreye mensup toplumlar bile aynı tarihî dönemde farklı yaratmalara gülmeyi tercih edebilirken, aynı toplumun tarih içinde güldüğü unsurlar da farklılık gösterebilir. Bu farklılıklar yaşanan olaylardan, ekonomik ve sosyal yapıdaki değişimlerden, insanların eğitim düzeylerinin, sosyal sınıflarının, mesleklerinin ve cinsiyetlerinin değişmesinden kaynaklanmaktadır (Morreall, 1997).

Araştırmacılar yukarıda sözü edilen bireysel farklılıkları belirtirken, mizah duygusu, mizah tarzı, mizah kullanımı, mizahi mizaç ya da basit bir biçimde mizah kavramlarını kullanmaktadırlar (Yerlikaya, 2009). Martin (1998) mizah ve mizah duygusu terimleri arasında bir fark olduğunu, mizahta hareket, konuşma ya da yazma özellikleri eğlenceye neden olurken, mizah duygusunun kişilik özelliği ya da bireysel değişikliğe vurgu yaptığını, mizah duygusunun kişilik psikolojisi alanı içinde bir kavram olarak görülebileceğini belirtir. Mizah duygusu, bir kişinin komik olan herhangi bir şeyi görebilme, algılayabilme ve anlatabilme yeteneği ve komik bulduğu şeylerin türü, mizahı yaşayışı ve ifade edişi ve gündelik yaşamda verdiği mizah tepkilerinin sıklığı gibi bireysel farklılıkları da içeren bir olgudur (Ruch, 1998).

Martin ve ark. (2003), yapmış oldukları araştırmalar ve derlemeler sonucunda mizah duygusunun altı farklı boyutta görülebileceğini ortaya koymuşlardır;

1. Bilişsel bir yetenek
2. Estetik bir tepki
3. Bir alışkanlık halini almış davranış örüntüsü
4. Duyguyla ilgili mizaç özelliği
5. Tutum
6. Bir başa çıkma stratejisi veya savunma mekanizması

Mizah duygusu dendiğinde kişilerin şakaları anlama, hatırlama ve yeniden üretme yeteneği düşünüldüğüne göre mizah duygusunun bilişsel bir yetenek olduğundan söz edilebilir. Mizah duygusu aynı zamanda estetik bir tepkidir. Kişiler bazı mizah materyallerinden hoşlanırken bazılarında hoşlanmazlar. Bu konuda bireylerin farklı seçicilikte olması olasıdır. Bazen insanlarda gözlemlediğimiz alışkanlık haline gelmiş, sık sık gülmek, şakalaşmak ve eğlendirmek gibi davranış kalıpları da mizah anlayışının bir boyutudur. Kişinin genel duygu durumu ile ilgili karakter özelliği ya da mizaha karşı geliştirdiği tutum da birer boyut olarak adlandırılabilir. Son olarak bireyin sıkıntılı durumlar karşısında mizahi bakış açısını sürdürerek mizahı başa çıkma stratejisi ya da savunma mekanizması olarak kullanmasından söz edilebilir (Çetin, 2009).

1.1.1. Mizahın Önemi

Martin, gülmenin ve mizahın bireyin fiziksel ve psikolojik sağlığı açısından büyük etkileri olduğunu ve bireyin mutlu olmasında büyük paya sahip olduğunu belirtmektedir. Mizah duygusunun ölçümleri ile ilgili yapılan çalışmalarda mizahın bireyin kişiliğinde ve yaşantısında olumlu bir yapı oluşturduğu ifade edilmektedir (Martin ve Lefcourt, 1983).

Mizah, toplumsal ve bireysel sorunlara, yaratıcılığın uyarılması sonucunda herkesçe kabul edilebilir çözümler üretilmesini sağlar. Özellikle köklü kültür ve medeniyet değişimlerinin yaşandığı, yeni çözüm yollarının ve sentezlerinin arandığı buhranlı dönemlerde mizah kullanım yoğunluğunun arttığı görülür (Özdemir, 2010). Günümüzde mizah, geniş bir biçimde oldukça istendik- hatta üstün- bir kişilik özelliği olarak kabul edilmekte ve yüksek mizah duygusuna sahip bireylerin yaratıcılık gibi olumlu bazı kişilik özelliklerine sahip oldukları düşünülmektedir (Yerlikaya, 2003 ve Yerlikaya, 2007).

Mizahın gelişmediği toplumlarda eleştirel düşüncenin ve yaratıcılığın da yeşermediği görülür. Yapay ciddiyet adına bireylerin eleştirel düşünce, mizah ve yaratıcılıkla bağları koparılır. Yaşamı eleştirel bakışla değerlendirmek konusunda mizah, dokunulmazlık ve özgürlüğe sahiptir. Mizah eleştirel düşünceyi, eleştirel düşünce de mizahı var eder ve besler. Mizah ve yaratıcı eleştirel bakış yönünden gelişemeyenlerin sorunları genelde şiddetle çözümledikleri gözlenmektedir. Mizah, toplumsal ve bireysel sorunlara, yaratıcılığın uyarılması sonucunda herkesçe kabul edilebilir çözümler üretilmesini sağlar (Özdemir, 2010).

Mizahla ilgili literatür incelendiğinde mizahın fiziksel ve psikolojik sağlığa, iyi olmaya, uyum sağlama becerisine, kişilerarası ilişkileri geliştirmeye pozitif etkisi olduğu vurgulanmaktadır (Kazarian ve Martin, 2004). Psikolojik bir perspektiften bakıldığında mizah dört bileşen ile ifade edilebilir. Bu bileşenler sosyal bir içerik, bilişsel-algısal bir süreç, duygusal bir tepki ve gülmenin sesli ve davranışsal ifadesidir (Martin, 2007). Mizah, temelde toplumsal bir olgudur. Hemen her sosyal durumda ortaya çıkabilir. İnsanlarla etkileşime girmede kullanılan eğlenceli bir yoldur. Sosyal bir yapı içinde gerçekleştiği için önemli bir bilişsel süreç olarak da tanımlanabilir. Mizahın üretilmesi için bireyin çevreden ya da bellekten gelen bir bilgi yapılandırma sürecine sahip olması gerekir. Mizah sadece entelektüel düzeyde bilişsel bir tepki değil, aynı zamanda farklı düzeylerde hoşça gidici duygusal tepkilerin ortaya çıkmasına da yol açan bir durumdur. Bu bağlamda mizahın psikolojik işlevleri ve insan psikolojisi üzerindeki etkileri dikkate alınır (Yazıcı, 2013).

Psikoloji, genelde davranışın bilimsel incelenmesi olarak tanımlanır. Davranış kavramı oldukça geniştir. Bu kavram gözlenen tüm eylemleri (konuşma, sosyal etkileşim vb.) gözlenmesi daha güç olan düşünce, duygu ve tutumları ve biyolojik mekanizmaları kapsar. Psikoloji son derece geniş bir disiplindir ve davranışın bilişsel, sosyal, biyolojik, gelişimsel, klinik gibi yönlerine odaklanan alt disiplinleri vardır. Mizah tüm bu alanlarla ilişkilidir (Yazıcı, 2013). Bu kapsamdan bakıldığında mizahın bazı psikolojik işlevleri vardır. Bunlar neşeli olma duygusunun bilişsel ve

sosyal yararları, mizahı sosyal iletişim ve etkilenme için kullanma, gerilimi azaltma ve stresle başa çıkmadır. Pozitif neşe duygusuna eşlik eden mizah; kaygı, depresyon ve korku durumlarının değişmesine katkı sağlar (Martin 2007).

Daha kestirme bir yoldan duyguları ortaya çıkaran mizah, düşüncelere müdahale eder, çevresel uyaranların daha olumlu ve gerçekçi bir bilişsel yapılanma ile yorumlanmasını sağlar. Bu sayede birey, eski olumsuz düşüncelerini bırakarak yeni ve gerçekçi düşünce seçenekleri oluşturabilme ve bu düşünceler doğrultusunda geliştirilebilecek davranışları görebilme becerilerini kazanmış olur. Böylece birey, daha olumlu duygular hissetmeye başlar, yaşanan bu duygu stresin daha olumsuz olarak algılanmasını engeller ve stresi daha baş edilir kılabilir (Kuiper ve Martin 1998).

Mizah, bireyin problemini yeni bir bakış açısıyla görmesini sağlar. Mizah yoluyla yaratılan bu “uzaktan bakma” hissinin bir duygu odaklı baş etme biçimi olduğu söylenebilir. Çünkü birey bu yolla olumsuz deneyimlerinin ciddiyet düzeyini daha düşük olarak değerlendirebilir ve tehdit edici olumsuz duruma gösterilen olumsuz duygusal tepkiler de azalabilir (Martin, 2004).

Mizah duygusunun stres, kaygı ve depresyon üzerindeki düzenleyici etkisi, onun bir başa çıkma stratejisi olduğunu göstermektedir (Martin, 1998). Araştırmalar, mizah duygusunun stres etkilerini azaltma işlevinin altında yatan süreci, mizahın kişinin problem durumunu algılayışında yarattığı değişikliklerle açıklamaktadır (Kuiper ve ark., 1993). Mizah duygusunun stres etkilerini azaltmadaki bir diğer rolü kişinin sosyal destek ağını zenginleştirmesi yoluyla, dolaylı bir biçimde gerçekleşebilir. Kişiler arası çatışmaları ve gerilimleri azaltmak ya da diğer insanların yaşadıkları olumlu duyguları zenginleştirmek amacıyla mizahı etkili bir biçimde kullanan bireyler daha fazla sayıda ve daha doyurucu sosyal ilişkilere sahip olabilirler (Martin, 2004). Sosyal olarak mizah; bireyler arasında köprü görevi görerek yeni ilişkilerin kurulmasına ya da arkadaşlıkların güçlenmesine yardımcı olur, çatışmaların

çözümlemesine yardım eder, yaratıcılık ve üretkenliği artırır ve doyum sağlar (Öz ve Hiçdurmaz, 2010).

Olumlu mizah tarzlarının kullanımının, yaşam doyum düzeylerini olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Ay ve ark., 2013). Bu konu ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda gülmenin ve mizahın bireyin fiziksel ve psikolojik sağlığı açısından büyük etki gösterdiği ve bireyin mutlu olmasında büyük paya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Martin ve Lefcourt, 1983).

Mizahın sosyal alanda da olumlu ve sağlıklı etkilerinin olduğu belirtilmiştir. McGhee mizahın bireyin diğerleri ile ilişkiler kurmasında yardımcı bir rolü olduğunu ifade etmiştir. Mizahın sosyal alanda bir diğer faydası da grubun bir kimlik ve dayanışma oluşturmaya yardımcı olmasıdır. Lowe diğerleri hakkında yapılan espriler aracılığıyla, birlikte gülerек kurulan yakınlığın yanı sıra, grup üyelerinin grup tarafından neyin kabul edilebilir ve neyin kabul edilemez olduğu konusunda bir anlayış geliştirdiğini öne sürmüştür. Lowe'a göre mizah, grup üyelerinin fikirlerini espriler aracılığıyla paylaştığı gruplarda da grup içi çatışmaları azaltıcı bir rol oynar (Akt. Puhlik-Dorris, 1999). Araştırmalar, mizah duygusunun birçok sosyal faaliyeti desteklediğini göstermiştir. Örneğin yetişkinler mizahı, ilişkilerini sağlamlaştırmak ya da geliştirmek için kullanır. Mizah aynı zamanda gruplar arası bağları kuvvetlendirmeye ve bazı grupların arasında oluşan kötü durumu ve düşmanlığı gidermeye de yarar (Kahraman, 2008).

Yüksek mizah duygusuna sahip olan bireylerin daha iyimser ve insan sever, kendini kabul düzeyleri daha yüksek, daha özgüvenli ve özerk kişilerarası ilişki tarzlarından bağımsızlığı içerecek şekilde olarak olumlu bir takım özelliklere de sahip oldukları belirtilmektedir (Abel ve Maxwell, 2002). Sosyal gelişim açısından bakıldığında sağlıklı olan her birey, her yaşta çevresindeki diğer kişilerle veya koşullarla yaşamayı bilir. Gülmenin mizah diye adlandırılan durumu, kişilerarası ilişkilerin hemen her durumunda görülebilmektedir. İletişim aracı olarak kullanıldığında mizah,

hem düşünceleri doğrudan karşı tarafa iletir hem de duygu alışverişini kolaylaştırır (Yörükoğlu 1970'den Akt., Erözkan, 2009). Olumlu yönde kullanılan mizah, kişinin diğer insanlarla sağlıklı iletişim kurmasına yardımcı olmaktadır. Mizah, insani gereksinim olan güven duygusunu güçlendirerek kişinin sosyal ilişkilerini olumlu yönde etkilemektedir (Ruch, 1998).

1.1.2. Mizahın Tarihçesi

Mizah, kahkaha ve komedi hakkında çok fazla teori, Platon ve Aristo'dan Hobbes'e, Descartes, Kant ve daha yakın zamanda, Freud ve Bergson'a kadar, yüzyıllar boyunca filozoflar ve kuramcılar tarafından geliştirilmiştir. Ancak bu teorilerin büyük çoğunluğu, mizah duygusunda, özellikle bireysel değişkenliği ele almaz. Bu teoriler neden belirli durumlara gülerken diğerlerine gülmediğimizi ve ne tür zihinsel, duygusal ve motivasyonel süreçlerin algı ve mizah deneyimi ile ilgili olduğunu açıklamaya çalışır (Martin, 1998).

Batı kaynaklı görüşlerde, mizahın fonksiyon ve tipolojisinin milattan önce dördüncü ve beşinci yüzyılda Yunanistan'a kadar uzandığı görülmektedir. Mizah ve gülme konusunda ilk fikirler Antik Yunan filozoflarından Platon'la başlamıştır. Platon'a göre, göreceli olarak güçsüz kimselerin kusurları, ayıpları, özellikle de bilgisizlikleri gülme nedenidir (Morreal, 1997). Antik Çağ Yunanlıları için gülmenin temel doğası acı-tatlının (ağlama ile gülmenin) anlamında yatar. Şakayı yapan kişi gülerken, hedef seçtiği kişi ağlar. Antikçâğlılar mizahı ve gülmeyi önemseyip, farklı boyutlarda inceleyerek çözümlemeye çalışmışlar ve günlük yaşamlarının birçok alanında mizahın etkilerinden olumlu şekilde faydalanmanın yollarını aramışlardır. Yunanlılara göre, yerinde espri yapabilmek yani mizahı yerli yerinde kullanabilmek uygarlığın en son noktasını oluşturmaktadır (Sanders, 2001).

Ortaçağ döneminde mizah, kilisenin iznine bağılı olarak kullanılmıştır. Tek tanrılı dinlerde mizaha karşı çıkılmış, mizahın istenilen yerde ve şekilde kullanılmaması için yasaklar konulmuştur. Ortaçağda mizaha yapılan baskı, tek tanrılı dinlerin savunduğı dünya görüşlerinden kaynaklanmaktadır. İyi, tek ve sürekli olarak üstün görülmekte, kötü ise her zaman olumsuz düşünölmektedir. Bu kalıpların dışına çıkılamamış, özgür bir düşünce gelişememiş, dolayısıyla bu da mizaha etki etmiştir (Yardımcı, 2010). Kilisenin mizaha olan mesafeli duruşu karşısında mizahın gelişimi gerçekleştirilememiş ancak kendisine miras kalan mizah örnekleri kilisenin dünya görüşüne uygun kalıplar içerisinde değışikliğe uğratılmıştır (Öngören, 1998).

Ortaçağda mizah üzerindeki kilisenin ve papazların baskısı Rönesans ile yıkıma uğramıştır. Rönesans'ı hazırlayan özgür düşünce eğilimi, mizahtan alabildiğince yararlanmış; yerine göre savaşını bütünüyle mizah ürünleri ile vermiştir. Bu dönem içerisinde kilise ve papazlara karşı, halk arasında çok zengin bir mizah salgını belirmiştir (Öngören, 1998). Rönesans döneminde soytarılık yöneticiler arasında çok fazla önem kazanmaya başlamıştır. Böylece mizah soytarı aracılığıyla da olsa dolaylı yollardan ülke yöneticileri üzerindeki etkinliğini arttırmıştır. Mizah ülke yöneticileri üzerinde güç kazanmaya başlamakla kalmamış aynı zamanda profesyonel bir meslek alanına dönüşmeye başlamıştır. Bu mizaha verilen değerin daha da artmasına ve mizahın söz sahibi olmasına sebep olmuştur (Avşar, 2008).

Rönesans döneminde mizah aynı zamanda edebiyat alanında da kendine yer edinerek, usta yazarların yapıtlarında kendinden söz ettirmiştir. Rönesans döneminde matbaanın yayılması ve kilise mensubu olmayan halkın okuryazar haline gelmesi sonucu nükteli öyküler ve espri kitapları aracılığıyla daha fazla okunmaya başlamıştır (Sanders, 2001). Basının ortaya çıkarak etkinliğinin artmasıyla, mizah bir güç haline gelmeye başlamış, böylece sözlü mizahın yanında yazılı mizah da etkisini artırmış, hatta sözlü mizah ikinci plana itilmiştir. Özellikle karikatürler ve mizah hikâyeleri ilgi çekici olmaya başlamıştır (Öngören, 1998).

Mizahın akli bir unsur olduğu ilk olarak on beşinci yüzyılda kabul edilmiştir. Ancak nasıl kullanıldığı on altıncı yüzyıla doğru araştırılmaya başlanmıştır. On sekizinci yüzyılda mizah yapanlar, sanatsal ve edebi metinlerde mizahı kullanmaya yetenekli kişiler olarak görölmektedir. Böylelikle mizah yavaş yavaş günümüzdeki anlamına yaklaşmıştır. Bu dönemde mizah, zekâ ve maskaralığı da içine alan bir terim olarak kullanılmaya başlanır (Yardımcı, 2010).

Mizah kavramının kökeni milattan önceki yıllara dayansa da, mizah her dönemde bugün anıldığı gibi olumlu bir özellik olarak kabul edilmemiştir. On yedinci yüzyıl Avrupa'sında mizah, sosyal normlardan sapmayı, tuhaf davranışları ve karakterleri betimleyen bir kavram olarak kullanılmıştır. Tuhaf davranışlara sahip kimselere gülünmesi nedeniyle de kavram ilk kez komik içeriğine kavuşmuştu. Kavram, daha sonra, mizahla uğraşan ve diğerlerini güldürmekte yetenekli olan kimseleri betimlemek için kullanılmıştır. Ancak bu ifade bile, mizaha bugün yaygın bir şekilde yüklenen olumlu anlamdan uzaktır. On yedinci yüzyılın sonlarına kadar mizah, olumlu bir özellik olarak görölmemiştir (Ruch, 1998). Bu dönemde tuhaf karakterlere gülmektense, insanların nazikçe gülümsemeleri ve çevrelerine hoşgörü göstermeleri gerektiği vurgulanmıştır. Böylelikle mizah, tuhaf ve alışılmadık davranışlara ve bu davranışlara gülünmesine bağlı olarak kazandığı olumsuz bakış açısını, on sekizinci yüzyıldaki insancıl hareketlerin etkisiyle yitirmiştir. Böylece mizah, ahlaki olarak niteliksiz bir kavram olmaktan çıkarak olumlu ve üstün bir özellik ve erdem olmuştur (Soyaldın, 2007).

Yirminci yüzyılda mizah kavramı bu dar anlamını yitirip gülme ile ilişkili tüm fenomenleri içeren bir biçim almıştır. Mizah artık her tür gülmeye, şakaya, ayakta komediye, televizyonda yayınlanan durum komedilerine, politik yergiye ve dalga geçmeye değinmek için kullanılan bir kavram haline gelmiştir (Martin, 2004).

1.1.3. Mizah Kuramları

Mizah kuramları genel olarak ‘Üstünlük Kuramı, Uyuşmazlık Kuramı, Psikoanalitik Kuram ve Rahatlama Kuramı’ olmak üzere dört başlık altında toplanmıştır.

Üstünlük Kuramı: Üstünlük kuramları mizah kuramları arasında en eski olanıdır. Gülmenin, diğer insanlar ya da durumlar karşısında yaşanan zafer duygusundan kaynaklandığı düşüncesi bu yöndeki açıklamaların temelini oluşturur. Kişinin kendisini diğer insanlar karşısında ya da geçmişe nazaran daha zeki, daha çekici, daha şanslı ve daha güçlü bulması kişiyi sevindirir. Üstünlük ilkesine göre diğer insanların aptalca hareketleri ile dalga geçmek, alay etmek ve gülmek mizah deneyiminin temelini oluşturur (Keith-Spiegel, 1972).

Üstünlük kuramının temellerini, diğer insanlar ve olaylar üzerindeki zafer kazanma duygusundan kaynaklanan gülme ve mizah kavramları oluşturmaktadır. Diğerleriyle karşılaştığımızda, kendimizi daha akıllı, daha güzel, daha şanslı ve daha güçlü olmak bizi sevindirir. Üstünlük kuramının ilkesine göre, diğerlerinin aptalca hareketlerine gülme, dalga geçme ve taklit etme davranışları mizahi davranışlarının merkezinde yer almaktadır (Keith-Spiegel, 1972).

En eski mizah kuramlarından birisi mizahın acı ve hazzın bir birleşimi olduğunu ifade eden Plato’ya aittir. Plato’ya göre mizah, başkalarının talihsizliği karşısında bizim ortaya çıkan üstünlüğümüzün sağladığı haz ve başkalarının bize gülmelerine yol açan üstünlükleri karşısında duyduğumuz acının bir birleşimidir. Aristoteles’e göre ise gülünç olanın özü, soylu olmayışa ve kusura dayanır. Fakat bu kusur hiçbir acılı ve hiçbir zararlı etkide bulunmaz (Sanders, 2001).

Bergson (1996), bizi güldüren şeylerin başkalarının kusurları olduğunu genel olarak kabul etmekle birlikte mizahın zekâya seslendiğini ve gülmenin heyecanla bağdaşmayacağını ileri sürmüştür. Bu kusurların gülünç olabilmesi için bizi duygulandırması gerçekten zorunlu tek koşuldur. Bergson'a göre gülme, açığa vurulmayan bir utandırma amacıyla birlikte dıştan bir düzeltme amacı taşır.

Her türlü mizahi materyalin temel bileşeni alay etmektir ve bu mizahi materyali anlamak için alay konusunun kim olduğunu, neden ve nasıl alay edildiğini anlamak gerekmektedir (Martin, 1998). Alay etmenin mizahtaki çeşitli modern biçimler içinde vardığı son nokta, kendi kendine gülmedir. Rapp, kendi kendimize güldüğümüzde, üstünlük duygusunu hala taşımakta olduğumuzu söyler; alay ettiğimiz şey, kendi kendimizin belli bir kötü durumdaki resmidir. Kendinize güldüğünüzde, gülen tarafınız kendisini güldüren tarafınızdan kopartmıştır (Akt., Morreall, 1997).

Üstünlükle ilişkili açıklamaları temel alan kuramlar kuşkusuz bu kadarla sınırlı değildir. Birçok düşünür ve yazar, zafer duygusuyla yaşanan mutluluk, rakipleri geçmenin verdiği haz, başkasının zor durumda olmasından alınan keyif, diğerlerinin talihsizliği, acıları, kusurları, çirkinlikleri ya da aptalca davranışları karşısında duyulan haz gibi üstünlükle ilişkili kavramlara mizaha ilişkin açıklamalarında yer vermişlerdir (Keith-Spiegel, 1972; Martin, 1998).

Uyuşmazlık Kuramı: Uyuşmazlık kuramını ilk kez irdelemeye başlayan kişi Antik Yunan filozoflarından Aristo'dur, ancak Aristo bunu üstünlük kuramıyla uyuşmaması nedeniyle geliştirmeye girişmemiştir. Aristo, dinleyiciler arasında belli bir beklenti yaratıp sonra da onları beklenmedik bir şeyle vurmanın, bir konuşmacı için iyi bir güldürme yolu olduğuna dikkat çeker (Morreall, 1997).

Üstünlük kuramı için birinci derecede önemli olan eğlence iken uyuşmazlık kuramına göre mantıksız, umulmadık ya da şöyle böyle uygunsuz olan bir şeye karşı

gösterilen tepkidir. Her iki kuramda da gülmeyi başlatan belli bir ikililik ya da karşıtlık vardır, ancak üstünlük kuramı, bu ikililiğin gülenin kendi değerlendirmesi ile başka birini değerlendirmesi arasında olması gerektiği yolunda fazlasıyla kısıtlı bir iddiada bulunur (Morreall, 1997).

İlk uyumsuzluk kuramcılarının en ünlüleri Kant ve Schopenhauer'dir. Kant'a göre gülme ansızın boşa çıkan bir bekleyiştten doğar. Olaylar beklenildiğinden farklı geliştiği zaman, insanlar bir çeşit şoka uğrarlar. Umulanın tersi bulunduğu sonuçu insanların gülmesine neden olur (Akt. Keith-Spiegel, 1972) Diğer bir deyişle beklentilerimiz ve farkındalığımız arasındaki uyumsuzluk algılandığında gülme ortaya çıkmaktadır. Uyuşmazlık kuramına göre mizahtan kaynaklanan haz, diğerleri karşısında hissedilen kaba üstünlük duygularından ziyade, başlangıçta ciddi görünen bir şeye farklı bir perspektiften bakıldığında hiç de ilk algılandığı gibi olmadığının anlaşılmasında yatar. Algıdaki bu değişme ve gerçekleşmeyen beklentiler haz olarak bildiğimiz bir memnuniyetle sonuçlanır ve genellikle gülmeye birlikte ortaya çıkar (Martin, 1998). Schopenhauer'a göre gülmenin nedeni bir kavramla, o kavram ilişkisi içinde düşünülen gerçek nesneler arasındaki uyumsuzluğun algılanmasıdır (Akt., Morreall, 1997). Diğer bir ifadeyle bir duruma ilişkin düşüncemiz (beklentimiz) ve o duruma ilişkin algımız (durumun gerçek mahiyeti) arasında çelişki olduğunda mizah ortaya çıkmaktadır. Schopenhauer'a göre algı ve düşünce arasındaki uyumsuzluk ve algının düşünce üzerinde doğruluğunun fark edilmesi mizahi hazza yol açmaktadır (Akt., Keith-Spiegel, 1972).

Spencer'e göre, her uyumsuzluk gülmeye neden olmaz, yalnızca azalan bir uyumsuzluk durumu gülmeye yol açar (Keith-Spiegel, 1972). Örneğin dikkate alınmayacak kadar küçük bir varlık beklenmedik bir biçimde büyük bir şeye dönüştüğünde yani artan bir uyumsuzluk durumunda ortaya çıkan duygu merak olacaktır.

Bergson mizahın temelinde yatan nedenin “canlının üstüne kaplanmış mekanik” olduğunu düşünmektedir (Bergson, 1996). Bergson’a göre insan bedeninin durumları, jestleri ve devinimleri, bu benden bize basit bir makineyi düşündürdüğü ölçüde komiktir. Bu durum aynı anda birbirinden farklı iki olay dizisine ait olduğunda ve birbirinden tamamen farklı iki ayrı anlamda ifade edilebildiğinde daima komiktir.

Uyuşmazlık kuramlarından bir diğeri de Guthrie'ye aittir. Guthrie'ye göre gülme, her şeyin düzenli olduğuna inandığımız bir durumda var olan uyumsuzlıktan ve kargaşadan doğar. Benzer biçimde Leacock da mizahı, bir şeyin olması gerektiği biçimiyle ve karşıtıyla (olamayacağı biçimiyle) eşleşmesinin bir sonucu olarak görür (Akt. Keith-Spiegel, 1972).

Uyuşmazlık kuramına getirilen en önemli eleştiri, kuramın bütün gülme durumlarını açıklayacak kapsamda olmamasıdır. Yalnızca mizahi gülme durumları göz önünde bulundurulduğunda kuramın iyi işleyeceği, ancak uyumsuzluğu içermeyen birçok mizahi olmayan gülme durumlarının var olduğu ifade edilmiştir (Morreall, 1997).

Psikoanalitik Kuram: Freud’ un gülme ile ilgili temel çalışmaları ‘Espriler ve Bilinçdışı ile İlişkileri’ (Jokes and Their Relation to the Unconscious) isimli yapıtında görülmektedir. Bu kitapta Freud, gülmenin üç türünü birbirinden ayırmaktadır: şakalar, komik durumlar ve mizah. 1928 yılında yayınladığı makalesinde ise bu üç mizah kategorisini ayrıntıları ile incelemiştir (Keith-Spiegel, 1972; Martin 1998). Ona göre, tüm gülünecek durumlar için insanlar belli bir ruhsal enerji ayırmışlardır, bu enerji belli bir ruhsal durumda harcanmak için ayrılmış; ama gerekli olmamıştır, bu gereksiz enerji daha sonra gülme biçiminde kullanılır. Freud, espri yaparken, bastırılmış veya yasaklanmış duygu ve düşünceler için kullanılacak olan enerjiyi, komik durumlara tepki verirken düşünmek için kullanmadığımız fazla enerjiyi, mizah için ise, duygularımızca kullanılmayan enerjiyi harcadığımızı söylemektedir (Akt., Fındıklı, 2013). Freud, doğrudan mizah anlayışı hakkında yazı

yazmamıştır ancak, bireyin eğlenceli durumlar karşısında verdiği tepkilerin süreçleri üzerine çalışmalar yapmıştır. Pek çok teorisyen, Freud'un yazılarından bireysel farklılıklar ile ilgili hipotezler çıkarmıştır.

Bireysel farklılıklar ile ilgili Kline'nın savunduğu hipotezler aşağıda sunulmuştur:

1. Saldırgan şakaları daha komik bulanlar, saldırgan dürtülerini bastırmış kişilerdir.
2. Cinsel içerikli şakaları daha komik bulanlar, cinselliklerini bastırmış kişilerdir.
3. Temel savunma mekanizması bastırma olanlar ve süper egoları çok güçlü olanlar şakalara gülmezler.
4. Psikopatlar, bastırma mekanizmalarını ortadan kaldırmaya ihtiyaç duymadıklarından şakaları eğlenceli bulmazlar.
5. Çoğu nükte düşmanlık barındırdığında, nokteler güçlü bilinçsiz saldırganlık eğilimi gösterir.
6. Nükteler normal popülasyona göre daha nevrotiktir.
7. Bastırılmış kişiler, basit şakalardan ziyade daha karmaşık şakaları tercih ederler (Martin, 1998).

Espriler, bireyin, normalde bastırılacak olan cinsel ve saldırgan duygularını ifade etmesine izin veren bir takım teknikleri kapsar. Bu dürtüler basit haz ifadeleri olabileceği gibi karmaşık engellenme ifadeleri de olabilir (Martin, 1998). Sosyal sınırlamalar regresif, çocuksu, cinsel ve saldırgan davranışların doğrudan ortaya konmasına izin vermez. Bu bastırılan şeylerin bir süre için aniden ortaya çıkmasında espriler süper egoyu aldatıcı bir gizleme işlevi görür (Keith-Spiegel, 1972).

Freud, gülünç hazzı açıklarken uyumsuzluk ve üstünlük kuramcılarından farklı bir bakış açısı taşımaktadır. Ona göre gülünç hazzı ortaya çıkaran şey, zıt düşünceler arasında salınan dikkatimiz ya da yaşadığımız üstünlük duyguları değil, psişik enerji harcamasındaki bir tasarruftur. Bir başkasının amacını gerçekleştirmek için

harcayacağını tahmin ettiğimiz enerji miktarı ile onun kullandığı enerji miktarı arasında bir fark olduğunda gülünç ortaya çıkar (Soyaldın, 2007). Diğer bir deyişle normal amacı için artık gerekli olmayan psişik enerji gülme yoluyla harcanır (Martin, 1998).

Esprilerdeki haz ket vurmaya yönelik harcamanın tasarrufundan, gülünçteki haz düşünmeye yönelik harcamanın tasarrufundan ve mizahtaki haz da duygulara yönelik harcamanın tasarrufundan doğar. Zihinsel işleyişimizin her üç türünde de haz, bir tasarruftan doğmaktadır. Her üçü de zihinsel etkinlikten, o etkinliğin gelişimi boyunca gerçekten yitirilmiş olan bir hazzı yeniden elde etmenin yöntemlerini temsil etmede birleşmektedir. “Bu araçlarla ulaşmaya çalıştığımız keyif, genelde, ruhsal işleyişimizi küçük bir enerji harcaması ile yürüttüğümüz bir yaşam döneminin ruh halinden–gülünçten habersiz olduğumuz, espri yeteneğimizin olmadığı ve yaşamımızda kendimizi mutlu hissetmek için mizaha gereksinme duymadığımız çocukluğumuzun ruh halinden- başka bir şey değildir” (Freud, 2012).

Rahatlama Kuramı: Rahatlama kuramının değişik yorumları vardır. Kuramın bazı açıklamaları fizyolojik kuram ile benzerlik göstermekte ise de, rahatlama kuramı daha çok, gülmenin kendine özgü fiziksel biçimlere neden girdiğine odaklanmaktadır (Morreall, 1997).

Rahatlama kuramına en erken Shaftesbury’nin bir makalesinde rastlanmıştır. Shaftesbury makalesinde “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 olacaklardır.” şeklinde ifade etmiştir (Morreall, 1997),

Spencer rahatlatma kuramının en önemli temsilcilerinden birisidir. Spencer’a göre gülme, duygusal enerjinin sıradan boşalma yöntemlerinden farklıdır. Gülmenin ilk evrelerinde ortaya çıkan kassal hareketler, bazı başka duygulanımların ilk evrelerinde ortaya çıkan kassal hareketlerden farklılıklar gösterir. Gülmeyle ortaya çıkan kassal hareketler başka bir şeye dönüşmezler. Gülmek kişiyi tehlikeli bir durumdan kurtarmaz, kavgaya ya da başka şeylere de neden olmaz. Spencer gülmenin, o sırada yapılan bedensel hareketlerin “hiçbir dayanakları olmadığı için”, yalnızca sinirsel enerjinin boşaltılmasına hizmet ettiğini belirtmektedir. Spencer’ın gülme kuramı, kendisinden sonra gelen pek çok düşünürü konu bakımından etkilemiştir. John Dewey, gülmeyi “sinirlerin aniden boşalması” olarak tanımlamıştır. Ona göre gülme, tüm nefes alma ve sesle ilgili olan organlarda ortaya çıkmaktadır (Morreall, 1997).

Spencer’a göre duygular ve duyular bedensel hareketlere yol açar ve bu duygular ve duyular ne ölçüde güçlüyse bedensel hareketler de o ölçüde şiddetli olur. Bilinç, farkında olmadan büyük şeylerden küçük şeylere yöneltildiğinde açığa çıkan sinirsel güç kendini en az direnme gördüğü kanallar boyunca genişletip akar; bunlar da gülmenin yarattığı kas hareketleridir. Spencer’a göre gülme ile buhar borularındaki güvenlik tıpası arasında benzerlikler vardır (Morreall, 1997). Gülme, tıpanın açılmasıyla boru içinde oluşan basıncın kurtulmasında olduğu gibi, sinir sistemi içinde oluşan fazla enerjinin açığa çıkarılmasıdır. Ancak Spencer’a göre gülme duygusal enerjinin sıradan boşalma yöntemlerinden farklıdır. Gülmenin başlangıcında ortaya çıkan hareketler başka duygulanımlar neticesinde ortaya çıkan hareketlerden farklıdır. Kızgınlığımız arttığında yumruklarımızı sıkmak ya da ayağımızı yere vurmak gibi fiziksel saldırıya dönüşebilecek hareketler ortaya çıkar. Ancak gülmeyle ortaya çıkan hareketler başka bir şeye dönüşmezler. Gülmek bizi tehlikeli bir durumdan kurtarmaz, savaşılmaya ya da kaçmaya hazırlamaz. Gülmenin insanı bir şeylere hazırlamaktan çok bir şeylerden alıkoymaya hizmet ettiği görüşü çağdaş kuramlar içinde de yaygın olarak kabul gören bir iddiadır (Morreall, 1997).

1.1.4. Mizah Gelişimi

Mizahın ortaya çıkışını kıkırdama, gıdıklanma, kahkaha ya da gülümseme gibi neşe tepkilerine yol açan tüm iletişim formlarını içerecek şekilde sözlü ya da sözsüz ele alırsak, mizahın gelişmesinin başlangıcını bebekliğe alarak; yetişkin-bebek oyunlarını ilk ‘mizahi iletişim’ olayları olarak değerlendirmemiz gerekir.

Bebeklerin sosyal gülümsemeleri iki aylık olmalarıyla başlar. Bebekler bakım verenlerini izlerken, gıdıklandıklarında ve oyunlar sırasında gülümserler (Dickson ve ark., 1997). İlkel bir şekilde ve bebeğin ses çıkarabilme kapasitesi ile sınırlı olsa da, hem yetişkinlerde hem de bebeklerde gülümseme ve gülme benzeri yanıtlara yol açan yetişkin-bebek oyun seansları, mizahla ilgilenen çoğu bilim insanının bir mizahi etkileşimin karakteristik ve ana öğeleri olarak değerlendirdiği bir gülücüğü de barındırabilen neşe tepkilerini içerir (Provine, 1992).

Komsi ve ark. (2006) bebeklerin neşe tepkilerinde (gülümseme ve gülme gibi) biyolojik kökenli kişisel farklılıkların, en az orta çocukluğa kadar etkili olduğunu ve bu farklılıkların kişilerarası iletişimlerdeki mizah kullanımlarını etkilediğini söylemektedir. Diğer yandan Moore ve ark. (2001) bebeklerin ileriki yaşlarda farklı neşe tepkileriyle beraber farklı mizah kullanım tarzları da geliştirebileceğini belirtmektedir. Mizahın gelişiminde doğuştan gelen özellikler ile çevresel faktörlerin etkilerini tam olarak ayırabilecek bilgiler olmamakla birlikte ikisinin de katkısı olduğu kabul edilmektedir. Socha (2012), McGhee’nin çocukların yetişkinlerin neşe tepkilerine maruz kalmasının, açık bir şekilde mizah gelişimlerini etkilediğini söylediğini belirtir.

Çok küçük çocuklar için mizah ve korku arasındaki sınır genellikle kırılgandır. Bebekler ‘Cee’ oyunu ya da başka sürpriz oyunlara gülerlerken, alkış gibi beklenmedik ses karşısında gülebilir veya ağlayabilirler. Davranışlardaki ve

kişilikteki bireysel farklılıkların deneyimlerde zevk mi ya da kaygı mı yarattığı çok erken dönemlerde belirlenebilir. İkiz çocuk sahibi bir anne, bir kızının evlerindeki köpekten açıkça korktuğunu ancak diğerinin köpeğin kabarık kuyruğunu kendi yüzüne sürmeyi çok sevdiğini ve buna kahkahalarla güldüğünü belirtmiştir (Cunningham, 2004).

Küçük çocukların yaptıkları ilk şaka, genellikle uyumsuzluk yaratmak için kafasına ya da çorbasına oyuncak koymak gibi sözsüz girişimler içerir. Dört-beş yaşındaki çocuklar ise genellikle ‘Sana bir şaka yapacağım’ diyerek başlarlar ve bu şaka aslında ‘Benim fıstık ezmesi sandviçim konuşabiliyor!’ gibi çocuğun basit bir deneyimini içerebilir ya da ‘Bir gün bir palyaço ormana yürüyordu ve Pikachu ile tanıştı. Pikachu ona benimle gel ve annemle tanış dedi. Palyaço ve Pikachu kulübeye gitti ve annesi geldi. Annesi spagettiden bir fildi!’ gibi ayrıntılı bir hikaye olabilir. Çocuklar mizahın gerçek bağlamın dışında, sosyal dünyada yaratıldığını öğrenirler. Örneğin, nesnelerin ya da insanların isimlerinin kasıtlı olarak yanlış söylenmesi mizahi olabilir. Bu şakalar yetişkinlerin şaka anlayışına uygun olmayabilir ancak çocuklar için gerçek dışılık mizahın merkezidir. Aksi halde neden ana karakter olarak kardeşlerini ya da bir itfaiyeciyi seçmek yerine spagettiden bir fil seçsinler? Birçok çocuk için kelimelerin yanlış kullanılması her zaman daha iyi mizah yaratır (Cunningham, 2004).

Çocuklar büyüdükçe, yalnızca içsel değerler için değil aynı zamanda arkadaşlık için de mizahı kullanmaya başlar. Bazen bir sırrı ya da espriyi paylaşmak, esprinin kendisinden daha zevklidir. Bunu kavramak çocuklarda mizahı sosyalleşmelerine yardımcı olması için nasıl kullanabilecekleri konusunda fikir verir. Çocuklar mizah ile arkadaş grupları içerisinde dayanışma kurabilir, gerginlikleri azaltabilir, rahatsızlıklarını gizleyebilir ve utanç verici durumları önleyebilirler. Okul çağındaki çocukların bilişsel kapasiteleri geliştikçe mizahta sosyal unsurların incelikli yönleri de tam olarak ortaya çıkmaya başlar. Çocuklar ongunlaştıkça, bir şeyin komik olup olmadığını yargılamak için akranlarına bakar ya da danışırlar. Mizahın katılımcıları arasındaki sosyal bağlılık arttıkça, bu anlayışı paylaşan ve paylaşmayanlar arasındaki

farklılıklar vurgulanır. Mizah, bu dönemde, insanlara gizli isim takmak gibi gözlemsel şakalarla ortak deneyimleri içermeye başlar. Komik olan şeyi sadece grup bilir ve başkaları ile paylaşmaları daha az olasıdır (Cunningham, 2004).

Çocuklukta iki tane klasik mizah teorisi görülmektedir. Bunlar; bir uyumsuzluğun anlaşıldığı ve çözüldüğü boşalma anlarında mizahı üretip algıladığımızı iddia eden uyumsuzluk teorisi ve başkalarına karşı bir çeşit başarı gösterdiğimizde mizah üretip algıladığımızı iddia eden üstünlük teorisidir. Gerginlik ve sinirin rahatlatılmasını mizahın amacı olarak açıklayan üçüncü bir klasik mizah teorisi olan rahatlama teorisi çocukların davranışlarında görülmemektedir (Loizou, 2007).

Klein (1985), Justin'in 1932'de yapmış olduğu araştırmasında yaş arttıkça uyumsuzluğun çocukların mizahında önemli bir rol oynadığı bulunduğunu belirtir. Sinnot ve Ross (1976) yaptıkları çalışmada, tüm yaşlarda çocukların anlamlı biçimde saldırgan ve uyumsuz durumları nötr olaylara tercih ettiğini görmüşlerdir. Buna göre çocuklar bilişsel düşünme kapasitelerinin gelişmesi ile daha fazla sayıda uyumsuzluğu ve mizahi durumu algılamakta ve çocukların mizahında saldırganlık erken yaşta ortaya çıkmaktadır.

Çocuklukta mizahı birçok araştırmacının araştırmasına karşın, yalnızca Paul E. McGhee mizah gelişimi üzerine boylamsal bir çalışma yapmıştır. McGhee mizah gelişim kuramını Piaget'in bilişsel gelişim kuramına dayandırarak açıklamaktadır. McGhee'ye göre mizahi tepkinin oluşabilmesi için çocuğun Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki işlem öncesi evreye girmesi gerekmektedir. Bir kimsenin beklediği ve gerçekte karşılaşılan arasındaki bir çelişki olarak tanımlanan uyumsuzluk her türlü mizah için gereklidir. Uyumsuzluk çocukların zihninde bir "problem" yaratır. Çocuklar bu problemi anladıklarında ve bilişsel süreçleri kullandıklarında, yaratılan mizahın keyfine varabilirler (Loizou, 2005).

McGhee, mizah gelişimini beş evreye ayırmıştır. Bir evredeki mizah bir sonraki aşamalarda kaybolmamakta, diğer evrelerdeki durumlarla iç içe olarak ve azalmış şekilde devam etmektedir (Gander ve Gardiner, 2007).

McGhee tanımladığı beş mizahi gelişim evresinin ilkinde, çocukların (6 ay- 12 /15 ay) bağlandıkları figüre güldüklerini ifade etmiştir. Bebeğin anne ve babası onun hayatının en önemli parçasıdır. Anne babalar da bebek için duygusal açıdan önemli ve temel ihtiyaçlarını karşılayan kişilerdir. Bu nedenle bebeklerin ilk mizah tepkileri, ebeveynleriyle olan deneyimleri sonucunda ortaya çıkmaktadır. Örneğin; 6-7 aylık bir bebek, annesinin süt gelmeyen biberonu ağzına alarak onu kontrol etmesine ya da penguen gibi yürüyen babasına gülebilmektedir (McGhee, 2011).

İkinci evre olan nesnelere karşı tutarsız davranışlarda (12/15ay -3,4,5 yaş) çocuklar, bir nesneyi, başka bir nesnenin yerine kullanmaya başlarlar. Örneğin, on sekiz aylık bebeğin bir oyuncak küpü sanki telefonmuş gibi kulağına götürdükten sonra telefonu kapatarak gülmesi ya da ayakkabılarını eline giyerek “Bak ayakkabılarımı giydim.” demesi bu evrede görülebilmektedir (Gander ve Gardiner, 2007; McGhee, 2011).

Üçüncü evre olan nesnelerin, olayların, insanların tutarsız olarak adlandırılmasında (2-3-4 yaş) dil gelişiminin hızlanmasının etkisiyle çocuklar nesne, insan ve olaylara farklı isimler vermekten hoşlanırlar. İnsanlara, nesnelere ve beden bölümlerine farklı adlar vererek gülerler. Bilerek yanlış ad takılmasını komik bulurlar. Örneğin kediye köpek, ayakkabıya çorap diyerek gülebilmektedirler (Gander ve Gardiner, 2007; McGhee, 2011).

Dördüncü evre olan kavramsal tutarsızlık (3-5 yaş) dilin ve kavramların gelişmesinden büyük ölçüde etkilenir. Çocukların kavramsal açıdan bir çarpıtma olarak algıladıkları bir gerçekliğin çarpıtılması bu yaşlarda komiktir; buna uygun olarak çocuklar özürlü ve biçimsel bozukluğu olan kişilere işaret edebilir ve

gülebilirler, çünkü güçlü benmerkezcilikleri onların başkalarının duygularını dikkate almalarını önler. Uyaklı sözcükler bulmak ve anlamsız sözcükler türetmek (Billy, pilly, silly gibi. Buna uygun Türkçe örnek saç, kaç, taç olabilir) bu evrede büyük bir eğlence sayılır. Çocuklar bu evrede, yanlış olduğunu bildikleri halde kelimeleri saçma şekillerde bir araya getirmekten keyif alırlar. Örneğin; ayakkabı çorbası veya kitap suyu denmesi onlar için eğlencelidir (Gander ve Gardiner, 2007; McGhee, 2011).

Beşinci evre olan çoklu anlamlar ve yetişkin türü mizahın başlaması (6-7 yaş ve sonrası) genellikle somut işlemlerin ve diğer bilişsel becerilerin daha ince şakalardan zevk almaya izin verdiği gelişim dolaylarında meydana gelir. Çocuklar kelimelerin çift anlamlı olduklarını bilmeleri sayesinde birkaç anlama gelen kavramların bulunduğu şakaları anlayabilirler ve komik bulurlar. Tekerlemeler bu dönemde çocuklar tarafından komik bulunur. Bu dönemde çocuklar bilişsel yeteneklerinin artmasıyla beraber daha ince esprilerden hoşlanmaya başlarlar (Gander ve Gardiner, 2007; McGhee, 2011).

Mizahı değerlendirmek bilişsel yeteneklere bağlı olsa da, mizahtan zevk almak daha çok duygusal ve fizyolojiktir. Ancak çoğu oyunlar gibi, mizah da gelişimin duygusal, bilişsel ve sosyal boyutlarının kesişimidir. Mizah gelişiminin yalnızca tek bir boyutuna odaklanan teoriler, çocuğun mizahı zamanla anlama, değerlendirme ve kullanımının eksik bir görüntüsünü elde ederler (Cunningham, 2004). Guo ve ark. (2011) mizahın bilişsel gelişim ile ilgili olduğunu, çocuklar bilişsel olarak geliştikçe mizahı daha iyi takdir edebildiklerini yaptıkları çalışma ile göstermişlerdir. Ayrıca bilişsel gelişim ve mizahi tepki ilişkisinin, çocukların kültürel ortamından etkilendiğini bulmuşlardır. Sroufe ve Wunsch'ın (1972) çalışmalarında kahkahanın oluşmasında bebek ve çevresi arasındaki ilişkinin etkili olduğu, güvende olma ve keşfetmeyi de kapsayan duygusal gelişim ile bilişsel gelişim arasındaki ilişkinin gülmede rol oynadığı görülmüştür. Özet olarak, mizah gelişimi; sosyal, duygusal, davranışsal, bilişsel ve nörolojik kavramları içeren çok yönlü bir algılama yeteneği ve eğlence göstergesidir (Mireault ve ark., 2012).

1.1.5. Mizah Tarzları

Bu araştırmada temel alınacak mizah duygusu modeli Martin ve ark. (2003) tarafından, mizah duygusunun uyumlu ve uyumsuz yönlerinin ele alındığı ve mizah kullanımını bireysel farklılıklara ilişkin dört boyutlu varsayımları mizah duygusu modelidir.

Martin ve ark. (2003) mizah kullanımını bireysel farklılıklara ilişkin dört boyutlu varsayımları bir modelle açıklamaktadır. Bu modeldeki ilk faktör, kişinin mizahı hangi amaçla kullandığıdır. Mizahın birey tarafından kullanılma amaçlarından biri kendisine, ikincisi ise başkalarıyla ilişkilerine katkıda bulunmaktır. Mizahın birey tarafından kendisine katkıda bulunmak için kullanılması, mizahın bir başa çıkma stratejisi ya da savunma mekanizması olarak kullanılmasını içerir. Bu aynı zamanda mizahın gerilimi azaltmanın bir yolu olarak kullanılması ya da kişinin tehdit, baskı ya da sıkıntılı durumlar karşısında kendini güçlü ve yeterli bulduğunu belirtebilmenin bir yolu olarak kullanılmasını içeren kara mizahla da ilişkilidir. Mizahın, birey tarafından başkalarıyla ilişkilerine katkıda bulunmak amacıyla kullanılması ise mizahın başkalarının kendisini iyi hissetmesini sağlamak amacıyla, kişiler arası iletişimi kolaylaştırıcı, çatışmaları azaltıcı ve kişiler arası bağları kuvvetlendirici ve de bireyin sosyal çekiciliğini artırıcı bir biçimde kullanılmasını içerir. Bu aynı zamanda mizahın, bir grubun üyelerinin moralini yükseltmek, grup bağlılığını ve kimliğini güçlendirmek, grup normlarını desteklemek ve eğlenceli bir atmosfer yaratmak amacıyla kullanılmasıyla da ilgilidir.

Bu modeldeki ikinci faktör ise sağlıklı ve sağlıksız mizah arasındaki ayrımdır. Mizah birey tarafından, hem kendisini hem de başkalarını kabul edici, hoşgörülü ve iyiliksever bir biçimde kullanılabildiği gibi, kişinin hem kendisine hem de diğerlerine zarar verici ve yaralayıcı bir biçimde de kullanılabilir (Yerlikaya, 2007). Bu durumda mizahın günlük yaşamdaki kullanımına ilişkin dört farklı tarz ortaya çıkmaktadır. İlk olarak, kişinin mizahı kendisine katkıda bulunmak amacıyla hoşgörülü ve

başkalarına zarar vermeyecek biçimde kullandığı tarz, Kendini Geliştirici Mizah tarzıdır. Mizahın, birey tarafından kendine ve diğerlerine saygılı bir biçimde kişilerarası ilişki ve etkileşimleri geliştirici biçimde kullanılması ise Katılımcı Mizah tarzıdır. Bireyin başkalarıyla ilişkilerine katkıda bulunmak, sosyal ilişkilerini geliştirmek amacıyla mizahı kendi aleyhine ve kendisine zarar verici biçimde kullandığı, başkalarının mizahının maskarası olmayı kabul ettiği, küçük düşürüldüğünde ya da kendisiyle dalga geçildiğinde diğerleri ile birlikte güldüğü mizah tarzı ise Kendini Yıkıcı Mizahtır. Kişinin yalnızca kendi üstünlük ve haz duyguları ile ilgili olarak kendi ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla başkaları hakkında mizahı sosyal olarak uygun olmayan bir biçimde kullanması, aşağılaması, alay etmesi ya da küçük düşürecek şekilde mizahı kullandığı tarz, Saldırgan Mizah tarzıdır. Martin ve ark. bu modele bağlı olarak ikisi uyumlu ikisi uyumsuz olmak üzere dört farklı mizah tarzı tanımlamışlardır. Bu tarzlardan Katılımcı Mizah ve Kendini Geliştirici Mizah sağlıklı ve uyumlu, Kendini Yıkıcı Mizah ve Saldırgan Mizah ise sağlıksız ve potansiyel olarak zararlı mizah kullanımını içermektedir.

Uyumlu kategori içerisindeki Katılımcı Mizah tarzında, kişisel ve kişilerarası saygı söz konusudur. Birey hem kendine, hem de diğer kişilere saygılı bir biçimde kişilerarası ilişkiler ve etkileşimler geliştirir. Bu mizah tarzına sahip olan kişiler, başkalarını güldürebilmek için gülünç şeyler söylerler, şaka yaparlar. İlişkilerini kolaylaştırarak kişilerarası gerilimleri azaltma eğilimindedirler (Martin, 2007). Bununla birlikte başkalarını rahatlatmak için, kendileri hakkında da komik şeyler söyleme ve kendilerini çok fazla ciddiye alma gibi alışkanlıklara sahiptirler. Ancak kendilerini eleştirirken ya da kendileri ile ilgili komik şeyler söylerken kabul duygularını da korurlar (Martin ve ark., 2003). Bu tarz temel olarak saldırgan olmayan, hoşgörülü, bireyi ve diğerlerini onaylayan ve olasılıkla kişilerarası çekiciliği ve bağlılığı geliştirici mizahtır. Bu tarz mizahın dışadönüklük, neşe, benlik saygısı, samimiyet, ilişki tatmini ve ağırlıklı olarak olumlu duygu durum ve duygularla ilişkili olması beklenmektedir (Martin ve ark., 2003).

Uyumlu mizah kategorisi içerisindeki diğer mizah tarzı olan Kendini Geliştirici Mizah, mizahın kişisel ya da içsel yönlerini kapsar ve bireyin, aynı zamanda diğer insanların ihtiyaçlarını da dikkate alarak, stresle başa çıkmada, sorunlar üzerindeki bakış açısını değiştirmede ya da olumsuz duygularını azaltmada kullandığı mizah türünü ifade eder (Kuiper ve ark., 1993). Bu mizah tarzı, mizahın kişisel yönüyle alakalı ve yaşam karşısındaki genel mizahi bakışı, günlük yaşam içerisindeki uyumsuzluklar ve çelişiklere gülüp geçme eğilimini, stres ve olumsuz durumlar karşısında dahi mizahi bakışı korumayı içermektedir. Kendini Geliştirici Mizah tarzına sahip bireyler, stresle başa çıkmada problemlere yönelik bakış açılarını değiştirebilirler veya olumsuz duyguları azaltabilirler (Martin, 2007). Mizahi bir bakış açısı ile olumsuz duyguların yönetimi vurgusu dikkate alındığında bu tarzın; üzüntü ve kaygı gibi olumsuz duygularla negatif, deneyime açıklık, benlik saygısı ve psikolojik iyilik hali ile pozitif yönde ilişkili olacağı beklenmektedir (Martin ve ark., 2003).

Uyumsuz mizah kategorisindeki Kendisi Yıkıcı Mizah tarzı, diğerlerine yakın olabilmek ve kendisini başkalarına kabul ettirmek için kendini aşağılama pahasına komik şeyler anlatma ve yapma, kendini başkalarının maskarası yapma, kendisiyle alay edildiğinde ya da aşağılandığında diğerleriyle gülmeyi kapsar. Birey mizahı kendi ihtiyaçlarını dikkate almaksızın kullanır. Kişinin aslında üzgünken kendi duygularını inkar edip mutluymuş gibi davranması ya da problemlerini yapıcı bir şekilde çözmekten kaçınması bu tarz mizaha girmektedir. Bu mizah tarzında boyutundaki bireyler oldukça esprili ya da eğlendirici görünseler de mizahı kullanışlarının altında; bir kaçış, duygusal bir ihtiyaç ya da düşük benlik algısı bileşenleri bulunmaktadır. Bu tarz mizahın; nörotisizm, depresyon ve anksiyete ile pozitif yönde; ilişki doyumu, psikolojik iyilik hali ve benlik saygısı ile negatif yönde ilişkili olması beklenmektedir (Martin ve ark., 2003).

Uyumsuz mizah kategorisindeki diğer mizah tarzı olan Saldırgan Mizah tarzı; kişi yalnızca kendi üstünlük ve haz duyguları ile ilgili olarak kendi ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla başkaları hakkında mizahı sosyal olarak uygun olmayan

biçimde kullanmasıdır. Saldırgan Mizah anlayışı, kişilerarası uygun olmayan, iğneleyici alay, sataşma, dalga geçme, düşmanlık, küçük düşürme ve baskı altında tutmayı içermektedir. Mizahın bu boyutunun saldırganlık, öfke ve düşmanlıkla pozitif yönde ilişkili; ilişki doyumu, vicdan ve hoşnutlukla negatif yönde ilişkili olması beklenmektedir (Martin ve ark., 2003).

Mizah tarzlarının kullanımı yaş arttıkça daha karmaşık hale gelmektedir. Çocukluk döneminin ortalarına kadar mizah, sosyal durumlarda görülmezken, 11-12 yaş grubu çocuklarda iletişim ve sosyal etkileşimde etkili bir biçimde kullanılmaya başlanır (Fox ve ark., 2013).

Çocuklarda katılımcı mizah yedi ile on yaşları arasında görülmeye başlar (Bariaud, 1989). Bu dönemde bilmece sorarlar ve şakalar yaparlar. Ayrıca kendi şakalarını oluşturmaya başladıkları bu dönemde, yaptıkları saldırgan ve cinsel içerikli şakalar da Saldırgan Mizahın temelini oluşturur. Sinnott ve Ross (1976) Saldırgan Mizah tarzına ait alay etme davranışının bazı çocuklarda çok erken görüldüğünü söylerken, Bergen ergenlerin bu davranışta usta olduklarını ifade eder. Saldırgan Mizah tarzına erkekler daha duyarlı olsa da kız çocuklarında özellikle beş ile yedi yaşları arasında Saldırgan Mizah kullanımı artış göstermektedir. Erkekler altı ile on bir yaş arasında kızlara oranla Saldırgan Mizah ve Katılımcı Mizahı daha fazla kullanmaktadırlar. Kendini Yıkıcı Mizah ve Kendini Geliştirici mizah tarzları üzerinde bilişsel süreçler daha fazla etkili olduğundan, bu iki mizah tarzı diğer mizah tarzlarından sonra gelişmektedir. Kendini Geliştirici Mizah, bilişsel başa çıkma stratejisi olarak görülürken, Kendini Yıkıcı Mizah olumsuz benlik bilişine dayanmaktadır. Saldırgan Mizah ve Katılımcı Mizah, orta çocuklukta ortaya çıkar ve ergenlikte gelişmeye devam eder. On bir ile on iki yaş civarında çocuklar Kendini Yıkıcı Mizah ve Kendini Geliştirici Mizahı kullanmaya başlarlar ve bu mizah tarzları çocuklar yetişkinliğe doğru ilerlerken daha karmaşık bir gelişim gösterir (Fox ve ark., 2013).

Yapılan araştırmalar kız çocuklarında Kendini Yıkıcı Mizah tarzının anksiyete ve kendine saygı ile güçlü bir ilişkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Saldırgan Mizah kullanımı kız çocuklarda depresyon ile pozitif, kendine saygı ile negatif yönde ilişkiliyken, erkek çocuklarda anksiyete ile zayıf ve algılanan sosyal yeterlilik düzeyi ile güçlü bir ilişki içerisinde olduğunu göstermektedir. Araştırmalarda Katılımcı Mizah ile çocuklarda algılanan sosyal yeterlilik düzeyi arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Çocuklar bu mizah tarzı ile sosyal statülerini geliştirebilirler. Katılımcı Mizah tarzı da depresyon ve anksiyete ile zayıf ve kendine güven ile güçlü bir ilişki içerisinde dir. Kendini Geliştirici Mizahın çocukluktaki psikolojik değerlendirmede bir etkisi olmadığı bulunan şaşırtıcı sonuçlardandır. Bu sonuçlar Kendini Geliştirici Mizahın, yetişkinler tarafından etkili olarak kullanılabildiğini göstermektedir (Fox ve ark., 2013).

Groch (1974), kız çocuklarının erkek çocuklara oranla komik davranışlar, başkalarının yaptığı şakalar ya da hayvanların tuhaflıkları gibi şaşırtıcı ya da yersiz olaylara daha çok güldüğünü bulmuştur. Erkek çocukları ise isim takma, yetişkinlere meydan okuma veya mizahı kullanarak başkalarını tehdit etme ya da saldırma gibi mizahın daha agresif biçimini komik bulmaktadır.

Erkek çocukları kızlara oranla daha fazla etrafındakileri güldürmeye çalışır ve mizah için daha fazla sözlü girişimlerde bulunur. Komik şeyler söyler, yersiz davranışlarda bulunur ve saldırgan mizahı kullanır. Kız çocukları ise güldürmek için akranlarını daha çok taklit eder. Hem kızlar hem de erkekler aynı cinsiyetten akranları üzerinde daha fazla fiziksel ve sözel saldırganlıkta bulunarak güldürmeye çalışırlar, ancak araştırmalar bu oranın özellikle kız çocuklarında daha yüksek olduğunu göstermektedir. Mizaha yanıtlarına bakıldığında kız çocukları daha çok gülümseme şeklinde tepki verirken, erkekler kahkaha atmaktadırlar. Ancak kızların kahkahaları akran grupları arasında erkeklere oranla büyük ölçüde sosyal tepki almayı kolaylaştırmaktadır (McGhee, 1976).

1.2. Kişilerarası Problem Çözme Becerisi

İnsan toplumsal bir varlık olduğundan diğer bireylerle sürekli iletişim hâlinindedir. Bu iletişim sürecinde bazı kişilerarası problemlerin ortaya çıkması kaçınılmazdır. Yaşanan kişilerarası problemlerin çözülmesinde ne gibi yollar izleneceği ve nelere önem verilmesi gerektiği oldukça önemlidir. Bu bölümde problem, problem çözme, problem çözme yaklaşımları, problem çözme becerisini etkileyen faktörler, kişilerarası problem çözme ve kişilerarası problemlerin çözülmesinde önemli olan faktörler açıklanmıştır.

1.2.1. Problem ve Problem Çözme

Günümüz insanı, giderek karmaşıklaşan toplum içinde kendini sürekli problemlerle karşı karşıya bulmaktadır. Karşılaşılan problemlerin nedenleri arasında hızlı kültürel değişim, bir yandan çağdaşlaşma bir yandan da geleneksel değer sistemlerinin olması, hızlı kentleşme, sanayileşme, teknolojinin ulaşılabilir hızı, genel eğitim yetersizlikleri, ülke içinde giderek artan ideolojik, dinsel, etnik çatışmalar, yolsuzluklar, aile bölünmeleri ve daha birçok neden yer almaktadır (Öztürk, 2004).

Türk Dil Kurumu (2014) problem ile sorunu eş anlamlı kabul etmekte ve araştırılıp öğrenilmesi, düşünülüp çözülmesi, bir sonuca bağlanması gereken durum, mesele olarak tanımlamaktadır. Heppner ve Krauskopf (1987) problem kavramını, günlük hayatta karşılaşılan problemler ve psikolojik içerikli sıkıntılar olarak açıklarken D’Zurilla ve ark. (2004) sağlıklı bir işlevsellik için bireyden bir tepki gerektiren fakat kişinin karşılaştığı engeller yüzünden o an için etkili bir tepkinin olmadığı günlük yaşamla ilgili bir durum veya iş olarak ifade etmektedirler.

İnsanların gündelik yaşamda karşılaştıkları problemleri dört grupta toplanabilir:

1. *Kişisel Problemler:* Sağlık ile ilgili, davranışsal ve duygusal problemler kişisel problemlerdendir. Kişisel problemler belki de insanların karşılaştığı en yaygın problemlerden biridir. Bu tür problemleri aşmak, çözmek ya da etkilerini azaltabilmek için birey çaba göstermektedir. Bireyin söz konusu çabalarının başarılı olması sonucu uyumu artmaktadır. Ancak bu çabalar yetersiz veya başarısız olduğu zaman kişisel problemlerin hem etkileri hem de şiddeti artmaktadır.

2. *Kişisel Olmayan Problemler:* Bu gruptaki problemler genellikle iyi tanımlandıkları için, çözümleri görece daha kolay olmaktadır. Örneğin maddi sıkıntı, arabanın bozulması, evde yağın veya tüp gazın bitmesi gibi problemler bu kategoride değerlendirilmektedir.

3. *Kişilerarası Problemler:* İnsan ilişkileri hem mutluluklarımızın hem de mutsuzluklarımızın kaynağıdır. Onun için yaşamda karşılaşılan en yaygın problemlerden birisi de kişilerarası ilişkilerden kaynaklananlardır. Diğer insanlarla olan ilişkilerin yol açtığı problemler kişisel sıkıntıların ortaya çıkmasına yol açabilir.

4. *Toplumsal Problemler:* Herkes, içinde yaşadığı toplumun problemleriyle zaman zaman karşılaşmaktadır. Örneğin hepimizin gündelik yaşamda karşılaştığımız trafik problemleri, anlaşmazlıklar, siyasetteki problemler, eğitim problemleri gibi konular toplumsal problemler kategorisinde ele alınmaktadır. Toplumsal problemler, hem ruhsal hem de sosyal olarak bireyi etkilemektedir. Ancak toplumsal problemlerin ele alınması ve çözümü uzun bir zaman dilimi gerektirir. Doğası gereği bu tür problemlerin çözümü kişisel değildir (Eskin, 2009).

D’Zurilla ve Goldfried (1971) problem çözmeyi, problemlili durumla başa çıkmak için etkili olabilecek çeşitli tepki alternatiflerini kullanışlı hale getiren ve bu çeşitli alternatifler arasından en etkili tepkiyi seçme ihtimalini artıran davranışsal işlem olarak tanımlarken, Heppner ve Krauskopf (1987) kişinin kendisi ve çevresi kaynaklı

gereklilik ve zorluklara uyum sağlayabilmesi için gerekli olan bilişsel ve duyuşsal işlemler silsilesi ve davranışsal tepkiler olarak tanımlanmaktadır. D’Zurilla ve ark. (2004) ise problem çözme; birey, çift ya da bir grubun gündelik hayatta karşılaştıkları problemlere etkili çözümler bulmak için girişimde bulundukları kendilerinin oluşturdukları bilişsel-davranışsal bir süreç olarak tanımlar. Eskin (2009), problem çözme; bilişsel, meta bilişsel ve güdüsel olmak üzere üç önemli bileşen ile açıklamaktadır. Bilişsel bileşen, problemin farklı yönlerini düşünüp, farklı çözümler üretebilme, kendisini hedefe götürebilecek adımları düşünme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, neden sonuç ilişkisi kurabilme ve olaylara ilişkide bulunulan kişilerin perspektifinden bakabilme, olay ve sorunları onların bakış açısından görebilme becerilerini içermektedir. Problem çözmenin meta bilişsel bileşeni, problem çözme stratejisini kontrol edebilme ve gözden geçirebilme becerisi olarak tanımlanır. Buna problem çözmenin yönetilmesi de denilebilir. Problem çözmenin güdüsel bileşeni ise problem karşısında kişinin, onunla uğraşmak isteyip istememesi olarak yorumlanabilir. Güdüsel bileşen üzerinde kişinin bir problem duruma karşı ilgi duyup duymaması ve bu problem ile ilgili kendini nasıl algıladığı önemlidir. Birey probleme ilgi duyuyorsa çözümü konusunda harekete geçer ve kendini yeterli görürse girişimde bulunur, yeterli görmezse, sorun karşısında yapıcı olmayan bir tutum sergileyecektir.

D’Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından tanımlanan ve D’Zurilla ve Nezu (1990) tarafından geliştirilip düzenlenen problem çözme modelinde, sosyal problem çözme becerisinin probleme yönelim ve problem çözme tarzı olmak üzere iki genel boyuttan oluştuğu görülmüştür. D’Zurilla ve ark. (2004)’e göre probleme yönelim, yaşamdaki sorunlar ve bu sorunları çözme konusundaki kişisel yetenekler hakkındaki kişinin inançları, değerlendirmeleri ve duygularını yansıtan görece kalıcı bilişsel-duyuşsal şemaları içeren bir meta bilişsel süreç olarak tanımlanmaktadır. Biri olumlu diğeri olumsuz olmak üzere iki tür problem yönelimi mevcuttur (D’Zurilla ve Chang, 1995).

Problemlere olumlu yönelen kimseler sorunları birer tehdit, yaşamda olmaması gereken unsurlar olarak görmek yerine sorunların kaçınılmazlığından hareketle onları birer fırsat olarak görme eğilimindedir. Bu tür kimseler, sorunları kendi yeteneklerini sergileyebilecekleri birer fırsat olarak görmekte, yeteneklerine güvenmekte ve kendilerinin sorunların üstesinden gelebileceğine inanmaktadırlar. *Probleme olumsuz yönelim* ise genellikle kişinin geçmiş deneyimlerine dayanmaktadır. Adından da anlaşılacağı gibi olumsuz problem yönelimi, problemlerin çözümü konusunda işlevsel değildir. Problemlere olumsuz yönelen kişiler, problemlerin nedenlerini yanlış olarak, ya kendilerine ya da başkalarına atfederler. Problemler ortaya çıktığında onları göremez veya görmezlikten gelirler ve sorunları birer tehdit olarak algırlar. Problemleri başarılı bir şekilde çözebileceklerine ilişkin kişisel yetenekleri konusunda şüphelidirler ve kendilerini kolayca mutsuz ve engellenmiş hissederler (D’Zurilla ve ark., 2004)

İkinci boyut olan problem çözme tarzına göre ise insanların bir problemle karşılaştığında, bu duruma karşı sergiledikleri kaçınan tarz, dürtüsel/dikkatsiz tarz ve akılcı problem çözme tarzı olmak üzere üç tür problem çözme tarzı vardır. *Kaçınan tarzı*, işlevsel olmayan bir tarzdır. Bu tarza sahip kişiler bir problem durumunda hiçbir şey yapmazlar. Adeta sorun yokmuş gibi davranırlar veya onları ilgilendirmeyen bir durummuş gibi tavır sergilerler. Bu tarza sahip kişilerde erteleme, edilgenlik ya da durgunluk ve bağımlılık davranışları görülmektedir. *Dürtüsel/dikkatsiz tarz* da etkisiz problem çözme tarzlarından bir diğeridir. Bu tarz bir strateji kullanan kişiler problemlere çözüm ararken sadece bir veya birkaç çözümün üzerine odaklanır ve akıllarına ilk gelen düşünceyle hareket ederler. Çözüm seçeneklerini ve olası sonuçlarını üstün kötü değerlendirir ve sistematik bir değerlendirmeye tabi tutmazlar. Uyguladıkları çözümü değerlendirirken dikkatsizce davranıp değerlendirmede yetersiz kalırlar. Son tarz olan *akılcı problem çözme* ise, akılcı, planlı ve sistematik uygulamalarla etkili problem çözme becerileri olarak tanımlanan yapıcı bir problem çözme tarzıdır. Problemleri akılcı bir tarzda çözebilmek için insanlar dört ana problem çözme becerisini kullanmaktadırlar (D’Zurilla ve ark., 2004; Eskin, 2009). Bu becerilere Problem Çözme Yaklaşımları bölümünde detaylı bir şekilde değinilmiştir.

1.2.2. Problem Çözme Yaklaşımları

Problemler karşısında insanların farklı tepkileri olabilmektedir. Probleme iyi bir çözüm yolu bulmak, başka bir ifadeyle karar vermek yerine problemi görmezden gelmek, problemin kendiliğinden yok olmasını ya da çözülmesini ve başkalarının o problemi çözmesini beklemek, karar vermeyi ertelemek, sorumluluğu başkaları üzerine atmak gibi yolların denendiği bilinmektedir. Ancak problemlerin çoğu onları çözmek için problem olan kişi harekete geçmeden yok olmamaktadır (Korkut 2002). Zaman içerisinde karşılaşılan problemlerin bir kısmı belirli kalıplar içerisinde algılanmaya başlar. Bunun sonucunda da devamlı olarak kalıplaşmış çözüm yollarına başvurulur. En çok tercih edilen çözüm yolu uygulanır ve alternatif çözüm aramaktan kaçınılır. Problemlerin etkili bir şekilde çözülmesini sağlayıcı tek bir yöntem olmadığı, problemin çözümünde izlenen yolun problemden probleme ve bireyden bireye değişse bile problem çözme aşamalarının benzerlik gösterdiği düşünülmektedir (Oğuz, 2012).

Tavlı (2007)'ye göre, problem çözme sürecine bilinen en önemli katkısı Amerikalı ünlü eğitimci John Dewey getirmiştir. Dewey'e göre bir problemin çözümü altı aşamada formüle edilebilir:

1. Problemin farkına varma (tanıma)
2. Problemi tanımlama ve sınırlama (tanımlama)
3. Problemin çözümünü sağlayacak bilgi ve bulguları toplama (bilgi toplama)
4. Problemin çözümünü sağlayacak hipotezlerin belirlenmesi (hipotezleri saptama)
5. Problemin çözümünü sağlayacak en uygun hipotezin seçilmesi (en uygun hipotezi seçme)
6. Problemin çözülmesi ve sonuca ulaşılması (problemi çözme)

Heppner ve Krauskopf (1987) tarafından ileri sürülen problem çözmede bilgi işleme modeline göre, insanlar karşılaştıkları sorunlarla ilgili hareket planı oluşturmakta ve uygulamaya dökmektedirler. Heppner ve Krauskopf ana hatlarını verdikleri bilgi işleme modelinde, sorun çözmede temel olarak dört bilgi işleme sürecinden bahsetmekte ve problem çözme insanın geçmiş deneyimlerine bağlı bilgilerini kullanarak gerçekleştirdiği, karmaşık bir bilişsel süreç olarak görmektedirler. Bu dört bilgi işleme süreci şunlardır:

1. Algılama
2. Hedef belirleme
3. Planlama ve örüntü eşleştirmesi
4. Sorun çözme işlemleridir (Eskin, 2009).

Maynors-Wallis ve ark. (2000) ise sorun çözme modelini altı basamakta tanımlamışlardır. Bu basamaklar şu şekildedir:

1. Açıklama ve sorunların tanımı
2. Ulaşılabilir hedeflerin seçimi
3. Çözüm seçeneklerinin oluşturulması
4. Uygun çözümün seçimi
5. Seçilen çözümün uygulanması
6. Değerlendirme

D’Zurilla ve ark. (2004), sosyal problem çözme modelinde tanımladıkları, insanların problemlere karşı sergilediği akılcı problem çözme tarzında dört ana beceri kullandığını belirtmektedir. Bu becerileri şu şekilde sıralamışlardır:

1. *Problemi tanımlama ve formüle etme*: Burada kişinin probleminin neler olduğu tanımlanmakta ve tanımaya çalışılmaktadır. Problemin ne olduğunun

tanımlanması ve formüle edilmesi kişiyi çözüme yaklaştıran ana adımlardan birisidir.

2. *Olası çözüm seçenekleri üretme:* Kişi, karşılaştığı problemleri istediği şekilde bir çözüme kavuşturabilmesi için, problemin ne olduğunu tanımladıktan sonra soruna yönelik olası çözüm alternatiflerini üretebilmelidir.
3. *Karar verme:* Problemi tanımlayıp, olası çözüm seçenekleri üretildikten sonra sıra, üretilen çözüm seçeneklerinden en uygun olanının seçilmesine gelmektedir. Burada verilen karar son derece önemlidir ve bütün bir süreci etkileyebilecek niteliktedir.
4. *Çözümü uygulama ve değerlendirme:* Kişi seçtiği çözümü günlük yaşamındaki problem yaratan durumlara uyguladıktan sonra çözümün sonuçlarını dikkatlice gözler ve değerlendirir.

İlgili literatür incelendiğinde, problem çözme aşamalarının benzerlik gösterdiği ve problemlerin belirli süreçlerden geçerek çözüme ulaştığı görülmektedir. Araştırmalarda ele alınan problem çözme sürecinin aşamalarında ortak olarak görülen basamaklar şu şekilde aşamalandırılabilir: Problemin (güçlüğü) sezilmesi, problemin tanımlanması, problemin çözümlenmesi, olası çözüm yollarının belirlenmesi, olası çözüm yollarından birine karar verilmesi, karar verilen çözüm seçeneğinin uygulanması ve uygulama sonucunun değerlendirilmesidir (Oğuz, 2012).

1.2.3. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler

Problem çözme kapsamlı ve çok yönlü bir süreçtir. Bu süreci etkileyen pek çok faktör vardır. Problem çözmeyi etkileyen değişkenler arasında kişilik özellikleri, anne baba tutumu, geçmiş yaşantı ve deneyimler sayılabilir.

Bir bireyin, karşılaştığı bir probleme ilgi duyabilmesi, kendi kişilik özellikleri ve problemin özellikleri arasındaki örtüşmeye bağlıdır (Eskin, 2009). Kendine güvenen

bireyler, problemleri tanımaya, kabul etmeye ve problemlerle uğraşmak için harekete geçmeye daha yatkındırlar. Bu tip kişiler, karşılaştıkları problemlerin çözümünde istedikleri sonuçlara ulaşmakta daha başarılıdırlar. Kendisi hakkında böyle bir inanca sahip olmayan kişi problemlerin çözümü için adım atmaktan çekinir. Korkular ve utangaç bir kişilik yapısı, problem çözme konusundaki yaratıcılığı olumsuz yönde etkiler (Bingham 1983, Eskin 2009). Ayrıca problem çözmede perspektif alabilen bir kimse, başkasının bakış açısından da olaya bakabileceği için problem durumun çözümü için gerekli olan bilişsel esnekliği gösterebilecektir. Böyle bir bakış ise, problemin üstesinden gelinmesine katkıda bulunacaktır (Eskin 2009). Problemlerin çözümünde değişim, yenilik, yaratıcılık, cesaret ve risk alma çok önemli kişilik özellikleridir (Aydın 2009). Bir problem durumla karşılaşıldığında bireyin problemle ilgili olarak kendini nasıl algıladığı da önemlidir. Kişinin kendisini yeterli görüp görmemesi, bir problemi çözmek için uygun stratejiyi uygulayıp uygulamayacağına karar vermesini etkiler (Özsoy, 2008). Kişinin problem çözme sürecinde kendisiyle ilgili olarak problemi çözemeyeceğine inanması, “bunu yapamam” gibi olumsuz düşüncelere sahip olması problemin çözümünü engeller (Öğülmüş 2006).

Problem çözme becerisini etkileyen bir diğer faktör olan anne-baba tutumlarında Gordon’a göre, anne-babaların yaptıkları en önemli yanlış, çocuğun problemlerini üstlenmek ve bu problemleri çocuk adına çözmektir. Anne, babalar, bu şekilde davrandıkları sürece çocuklar problem çözme becerilerini geliştiremeyeceklerdir. Bu nedenle, çocuğun kendi çözümünü arayıp bulması için sorumluluğu ona bırakmak, çocuğa yardım etmenin en etkili yoludur (Öğülmüş 2006). Anne-babalar, çocukların kendilerini ifade edebildikleri bir ortam yaratırlarsa, çocukların kendilerine olan güvenleri artar ve çevresiyle daha rahat iletişim kurabilir, toplum içerisinde konuşmaktan çekinmez, problemlere farklı çözümler getirebilir. Küçük yaşlardan itibaren düşünmeyi öğrenen, problemlere farklı çözümler getirebilen, empati kurabilen çocuklar her zaman başarılı olurlar. Burada önemli olan, herhangi bir sorun çıkmaması için çalışmak ya da sorunlardan kaçınmak değil, sorunların üstesinden gelebilmektir (Ömeroğlu ve Kandır 2005).

Kişinin geçmiş yaşantısı ve deneyimleri problem çözme becerisini etkileyen faktörlerdendir. Bir bireyin daha önceki yaşantılarının toplamı, onun kimliğini, mevcut kişiliğini meydana getirir. Bir bireyin bilgisi, inançları, değerleri, duyguları, hareketleri, kullandığı kelimeler ve yaptığı işler, onun eski yaşantılarının sonucudur ve bir dereceye kadar onun gelecekte yapacağı işleri de gösterebilir. Bir birey, karşılaştığı bir problem durumu karşısında bütün kişisel kaynaklarını harekete geçirdiği sırada, ipuçları ve bazı fikirler elde etmek için, önceden edindiği bilgileri gözden geçirir (Bingham 1983). Kişi bir problem ile daha önceden karşılaşmış ve onu daha önceden çözmüş ise, o problem kişi için sorun olmaktan çıkabilir. Bu durumda problemin kişi için yeni ve orijinal olması gerekmektedir (Gelbal 1991). Çocuklar, büyüdükçe ve problem çözmede tecrübe kazandıkça daha sabırlı olmayı öğrenirler. Problem çözerek, alternatif çözüm yolları düşünmeye yönelirler. Ayrıca çocuklar, problemlerine çözüm yolları aramaktan da zevk alırlar. Problem çözme fırsatları, çevresiyle iletişim yoluyla yeni zihni ilişkileri yaratmada çocuklara cesaret vermektedir. (Eskicumalı ve Eroğlu, 2001).

1.2.4. Kişilerarası Problem Çözme

İnsan yaşamının en önemli özelliklerinden birisi, diğer bireylerle başarılı bir şekilde etkileşime geçmek ve iletişim kurmaktır. Bireylerin gündelik yaşantıları içerisinde kurdukları ilişkilerde zaman zaman zorluklarla ve problemlerle karşılaşmaları son derece doğal karşılanmaktadır. Günümüzde, bireylerin incelik isteyen davranış ve düşünme becerilerine sahip olmaları onların bu güçlükleri aşmalarında önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda kişilerarası problem çözme becerisi, yaşamın ilk yıllarından itibaren desteklenmesi gereken, tüm yaşam boyu süren becerilerden biri olarak kabul edilmektedir (Anlıak ve Dinçer, 2005).

Kişilerarası problemlerde üç ana bilişsel özellik vardır. Bunlardan ilki, iki kişi arasındaki psikolojik yakınlıktır; Psikolojik yakınlık arttıkça iki insanın ilişkisel bir

problem yaşama olasılığı artar. İkincisi, iki kişi arasındaki psikolojik yakınlığın doğasıyla ilgilidir, örneğin dostça veya düşmanca bir ilişkiden söz edilebilir. Üçüncü boyut ise kişinin diğer insanı etkileme, değiştirme veya kontrol etmeyle ilgili niyetidir. İkili bir ilişkide, birinin ötekini değiştirme veya kontrol etme niyetinin olduğunun algılanması sorunların ortaya çıkmasına neden olur (Eskin, 2009).

Kişilerarası problem çözme, insanların sahip oldukları düşünceleri, inançları, değerleri ya da ihtiyaçları arasındaki farklılıklardan doğan problemlerini çözümleyerek sosyal ve duygusal uyum sağlamaları anlamına gelmektedir (Pellegrini ve Urbain, 1986). D’Zurilla ve ark. (2004) tarafından kişilerarası problem çözme, bir çatışma ya da anlaşmazlık üzerine bir çözüm belirlemeyi amaçlayan ve buna dahil tüm kişiler için uygun olan bilişsel ve kişilerarası süreç olarak tanımlanmıştır. Aynı zamanda kişilerarası problem çözme, bireyin kişilerarası ilişkilerde yaşadığı mevcut durum ile ulaşmak istediği durum arasındaki farkın algılandığı ve bunun yol açtığı gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik çabaları içeren bilişsel ve davranışsal bir süreç olarak da ifade edilebilmektedir (Çam ve Tümekaya, 2006).

Kişilerarasında sayılamayacak kadar çok ve çeşitli nedenle problem ortaya çıkabilir. Crawford ve Bodine (1996), bunları genel olarak üç grupta toplamışlardır:

1. *Kaynakların kıtlığı*; kişilerarası problemlerin temel nedenlerinden biridir. Para, mal, zaman, bilgi miktarı vb. kişilerarası problemlere yol açan kıt kaynaklardan bazılarıdır. Örneğin belli bir süre içerisinde tamamlamamız gereken birden fazla görevimiz olabilir ve sadece zaman yetersizliği nedeniyle bu görevlerden bazıları aksayabilir. Yeterince zamanımız olsa rahatça yapabileceğimiz ama zamanın sınırlı olması yüzünden tamamlayamadığımız görevler başkalarıyla aramızda problemlere yol açabilir.

2. *Karşılanmayan psikolojik gereksinimler;* kişilerarası problemlerin temel nedenlerinden bir diğeridir. Her canlı varlığın davranışlarının altında yatan temel güdü, hayatta kalma isteğidir. Bu istek insanda güç elde etme, ait olma, özgürlük ve eğlence gereksinimleri olarak kendini gösterir. İnsanlar güçlü olma ya da güç elde etme gereksinimlerini farklı yollarla karşılayabilirler. Bazı kişiler fiziksel olarak güçlü olmaya, bazı kişiler parasal olarak güçlü olmaya, bazı kişilerse bilgi edinerek güçlü olmaya vb. çalışabilirler. Ne olursa olsun kişinin canlı varlığını sürdürmek için son derece doğal kabul edilen güç elde etme gereksiniminin engellendiği ya da kendini güçsüz hissetmesine yol açan herhangi bir durum, kişilerarası problemlere neden olur. İnsanlar daha geniş bir grubun üyesi olduğunu hissettiği zaman kendisini daha güçlü hisseder. Dolayısıyla ait olma duygusu da önemli bir gereksinimdir. Kişinin ailesi, okulu ya da sınıfı, arkadaşları ya da meslek kuruluşu gibi kendini ait hissettiği gruplarla ilişkilerini zayıflatmaya yönelik her girişim, sonuçta kişilerarası bir probleme neden olur. İnsanın psikolojik gereksinimlerinden biri de özgürlüktür. Özgür olmak, seçeneklere sahip olmak ve seçim yapabilmek anlamına gelir. Bir kişinin seçeneklerini sınırlamak ya da kişiye seçme hakkı tanımamak, kişinin özgürlük gereksinimini karşılaması engeller. Bu da sonuçta kişilerarası problemlere neden olur. Hiç kimse kendisine acı veren bir davranışı sürdürmek istemez. İnsanlar zevk almadıkları şeylere belki bir süre katlanabilirler ama ‘işin tadı kaçarsa’, bir süre sonra bundan vazgeçerler. Zevk almak ya da eğlenmek bu anlamda bir gereksinimdir. Bu gereksinimi karşılamaktan kişiyi alıkoyan ya da engelleyen her girişim, bu girişim kimden gelirse gelsin, sonuçta kişilerarası problemlere neden olur.

3. *Değerler, öncelikler ve ilkelere farklılıklar;* kişilerarası problemlerin temel nedenlerinden diğeridir. Farklı değerlere, önceliklere ve ilkelere sahip kişiler, sözde ‘aynı’ çevreyi farklı biçimlerde algılayabilir, çevredeki farklı uyarıcılara öncelikle tepki verebilirler. Örneğin adaletin her şeyden önemli olduğuna inanan bir kişi, aynı ortamda bulunan pek çok kişinin fark etmediği bir haksızlığı hemen fark edebilir ve bu duruma tepki gösterebilir. Estetiğe önem ve öncelik veren başka bir kişi, aynı ortamdaki diğer kişilerin fark etmediği bir güzelliği hemen fark edebilir ve bunu takdir edebilir. O halde değerlerde, önceliklerde ya da ilkelere gözlemlenen bu tür bireysel farklılıklar bir zaaf değil, aksine toplumsal yaşamı zenginleştiren bir yondur.

Değer farklılıklarından kaynaklanan problemler, çözümü en zor sorunlardır (Öğülmüş, 2006).

Kişinin problem çözme konusundaki yaklaşımı problemin çözümü ile doğrudan ilgilidir. Bazı insanlar problemlerden kaçarlar, problemleri ile yüzleşmekten çekinirler, bazıları saldırganlık ve öfke içeren davranışlar sergilerler, bazıları ise problemi çözmeye yönelik iletişim kurarlar. Kişinin sahip olduğu problem çözme yaklaşımı kişilerarası ilişkileri etkileyen çok önemli bir faktördür.

Öğülmüş (2006), Johnson ve Johnson'ın insanların kişilerarası problemler karşısında beş farklı çözüm stratejisi izlediğini ifade ettiğini belirtmektedir. Her biri bir hayvanla simgelenen bu stratejilerden hangisinin kullanılacağı ise çatışmaya yol açan amacın birey açısından ne ölçüde önem taşıdığı ve çatışmaya girdiği kişi ile olan ilişkilerinin ne derecede önemli olduğu faktörlerine bağlıdır.

1. Kaplumbağa (Geri Çekilme): Kaplumbağalar, çatışmalardan kaçınmak için geri çekilirler. Çatışma yaratan sorunlardan ve kişilerden uzak dururlar. Çatışmaları çözmeye uğraşmanın boş bir çaba olduğuna inanırlar. Çatışmayla yüz yüze gelmektense, fiziksel ya da psikolojik olarak geri çekilmenin daha kolay olduğuna (kabuğuna çekilmenin daha iyi olduğuna) inanırlar.

2. Oyuncak Ayı (Uzlaşma): Oyuncak ayılar için ilişkiler çok önemli, amaçları pek önemli değildir. Oyuncak ayılar başkaları tarafından kabul edilmeyi ve sevimli olmayı isterler. İnsanların ilişkilere zarar vermeksizin tartışamayacaklarını, bir tatsızlık çıkmaması için çatışmadan kaçınılması gerektiğini düşünürler. İlişkilerini sürdürebilmek için kendi amaçlarından vazgeçerler.

3. Tilki (Uzlaşma): Tilkiler, hem kendi amaçlarına hem de ilişkilerine orta derecede önem verirler. Uzlaşma ararlar. Kendi amaçlarının bir kısmından vazgeçerler ve

çatıştıkları kişiyi de amaçlarının bir kısmından vazgeçmeye ikna ederler. Her iki tarafın da bir şeyler kazanacağı bir çözüm yolu ararlar.

4. *Köpek Balığı (Güç Kullanma)*: Oyuncak ayıların aksine köpek balıkları kendi çözüm önerilerini kabul etmesi için, çatıştığı kişiyi zorlar ve kişi üzerinde güç kullanmayı dener. Kendi amaçları çok önemli, ilişkileri ise önemsizdir. Bu kişiler, ne pahasına olursa olsun amaçlarına ulaşmak isterler. Çatışmayı, bir kişinin kazanması, diğer kişinin kaybetmesi olarak görürler. Kazanmak, köpek balıklarında başarı ve kendini beğenme, kaybetmek ise zayıflık, yetersizlik ve başarısızlık duygusuna yol açar. Bu stratejiyi benimseyenler gözdağı vererek, güç kullanarak, çeşitli girişimlerde bulunarak karşılarındaki kişiyi ezmeye kalkışarak kazanmayı denerler.

5. *Baykuş (Yüzleşme)*: Baykuşlar hem amaçlarına hem de ilişkilerine çok önem verirler. Çatışmaları, çözülmesi gereken sorunlar olarak görürler ve hem kendilerinin hem de diğer kişinin amaçlarına ulaşabileceği bir çözüm ararlar. Böyle bir çözüm yolu bulamadıkça, taraflar arasındaki gerginlikler ve olumsuz duygular ortadan kalkmadıkça tatmin olmazlar.

Shure ve Spivack (1982), çocukların kişilerarasında meydana gelebilecek problemleri önlemek ve var olan problemleri çözmeye yardım etmek için kullanabilecekleri üç farklı düşünme becerisi olduğunu vurgulamaktadır. *Alternatif düşünme* dedikleri ilk beceri, kişilerarası problem durumuna çoklu alternatif çözümler üretme yeteneği olarak tanımlanır. *Sonuçsal düşünme* ise belli bir çözümün yakın ve uzun süreli sonuçlarını önceden görme ve bu bilgiyi karar verme işleminde kullanma yeteneğidir. Son olarak *araç-amaç düşünme* becerisi ise, belli bir amaca ulaşmak için bir dizi belli bir eylemi özenle hazırlama ya da plânlama ve amaca ulaşmak için bir araç oluşturma yeteneği olarak tanımlanmaktadır.

Kendall ve Fischler' göre (1984), kişilerarası problem çözme becerisine sahip kişiler; kişilerarası sorunlara duyarlı, problemlere alternatif çözümler getirebilen, çözümü gerçekleştirmede gerekli olan yöntemleri açık bir şekilde ifade edebilen, toplumsal davranışlarının olası sonuçlarını düşünebilen ve diğer kişilerin davranış, duygu ve düşüncelerini değerlendirebilen kimselerdir.

Problemlere her iki tarafında kazançlı çıkacağı, kişilerarasındaki etkileşimin niteliğini arttıran çözümler bulunamayışının bazı nedenleri vardır. Bireyin problemlere yönelik genel tutumu, bireyin geçmiş yaşantılarında karşılaştığı problemler ve bu problemlerle başa çıkma biçimlerinden etkilenmektedir (Arslan ve ark., 2010). Bireyin kendi problem çözme becerilerini değerlendirme ve algılama biçimi yaşamında karşılaştığı güçlüklerle nasıl yaklaştığını ve onlarla nasıl başa çıktığını etkilemektedir (Heppner ve Krauskopf, 1987).

Heppner ve ark. (2004) kendini etkili problem çözücü olarak algılayan bireylerin akılcı olmayan inançlara ve işlevsel olmayan düşüncelere daha az sahip olduklarını, başarılı problem çözme performanslarını yetenek ve çabalarına, kişisel problemlerinin sebebini ise çaba eksikliğine bağladıklarını, çözümü değişime olan güçlü istekleri olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Tüm bunlar problem çözme sürecindeki ısrarlarını artırmaktadır. Kendini etkili problem çözücü olarak gören bireyler kendileri hakkında daha az olumsuz düşünceye sahiptirler, problemleri çözmede daha istekli ve ısrarcıdır, problemlerle mücadele ederken hazlarını erteleyebilirler. Problem çözmede başarılı olma beklentilerine sahiptirler, zayıf performanslarından sonra daha zor ve karmaşık görevleri denemeye hazırdırlar. Ayrıca kendisini problem çözmede yeterli olarak algılayanların kişilerarası ilişkilerde daha girişken oldukları, daha olumlu benlik algılarının olduğu ve akademik yönden daha uygun çalışma yöntemleri sergiledikleri görülmektedir (Şahin ve ark., 1993).

Kendilerini etkisiz problem çözücü olarak algılayan bireyler ise çoğunlukla problemlerin birdenbire ortadan kalkacağına inanmak isterler ve duygusal odaklı

başı çıkma stratejilerini daha çok kullanırlar. Bu kişiler zorlu kişilerarası karşılaşmalarda daha fazla duygusal uyarılma ve yoğun duygulanım yaşarlar. Kendilerini problem çözmede yetersiz olarak algılayan kişiler yardım almadan üstesinden gelemeyecekleri duygusal problemlerle daha fazla karşılaşır (Heppner ve ark., 2004).

1.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde mizah tarzları, kişilerarası problem çözme becerileri ve sanat eğitimiyle ilgili güncel çalışmalara yer verilmiştir.

1.3.1. Mizah ile İlgili Araştırmalar

Mizah duygusu ve mizahın kullanımına ilişkin çalışmaların Türkiye’de sınırlı olduğu ve yurt dışı çalışmalarında büyük oranın mizah kullanımının psikolojik ve psikiyatrik rahatsızlıklarla başa çıkmadaki etkisi üzerine olduğu görülmüştür. Özellikle mizahın stres üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar bu araştırmalar içinde geniş bir yer tutmaktadır. Yapılan literatür taramasında mizah araştırmalarının yurt dışında 1980’li yıllarda, Türkiye’de ise 1990’lı yıllarda yapılmaya başlandığı; yurt içi ve yurt dışındaki araştırmalarda mizahın farklı boyutları, kişilik özellikleri ile ilişkisi, psikolojik sağlık ve iyilik durumuna etkisi, problem çözme becerisine ve kişilerarası iletişime katkısı, stresle başa çıkma, özsaygı, başarı, öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve mükemmeliyetçilik gibi kavramlarla ilişkisinin incelendiği görülmüştür. Mizah alanında yapılan çalışmalara bakıldığında, örnekleme orta öğretim, lise ve üniversite öğrencileri olan çalışmaların çok sayıda olduğu gözlenmektedir. Yaş ve cinsiyetin mizahla ilgili araştırmalarda en fazla incelenen değişken olduğu, mezun olunan okul türü ve eğitim düzeyinin çok fazla göz önüne alınmadığı ve mizaha gelişimsel açıdan bakan, çocukluk döneminde mizaha odaklanan araştırmaların ise sınırlı olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, çalışmanın konusundan uzaklaşmamak adına,

araştırmanın grubundan farklı yaş grupları ile gerçekleştirilen araştırmalara sınırlı oranda yer verilmiştir.

Eder ve Standford (1984), Führ (2001) ve Kahraman (2008) mizahın ergenlik döneminde arkadaşlık ilişkilerinde önemli bir rol oynadığını saptamışlardır. Eder ve Stanford (1984); ergenlerin özellikle yeni bir gruba girmek için ve bu gruba kendi duygularını ifade edebilmek, sevdikleri ve sevmedikleri şeyleri anlatabilmek için mizahı kullandıklarını belirtmişlerdir. Führ (2001), ergenlerin sosyal etkileşimin yanında, karşılaştıkları problemleri çözmek için de mizaha başvurdıklarını saptamıştır. Akyol (2011) ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan 420'si kız, 342'si erkek olmak üzere toplam 762 ergenin katıldığı araştırmasında ergenlerin iletişim becerileri, öz-duyarlılık düzeyleri ile mizah tarzlarının iletişim becerileri üzerindeki etkilerine bakmıştır. İletişim Becerileri Envanteri, Öz-duyarlılık Ölçeği ve Mizah Tarzları Ölçeği'ni kullanarak yürüttüğü araştırmasının sonucunda Saldırgan Mizah, Katılımcı Mizah ve Kendini Geliştirici Mizah tarzlarının iletişim becerilerinde anlamlı yordayıcılar olduğuna dikkat çekmiştir.

Mizah duygusuyla cinsiyetin ilişkisini inceleyen Kahraman (2008), Toraman (2009) ve Bozdemir (2011) mizah duygusu üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisine rastlamamışlardır. Ancak Kahraman, 2009 yılında yaptığı çalışmada erkeklerin kızlara göre daha yüksek mizah duygusuna sahip olduklarını saptamıştır. Soyaldın (2007), ortaöğretim öğrencilerinin öfke ifade tarzları ile mizah tarzları arasındaki ilişkiyi belirlemek, Yerlikaya (2007) ise Mizah Tarzları Ölçeği'nin lise öğrencileri üzerinde geçerlilik ve güvenirliğini tespit etmek ve öğrencilerin mizah tarzları ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla araştırma yapmışlardır. Bu araştırmalarda mizah tarzları ile cinsiyetin ilişkisine bakılmış ve Katılımcı Mizahın kızlarda, Saldırgan Mizahın ise erkeklerde yüksek olduğu saptanmıştır (Soyaldın, 2007; Yerlikaya, 2007). Akyol'un 2011 yılında yapmış olduğu araştırmanın sonuçları da bu bulguları desteklemektedir. Soyaldın (2007) ve Yerlikaya (2007) ayrıca erkeklerde Kendini Yıkıcı Mizah tarzının kızlardan daha yüksek olduğunu da saptamışlardır. Soyaldın (2007), kızlarda kendini Geliştirici

Mizah tarzının erkeklerden yüksek olduğunu söylerken, Akyol (2011), Kendini Geliştirici ve Kendini Yıkıcı Mizah tarzlarının cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığa neden olmadığını belirtmektedir.

Okul türüne göre mizahı inceleyen araştırma sonuçları farklılık göstermektedir. Kahraman (2009), gündüzlü okullarda okuyan ergenlerin yatılı okullarda okuyan ergenlere göre daha yüksek mizah duygusuna sahip olduğunu saptamıştır. Toraman (2009), bilim sanat merkezlerinde okuyan öğrenciler ile ilköğretim okullarında okuyanları karşılaştırdığında ise mizah duygularında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Ay ve ark. (2013), orta öğretim öğrencilerinin mizah tarzları ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumu düzeyleri üzerindeki yordayıcı rolünü inceledikleri araştırmalarında Mizah Tarzları Ölçeği, Yaratıcılık Ölçeği ve Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği'ni 201 kız ve 189 erkek olmak üzere toplam 390 Anadolu ve Meslek Lisesi öğrencisine uygulamışlardır. Araştırma sonucunda Kendini Geliştirici Mizah, Saldırgan Mizah ve Kendini Yıkıcı Mizah tarzları ile okul türü arasında anlamlı bir ilişki bulamazken, Katılımcı Mizah tarzının Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerde Meslek Lisesinde okuyanlara göre daha yüksek olduğunu görmüştür.

Mizah duygusu üzerinde çeşitli değişkenlerin etkilerine bakıldığında kardeş sayısı ve doğum sırasının mizah duygusu üzerinde bir etkisi olmadığı görülmektedir (Kahraman, 2008 ve Bozdemir, 2011). Ayrıca Kahraman (2008), mizah duygusunun yerleşim birimlerine göre de anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmektedir. Toraman (2009) okul türlerine göre anne-baba öğrenim durumlarının etkisinin farklı olduğunu görmüştür. Normal okullara giden ergenlerde anne-babası lisansüstü öğrenimi görenlerin mizah duygusu daha yüksekken, bilim sanat merkezlerinde babası ilköğretim mezunu olanların mizah duygusunun daha yüksek olduğu, annenin öğrenim durumunun ise bir farklılığa neden olmadığı bulgularını elde etmiştir. Bozdemir (2011) ise yaptığı araştırmasında anne-baba öğrenim durumlarının ergenlerin mizah duygusu üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Savaş (2009) yedinci sınıfta öğrenim gören 56 öğrenci ile fıkralar, güldürücü hikâyeler ve anılar, resimler ve karikatürler kullanarak Türkçe dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının öğrencinin akademik başarısına, Türkçe dersine ve mizaha yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. 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. 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. Ay ve ark. (2013) Katılımcı Mizah tarzına sahip ergenlerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu saptamıştır. Toraman (2009) farklı okul türlerinde mizah duygusu ile sosyal etkinlik arasındaki ilişkiye bakmış ve normal okullara giden ergenlerde folklor oynamayı tercih edenlerin okul kulüplerine katılmayı tercih edenlere göre daha yüksek mizah duygusuna sahip olduklarını, bilim ve sanat okuluna gidenlerde ise sosyal etkinliklerin mizah duygularını etkilemediği görmüştür. Bozdemir (2011) ergenlerin mizah duygusu arttıkça hatalara aşırı ilgi gösterdiklerini ve aile beklentilerinin arttığını saptamıştır.

Yapılan literatür taramasında mizah tarzları ile öfke ifade tarzları, stresle başa çıkma, yaratıcılık ve yaşam doyumu arasında ilişkilerin olduğu görülmüştür. Soyaldın (2007), Katılımcı Mizah tarzına sahip ergenlerin öfkelerini dışa vurduklarını, Saldırgan Mizah tarzına sahip ergenlerin ise öfke kontrollerinin zayıf olduğunu belirtmektedir. Stresle başa çıkma tarzlarına baktığımızda; Katılımcı Mizah tarzına sahip ergenlerin stres karşısında çaresiz bir yaklaşım sergilemek yerine sosyal destek aradıklarını, Kendini Geliştirici Mizah tarzına sahip ergenlerin de stres karşısında kendine güvenli yaklaşım sergiledikleri ve duruma iyimser yaklaştıkları, çaresiz ve boyun eğici bir tutum içerisine girmedikleri saptanmıştır (Yerlikaya, 2007). Ay ve ark. (2013), Kendini Geliştirici Mizah, Kendini Yıkıcı Mizah ve Saldırgan Mizah tarzlarına sahip ergenlerin daha yaratıcı bireyler olduğunu ancak Katılımcı Mizah tarzının yaratıcılık üzerinde bir farklılığa yol açmadığını belirtirken; yaşam doyumu ile ilişkisine baktığında, Katılımcı Mizah ve Kendini Geliştirici Mizah tarzlarına

sahip ergenlerin yaşam doyumlarının daha yüksek olduğunu, Saldırgan Mizah ve Kendini Yıkıcı Mizah tarzlarına sahip ergenlerin ise yaşam doyumlarının daha düşük olduğunu saptamıştır. Akyol (2011), anne-baba tutumlarının ergenlerin mizah tarzları üzerindeki etkisini incelemiştir. Anne-babaları demokratik tutuma sahip ergenlerin, ilgisiz tutuma sahip ergenlerden daha yüksek Kendini Geliştirici Mizah ve Katılımcı Mizah tarzı puanlarının olduğunu belirtmiştir.

1.3.2. Kişilerarası Problem Çözme Becerileri ile İlgili Araştırmalar

Literatür taramasında kişilerarası problem çözme becerilerine küçük yaşlardan itibaren bakıldığı ve birçok değişken ile ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Problem çözme becerisi ile kavram gelişimi ve bakış açısı alma becerileri, denetim algısı, saldırganlık, sosyal yetkinlik algısı, mantıksal düşünme düzeyleri, iletişim becerileri, psikolojik rahatsızlık ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar bu çalışmalardan bazılarıdır. Kişilerarası problem çözme becerileri ile ilgili araştırmalar incelendiğinde; baba yoksunluğu, yaş, cinsiyet, sınıf, öğrenim görülen program, sosyo-ekonomik düzey, branş, mezun olunan okul gibi değişkenlerin ele alındığı görülmektedir. Araştırmalardaki örneklem grubunu genellikle öğrenciler, öğretmenler, öğretmen adayları oluşturmaktadır. Deneysel çalışmalarda daha çok Problem Çözme Envanteri'nin kullanıldığı, Kişilerarası Problem Çözme Envanteri'nin kullanımının sınırlı olduğu görülmüştür. Bu nedenle, bu bölümde de mizah ile ilgili araştırmalarda olduğu gibi kişilerarası problem çözme becerileri ile ilgili farklı yaş grupları ile gerçekleştirilen araştırmalara sınırlı oranda yer verilmiştir.

Kişilerarası problem çözme becerilerinin küçük yaşlardan itibaren ortaya çıktığı araştırmalarca ortaya konulmuştur. Gülay ve Önder (2009), okulöncesi eğitimi alan çocuklarda kişilerarası problem çözme becerilerinde yaş faktörünün bir etkisinin

olmadığını söylerken, Yoleri (2010) okulöncesi dönemde kişilerarası problem çözme becerisinin yaşla birlikte arttığı belirtmiştir.

Okulöncesi dönemdeki çocukların kişilerarası problem çözme becerileri üzerinde eğitim yaklaşımlarının önemini ortaya koyan Anlıak ve Dinçer (2005), farklı eğitim yaklaşımlarıyla eğitim programlarını zenginleştiren özel okul öncesi eğitim kurumunda uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programının çocukların problem çözme ve alternatif çözüm düşünme becerileriyle pozitif bir ilişki içinde olduğunu belirlemiştir. Stanley ve ark. (1986), okul öncesi dönemde ailenin çocukların kişilerarası problem çözme becerilerindeki rolünü ortaya koyan araştırmalarında, baba yoksunu olan çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin anlamlı derecede düşük olduğunu belirtmişlerdir.

Problem çözme becerileri üzerinde okulöncesi dönemde cinsiyet farklılıklarının görüldüğünü belirten Walker ve ark. (2002) , kızların erkeklerden sosyal problemleri çözmede daha yetkin olduklarını ve kızların cevaplarının erkeklerin cevaplarından daha az misilleme, sözel veya fiziksel saldırganlık içerdiklerini saptamışlardır. Araştırma bulgularına göre kızlar erkeklerden daha prososyaldir. Erkekler, kızlara göre daha kışkırtıcı yaklaşımlar izlemişlerdir. Akran grubuna katılmada, erkekler hemcinslerinin gruba katılmasında kızlara göre daha esnek yaklaşmışlar, buna karşılık kızlar kurallara uyma ve paylaşma becerilerinde erkeklere göre daha yeterli bulunmuşlardır. Ayrıca çocukların sosyal problem çözme yetenekleri sosyal problemde hedef alınan çocuğun cinsiyetine göre değişmektedir. Hedef alınan çocuk, soruların iletildiği çocukla aynı cinsiyette ise problemi çözmede daha başarılıdır. Aynı şekilde Serin ve Derin (2008)'de ilköğretim öğrencileri üzerinde de cinsiyet değişkeninin önemli olduğunu ortaya koymuş, kız öğrencilerin problem çözme becerisinde kendilerini erkek öğrencilere göre daha etkili algıladıklarını belirtmişlerdir. Koray ve Azar (2008) ise ergenlik döneminde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre kişilerarası problem çözme becerisi açısından daha başarılı olduklarını söylemiştir. Kişilerarası Problem Çözme Envanteri kullanılarak yapılan araştırmalara baktığımızda Arslan ve ark. (2010)'nın ergenlerle yürüttüğü

araştırmalarında, Probleme Olumsuz Yaklaşım, Yapıcı Problem Çözme ve Isıarcı-Sebatkâr Yaklaşım alt ölçeklerinde kız öğrencilerin, Kendine Güvensizlik alt ölçeğinde ise erkek öğrencilerin daha yüksek puan aldıklarını saptamışlardır. Arslan ve ark. (2010), Sorumluluk Almama alt ölçeğinde erkeklerin puanlarının daha yüksek olduğunu bulurken, Topal (2011) üniversite öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında Sorumluluk Almama alt ölçeğinde kızların puanlarının daha yüksek olduğunu saptamıştır. Topal (2011) ayrıca Probleme Olumsuz Yaklaşım alt ölçeğinde de kız öğrencilerin daha yüksek puanlara sahip olduğunu bulmuştur.

Yoleri (2010), okulöncesi dönemde kişilerarası problem çözme becerileri üzerinde kardeş sayısının bir etkisi olmadığını saptarken, Bal ve Temel (2014)'de araştırmalarında, okulöncesi dönemde çocukların kardeşi olma durumlarının da kişilerarası problem çözme puanları üzerinde bir etkisine rastlamamışlardır.

Problem çözme becerileri üzerinde anne-baba öğrenim düzeyinin etkisine bakıldığında Korkut (2002), Serin ve Derin (2008) ve Topal (2011) anne-baba öğrenim düzeylerinin problem çözme becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığı söylerken, Serin ve ark. (2009), anne ve baba öğrenim düzeyinin etkili problem çözme becerilerini arttırdığını bulmuşlardır.

Arslan ve ark. (2010) ergenlerde saldırganlık ve kişilerarası problem çözme arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada 180'i kız, 303'ü erkek toplam 483 ergene Kişilerarası Problem Çözme Envanteri ile Saldırganlık Ölçeği'ni uygulamışlardır. Saldırganlık ile Probleme Olumsuz Yaklaşım, Kendine Güvensizlik ve Sorumluluk Almama alt ölçekleri arasında pozitif yönde, Yapıcı Problem Çözme ve Isıarcı-Sebatkâr Yaklaşım alt ölçekleri arasında ise negatif yönde bir ilişki bulmuşlardır. Erözkan (2013) ise sosyal yetkinlik, iletişim becerileri ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkileri ve iletişim becerileri ile kişilerarası problem çözme becerilerinin sosyal yetkinliği yordamadaki rolünü incelemiştir. Araştırmasında liselerde öğrenim gören 226 kız ve 268 erkek olmak üzere toplam 494 ergene Sosyal

Yetkinlik Beklentisi Ölçeği Ergen Formu, İletişim Becerileri Envanteri ve Kişilerarası Problem Çözme Envanteri uygulamış ve ergenlik döneminde sosyal yetkinlik ile iletişim becerileri ve kişilerarası problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu ve iletişim becerileri ve kişilerarası problem çözme becerilerinin sosyal yetkinliğin önemli yordayıcıları olduğunu saptamıştır.

Öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelinde yürüttüğü araştırmasında Özdil (2008), on hafta süresinde deney grubu ilköğretim öğrencilerine kişilerarası problem çözme eğitimi vermiştir. Özdil; kişilerarası problem çözme eğitimine katılan çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinde eğitim almayanlara göre anlamlı bir farklılık gösterdiklerini saptamıştır.

1.3.3. Sanat Eğitimi ile İlgili Araştırmalar

Yapılan incelemelerde, sanat eğitimi ile ilgili çalışmaların çoğunlukla lise ve üniversite öğrencileri ile yürütüldüğü, araştırmaların sıklıkla müzik eğitimi ile benlik imgesi arasındaki ilişkiye odaklandığı görülmektedir. Bunun yanında sanat eğitiminin denetim odağı, problem çözme becerileri, sosyal uyum, empati ve yaratıcılık kavramları ile ilişkisinin incelendiği çalışmalara da rastlanılmaktadır.

Köksal (1997), müzik eğitimi alıp almama durumunun ergenlerin empatik becerileri üzerinde farklılığa yol açmadığı, cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba öğrenim düzeyi değişkenlerinin müzik eğitimi alan ve almayan ergenlerin empatik becerileri üzerinde etkilerinin önemli olmadığını saptamıştır. Müzik eğitimi alıp almama durumunun ergenlerin kişisel uyum ve genel uyum düzeyleri üzerinde anlamlı farklılığa neden olduğu, ancak sosyal uyum düzeyleri üzerinde farklılık yaratmadığını belirtmiştir. Aral ve Köksal'ın (1999) araştırmalarındaki ergenlerin empatik becerileri üzerinde sanat eğitimi alma, cinsiyet, sınıf düzeyi değişkenlerinin farklılık yaratmadığı bulgusu, Köksal'ın (1997) araştırmasını desteklemektedir.

Ayrıca Aral ve Köksal (1999), sanat eğitimi alma durumunun ergenlerin yaratıcılığını etkilediğini de belirtmişlerdir.

Barış (2002), müzik eğitimi almanın, lise öğrencilerin benlik tasarımı puanları üzerinde olumlu yönde farklılığa neden olduğunu saptamıştır. Aynı şekilde Toy (2006)'da sanat eğitimi alma durumunun, ergenlerin benlik tasarımlarında farklılığa neden olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin sosyal uyum puanları arasında bir farklılık olmadığı da araştırmanın bir diğer bulgusudur. Deniz ve Azeri (2006)'nın araştırma bulguları ise farklılık göstermektedir. Deniz ve Azeri (2006) genel liselerde seçmeli müzik dersi almayan öğrencilerin benlik kavramlarının daha olumlu olduğunu ancak, çalgı/ses eğitimi alma ve müziksel etkinliklere katılma durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmektedirler. Okullar arasındaki farklılıklara baktıklarında ise konservatuar öğrencilerinin benlik kavramlarının, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi ve Genel Lise öğrencilerinden daha olumlu olduğunu saptamışlardır.

Yapılan literatür taramasında sanat eğitimi alma durumu ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen yalnızca bir araştırmaya rastlanılmıştır. Çeşit (2011), sanat eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ile benlik saygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında farklı sınıf seviyelerinde öğrenim görmekte olan 190 kız ve 124 erkek olmak üzere toplam 314 öğrenciye Kişisel Bilgi Formu ile Problem Çözme Envanteri ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğini uygulamıştır. Araştırmada ergenlerin cinsiyetlerine göre problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmazken, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Sanat eğitimi almayan öğrencilerin problem çözme becerileri ile benlik saygı düzeyleri arasında ve sanat eğitimi alan öğrencilerin problem çözme becerileri ile benlik saygı düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sanat eğitimi alan ve almayan öğrencilerin problem çözme becerileri ile benlik saygı düzeyleri arasında ise anlamlı bir fark saptanmamıştır.

2. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi konularında bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Isparta il merkezinde sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin mizah tarzları ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin saptanması ve cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırası ve anne-baba öğrenim düzeyi gibi değişkenlerin ergenlerin mizah tarzları ile kişilerarası problem çözme becerilerine etkilerinin incelenmesi amacıyla planlanan ilişkisel tarama modelinde, betimsel bir araştırmadır.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Isparta il merkezinde bulunan Güzel Sanatlar Lisesine devam eden 114 ve Anadolu Lisesine devam eden 146 ergen olmak üzere toplam 260 ergen oluşturmaktadır.

Çizelge 2.1 Çalışma Grubunda Yer Alan Ergenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Çalışma Grubuna Ait Özellikler		Okul Türü					
		Güzel Sanatlar Lisesi		Anadolu Lisesi		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
Cinsiyet	Kız	73	46,8	83	53,2	156	100,0
	Erkek	41	39,4	63	60,6	104	100,0
	Toplam	114	43,8	146	56,2	260	100,0
Doğum Sırası	İlk Çocuk	46	44,2	58	55,8	104	100,0
	Ortanca Çocuk	24	40,0	36	60,0	60	100,0
	Son Çocuk	44	45,8	52	54,2	96	100,0
	Toplam	114	43,8	146	56,2	260	100,0
Kardeş Sayısı	1 kardeş	41	42,3	56	57,7	97	100,0
	2 kardeş	41	45,1	50	54,9	91	100,0
	3 (+) kardeş	32	44,4	40	55,6	72	100,0
	Toplam	114	43,8	146	56,2	260	100,0
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	30	30,9	67	69,1	97	100,0
	10. Sınıf	39	65,0	21	35,0	60	100,0
	11. Sınıf	45	43,7	58	56,3	103	100,0
	Toplam	114	43,8	146	56,2	260	100,0
Anne Öğrenim Düzeyi	İlkokul Mezunu	37	33,9	72	66,1	109	100,0
	Ortaokul Mezunu	28	45,2	34	54,8	62	100,0
	Lise Mezunu	33	54,1	28	45,9	61	100,0
	Üniversite Mezunu	16	57,1	12	42,9	28	100,0
	Toplam	114	43,8	146	56,2	260	100,0
Baba Öğrenim Düzeyi	İlkokul Mezunu	25	38,5	40	61,5	65	100,0
	Ortaokul Mezunu	26	36,1	46	63,9	72	100,0
	Lise Mezunu	36	49,3	37	50,7	73	100,0
	Üniversite Mezunu	27	54,0	23	46,0	50	100,0
	Toplam	114	43,8	146	56,2	260	100,0

Çizelge 2.1. incelendiğinde; araştırmaya katılan ergenlerin %43,8'inin Güzel Sanatlar Lisesine, %56,2'sinin Anadolu Lisesine devam ettiği; araştırmaya katılan kızların %46,8'inin Güzel Sanatlar Lisesine, %53,2'sinin Anadolu Lisesine devam ettiği, erkeklerin %39,4'ünün Güzel Sanatlar Lisesine, %60,6'sının Anadolu Lisesine devam ettiği; araştırmaya katılan ilk çocuk olan ergenlerin %44,2'sinin Güzel Sanatlar Lisesine, %55,8'inin Anadolu Lisesine devam ettiği, ortanca çocuk olan ergenlerin %40,0'ının Güzel Sanatlar Lisesine, %60,0'ının Anadolu Lisesine devam ettiği, son çocuk olan ergenlerin %45,8'inin Güzel Sanatlar Lisesine, %54,2'sinin Anadolu Lisesine devam ettiği; araştırmaya katılan tek kardeşi olan ergenlerin

%42.3'ünün Güzel Sanatlar Lisesine, %57.7'sinin Anadolu Lisesine devam ettiği, iki kardeşi olan ergenlerin %45.1'inin Güzel Sanatlar Lisesine, %54.9'unun Anadolu Lisesine devam ettiği, üç ve daha fazla kardeşi olan ergenlerin %44.4'ünün Güzel Sanatlar Lisesine, %55.6'sının Anadolu Lisesine devam ettiği belirlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan ergenlerden tek çocuk olanların sayısı az olduğu için çalışmaya dahil edilmemiş ve değerlendirmeye alınmamıştır.

Çizelge 2.1'de araştırmaya katılan dokuzuncu sınıfta okuyan ergenlerin %30.9'unun Güzel Sanatlar Lisesine, %69.1'inin Anadolu Lisesine devam ettiği, onuncu sınıfta okuyan ergenlerin %65.0'inin Güzel Sanatlar Lisesine, %35.0'inin Anadolu Lisesine devam ettiği, on birinci sınıfta okuyan ergenlerin %43.7'sinin Güzel Sanatlar Lisesine, %56.3'ünün Anadolu Lisesine devam ettiği; araştırmaya katılan annesi ilkokul mezunu olan ergenlerin %33.9'unun Güzel Sanatlar Lisesine, %66.1'inin Anadolu Lisesine devam ettiği, annesi ortaokul mezunu olan ergenlerin %45.2'sinin Güzel Sanatlar Lisesine, %54.8'inin Anadolu Lisesine devam ettiği, annesi lise mezunu olan ergenlerin %54.1'inin Güzel Sanatlar Lisesine, %45.9'unun Anadolu Lisesine devam ettiği, annesi üniversite mezunu olan ergenlerin %57.1'inin Güzel Sanatlar Lisesine, %42.9'unun Anadolu Lisesine devam ettiği; araştırmaya katılan babası ilkokul mezunu olan ergenlerin %38.5'inin Güzel Sanatlar Lisesine, %61.5'inin Anadolu Lisesine devam ettiği, babası ortaokul mezunu olan ergenlerin %36.1'inin Güzel Sanatlar Lisesine, %63.9'unun Anadolu Lisesine devam ettiği, babası lise mezunu olan ergenlerin %49.3'ünün Güzel Sanatlar Lisesine, %50.7'sinin Anadolu Lisesine devam ettiği, babası üniversite mezunu olan ergenlerin %54.0'ünün Güzel Sanatlar Lisesine, %46.0'sının Anadolu Lisesine devam ettiği tespit edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada çalışma grubunu oluşturan ergenlere ve ailelerine ilişkin demografik bilgileri belirlemek için araştırmacı tarafından oluşturulan Genel Bilgi Formu, ergenlerin mizah tarzlarını belirlemek için Martin ve ark. (2003) tarafından geliştirilen, Yerlikaya (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan Mizah Tarzları Ölçeği, kişilerarası problem çözme becerilerini belirlemek için ise Çam ve Tümkaya (2008) tarafından geliştirilen Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (lise formu) kullanılmış ve bu ölçekler aşağıda tanıtılmıştır.

2.3.1. Genel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen bu formda ergenlerin; cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumunu içeren bilgiler bulunmaktadır.

2.3.2. Mizah Tarzları Ölçeği

Mizah Tarzları Ölçeği (Humor Styles Questionnaire), mizahın günlük kullanımındaki bireysel farklılıklara ilişkin dört farklı boyutu ölçmek amacıyla Martin ve ark. (2003) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Yerlikaya (2003) tarafından gerçekleştirilen bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçekte ikisi uyumlu, ikisi uyumsuz olmak üzere dört farklı mizah tarzını ölçmeyi hedefleyen dört alt ölçek bulunmaktadır. Bu alt ölçekler; Katılımcı Mizah, Kendini Geliştirici Mizah, Saldırgan Mizah ve Kendini Yıkıcı Mizah olarak adlandırılmıştır. ‘Kesinlikle katılmıyorum’ ile ‘Tamamıyla katılıyorum’ arasında değişen yedili likert tipi derecelendirmenin kullanıldığı her alt ölçek 8’er maddeden oluşmakta ve ölçekte ters

yönde puanlanan on bir madde bulunmaktadır. Böylece her bir alt ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar 7 ile 56 arasında değişmektedir. Alt ölçeklerden alınan puanların yüksekliği ilgili mizah tarzının kullanım sıklığına işaret etmektedir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında elde edilen Türkçe formunda yer alan tüm maddelerin orijinal formda yer aldıkları faktörlere .32 ile .75 arasında değişen faktör yükleri olduğu görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda ölçeğin tutarlı bir faktör yapısına sahip olduğu söylenebilir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında her bir alt ölçeğe ilişkin elde edilen Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarının Katılımcı Mizah için, .74, Kendini Geliştirici Mizah için, .78, Saldırgan Mizah için .69 ve Kendini Yıkıcı Mizah için .67 olduğu belirtilmiştir. Alt ölçeklerin zamana karşı güvenirlik katsayılarının ise sırasıyla; .88, .82, .85, .85 olduğu rapor edilmiştir (Yerlikaya, 2003). Mizah Tarzları Ölçeği'nin lise öğrencileri için yapı geçerliliğini test etmek amacıyla ölçek, yaş ortalamaları 16.1 olan 471 lise öğrencisine uygulanmıştır. Uygulanan faktör analizi sonucunda örnekleme yeterliliğinin .79 olduğu bulunmuştur. Alt ölçeklerine ait iç tutarlık Cronbach alfa katsayılarının Kendini Geliştirici Mizah alt ölçeği ve Katılımcı Mizah alt ölçeği için, .75, Saldırgan Mizah alt ölçeği için .64 ve Kendini Yıkıcı Mizah alt ölçeği için de .63 olduğu bulunmuştur (Yerlikaya, 2007).

2.3.3. Kişilerarası Problem Çözme Envanteri

Kişilerarası Problem Çözme Envanteri 18-30 yaşları arası üniversite öğrencilerinin kişilerarası problem çözme yönelim ve becerilerini ölçmek için Çam ve Tümkaya (2006) tarafından geliştirilmiştir. Envanterin 15-18 yaşları arası lise öğrencileri için olan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları da yine Çam ve Tümkaya tarafından yapılmıştır. Envanterde toplam 50 madde bulunmaktadır. Maddeler hiç uygun değil (1) ile tamamiyle uygun (5) arasında olmak üzere beşli likert tipi değerlendirme

seçeneklerine sahiptir. Her bir alt ölçek için elde edilen yüksek puan, kişilerarası problem çözmeyle ilgili özelliğın yüksek olduğunu göstermektedir (am ve Tümkaya, 2008).

18-30 yaşları arası için geliştirilen leğın ilk çalışmasında yapılan açıklayıcı faktör analizi çalışmasında (n=526) kişilerarası problem çözmeyle ilgili varyansın toplam %38.38'ini açıklayan beş faktör elde edilmiştir. Her faktörde toplanan maddelerin içeriklerine göre faktörler isimlendirilmiştir. Birinci faktöre yüklenen maddelerin kişilerarası bir problemle karşılaşıldığında yaşanan çaresizlik, karamsarlık ve üzüntü gibi yoğun olumsuz duygu ve düşüncelerle ilgili olması sonucu 'Probleme Olumsuz Yaklaşım' alt leğı adı verilmiştir. Bu faktördeki maddelere ilişkin örnek maddeler şöyledir: *"Eğer yaşadığım problem büyükse dünya başıma yıkılmış gibi hissederim."*, *"Bir problem yaşadığımda, bununla ilgili yoğun üzüntü yaşarım."*. İkinci faktörde toplanan maddelerin kişilerarası problem yaşandığında problemin etkili ve yapıcı biçimde çözümünde katkı sağlayan; duygu, düşünce ve davranışlarla ilişkili olması sonucu 'Yapıcı Problem özme' alt leğı adı verilmiştir. Bunlara yönelik örnek maddeler şu şekildedir: *"Yaşadığım problemin bana veya başkalarına doğrudan ya da dolaylı etkilerini düşünürüm."*, *"Bir problem durumunda, problem yaşadığım kişinin problemle ilgili neler düşünüyor olabileceğini tahmin etmeye çalışırım."*. nc faktöre toplanan maddelerin içerikleri karşılaşılan problemin çözümüne yönelik güvensizliğe işaret ettiğinden 'Kendine Güvensizlik' alt leğı olarak adlandırılmıştır. Buna yönelik örnek maddeler ise şu şekildedir: *"Bir sorun yaşadığımda, onu çözme konusunda kendimden kuşkulanırım."*, *"Bir sorun yaşadığımda, çözüm için ne yaparsam yapayım içinde bulunduğım durumu değiştiremem."*. Dördüncü faktördeki maddelerin *"Biriyle bir problem yaşadığımda karşı taraf özür dilemedikçe, durumu değiştirmek için uğraşmam."* ve *"Problem konusunda hatamın olmadığını düşünüyorsam çözüm için hiçbir girişimde bulunmam."* gibi, problemin çözümünde sorumluluk stlenmemeye ilgili olduğu görülmektedir. Böylece bu faktör de "Sorumluluk Almama" alt leğı olarak adlandırılmıştır. Beşinci faktördeki maddelerin içeriklerine bakıldığında bunların kişilerarası ilişkilerde karşılaşılan problemlerin çözümü konusunda ısrarcı/sebatkâr, düşünce ve davranışlarla ilişkili olduğu görülmektedir. Örneğın; *"Bir problem*

yaşadığımda problem çözülünceye kadar inatla üstüne giderim” ve “Bir problemi çözerken, mutlaka bir sonuca ulaşmalıyım diye düşünürüm.” gibi maddelerin beşinci faktörde toplandığı görülmektedir. Dolayısıyla beşinci faktöre “Israrcı- Sebatkâr Yaklaşım” alt ölçeği adı verilmiştir. Her bir alt ölçekte yer alan madde sayısı sırasıyla 16, 16, 7, 5 ve 6’dır. Probleme Olumsuz Yaklaşım puanlarının Kendine Güvensizlik ($r=.54$), Sorumluluk Almama ($r=.44$) ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım ($r=.16$) puanlarıyla anlamlı ilişkileri vardır. Sorumluluk Almama’nın Kendine Güvensizlik’le ilişkisi de orta düzeydedir ($r=.48$). Ayrıca Yapıcı Problem Çözme puanlarının Israrcı-Sebatkar Yaklaşım ile .55 ve Kendine Güvensizlik ile de -.09 düzeyinde ilişkili olduğu görülmüştür. Maddelerin yer aldıkları alt ölçeklerin toplam puanlarıyla hesaplanan korelasyon değerleri .22 ile .74 arasında değişmektedir (Çam ve Tümkaya, 2006).

Ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmasında ($n=97$) Kişilerarası Problem Çözme Envanteri’nin Probleme Olumsuz Yaklaşım ve Kendine Güvensizlik alt ölçeklerinin Problem Çözme Envanteri’nin Problem Çözme Güveni, Yaklaşma-Kaçınma ve Kişisel Kontrol alt ölçekleriyle negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür ($r=.31$ ile .45 arasında). Yapıcı Problem Çözme ve Israrcı-Sebatkar Yaklaşım alt ölçekleri ise pozitif yönde ilişkilidir ($r=-.22$ ile -.53 arasında). [Problem Çözme Envanteri’nden alınan yüksek puan düşük problem çözme algısına işaret etmektedir.] Geliştirilen Kişilerarası Problem Çözme Envanteri’nin alt ölçek puanlarının Sürekli Kaygı Ölçeği puanlarıyla da anlamlı ilişkileri bulunmuştur (Probleme Olumsuz Yaklaşım: .57, Kendine Güvensizlik: .30, Sorumluluk Almama: .30, Yapıcı Problem Çözme: -.36, Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım: -.25) (Çam ve Tümkaya, 2006).

Envanterin güvenilirliği kapsamında alt ölçek puanlarının iç tutarlığı Cronbach Alfa katsayısı ile incelenmiş ve elde edilen değerlerin Probleme Olumsuz Yaklaşım: .91, Yapıcı Problem Çözme: .88, Kendine Güvensizlik: .67, Sorumluluk Almama: .74 ve Israrcı-Sebatkar Yaklaşım: .70 olduğu görülmüştür. Envanterin dört hafta ara ile 60 öğrenciye iki defa uygulanması sonucunda hesaplanan test-tekrar test korelasyon

değerleri ise alt ölçekler için sırasıyla .89, .82, .69, .76 ve .70'tir (Çam ve Tümkaya, 2006).

Envanterin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının 15-18 yaşları arası lise öğrencileri için yapılan ikinci çalışmada alt ölçek puanlarının Cronbach alfa değerleri .67 ile .89 arasında; test- tekrar test korelasyon katsayıları ise .67 ile .84 arasında değişmiştir. Envanterin lise öğrencileri üzerinde yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonuçları beş alt ölçekle kişilerarası problem çözme yönelim ve davranışlarını ölçebilecek niteliklere sahip olduğunu göstermiştir (Çam ve Tümkaya, 2008).

2.4. Verilerin Toplanması

Tez önerisi ve diğer gerekli belgeler ile 2014-2015 güz döneminde Isparta İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulmuş ve gerekli resmi izinler alınmıştır. Uygulama yapılmadan önce araştırmaya dahil edilen liselerdeki okul müdürleri, rehberlik servisleri ve ilgili sınıf öğretmenleri ile görüşülerek, araştırmanın amacı, uygulanacak veri toplama araçları ve uygulamanın nasıl yapılacağı açıklanmış, uygulama için gün ve saatler saptanmıştır. Veri toplama işlemi sınıf ortamında gruplar halinde gerçekleştirilmiştir. Ölçekler, çalışma grubuna alınan okullarda, okul psikolojik danışmanından randevu alınarak, okul psikolojik danışmanı tarafından belirlenen ders saatlerinde öğrencilere sınıf ortamında toplu bir biçimde uygulanmıştır. Uygulamaların çoğu bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş bazı durumlarda ise uygulama yapılan okulun psikolojik danışmanından yardım alınmıştır. Belirlenen öğrencilere uygulama yapmadan önce, bu çalışmanın bilimsel bir araştırma için yapıldığı, verilecek cevapların gizli kalacağı ve doğru bilgiler vermenin, doğru sonuçlara ulaşılması için önemli olduğu açıklanarak, veri toplama araçları uygulanmıştır. Uygulama yaklaşık 40-45 dakika kadar sürmüştür. Veriler, 2014-2015 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Mart ayında toplanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 15 (Statistical Paket of Social Science) istatistik paket programı kullanılmıştır. Bu çalışmada ele alınan değişkenler açısından dağılımların normal olup olmadığı çarpıklık ve basıklık katsayıları ile incelenmiştir. Çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında olması normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2015).

Çizelge 2.2 Değişkenlerin Dağılımlarına Ait Çarpıklık Katsayıları

Ölçekler	Alt Ölçekler	$\bar{x}$	Std. Sapma	Çarpıklık Katsayısı
Mizah Tarzları Ölçeği	Katılımcı Mizah	40,96	8,558	-,364
	Kendini Geliştirici Mizah	34,00	9,482	,071
	Saldırgan Mizah	23,47	7,858	,222
	Kendini Yıkıcı Mizah	26,19	7,902	-,049
Kişilerarası Problem Çözme Envanteri	Probleme Olumsuz Yaklaşım	44,98	12,749	,376
	Yapıcı Problem Çözme	49,47	11,701	-,305
	Kendine Güvensizlik	17,17	5,587	,298
	Sorumluluk Almama	13,92	4,463	,242
	Israrcı-Sebatkar Yaklaşım	20,24	5,055	,009

Çizelge 2.2 incelendiğinde, bu çalışmada ele alınan sürekli değişkenlere ilişkin dağılımların çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında olduğu, dolayısıyla da dağılımların normalliği varsayımının karşılandığı görülmektedir. Bu nedenle verilerin analizi yapılırken parametrik analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin mizah tarzları ve kişilerarası problem çözme becerilerinde cinsiyetin, doğum sırasının, kardeş sayısının, anne öğrenim düzeyinin ve baba öğrenim düzeyinin farklılığa neden olup olmadığını belirlemek

amacıyla da iki faktörün bir bağımlı değişken üzerindeki etkilerini ve iki faktörün bağımlı değişken üzerindeki ortak etkisini eş zamanlı olarak test etmek amacıyla ‘Çift Yönlü Varyans Analizi’ uygulanmıştır. Sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin mizah tarzları ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla normal dağılım gösteren iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını bulup yorumlamak amacıyla kullanılan ‘Korelasyon Katsayısı Önemlilik Testi’ yapılmıştır (Büyüköztürk, 2015) .

3.BULGULAR

Bu bölümde sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin mizah tarzları ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin saptanması ve çeşitli değişkenlerin mizah tarzları ve kişilerarası problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgular çizelgeler halinde sunulmuştur.

Çizelge 3.1 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Cinsiyetlerine Göre Mizah Tarzlarına İlişkin Alt Ölçek Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

			Mizah Tarzları Ölçeği							
			Katılımcı Mizah		Kendini Geliştirici Mizah		Saldırgan Mizah		Kendini Yıkıcı Mizah	
	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
Sanat Eğitimi Alan	Kız	73	42,88	8,02	35,04	8,83	20,73	7,64	26,00	8,57
	Erkek	41	39,20	7,71	32,68	9,20	25,83	7,91	26,59	7,01
	Toplam	114	41,55	8,07	34,19	9,00	22,56	8,09	26,21	8,01
Sanat Eğitimi Almayan	Kız	83	42,47	8,93	35,43	10,81	22,89	7,60	26,19	7,85
	Erkek	63	37,89	8,26	31,78	8,08	25,87	7,36	26,16	7,87
	Toplam	146	40,49	8,91	33,86	9,86	24,18	7,62	26,18	7,83
Toplam	Kız	156	42,66	8,49	35,25	9,91	21,88	7,67	26,10	8,17
	Erkek	104	38,40	8,03	32,13	8,50	25,86	7,54	26,33	7,51
	Toplam	260	40,96	8,55	34,00	9,4	23,47	7,85	26,19	7,90

Çizelge 3.1 incelendiğinde ergenlerin Mizah Tarzları Ölçeği'nin alt ölçeklerinden Katılımcı Mizahta sanat eğitimi almayan kızların 42,47, erkeklerin ise 37,89 puan ortalamasına sahip olduğu; Kendini Geliştirici Mizahta sanat eğitimi almayan kızların 35,43, erkeklerin ise 31,78 puan ortalamasına; Saldırgan Mizah alt ölçeğinde sanat eğitimi alan kızların 20,73, erkeklerin 25,83 puan ortalamasına sahip olduğu bulunmuştur. Sanat eğitimi alan ve almayan kızlara bakıldığında Katılımcı Mizahta 42,66 ve Saldırgan Mizahta 21,88 puan ortalamasına sahip oldukları görülürken, sanat eğitimi alan ve almayan erkeklere bakıldığında ise Katılımcı Mizahta 38,40 ve Saldırgan Mizahta 25,86 puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür.

Çizelge 3.2 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Cinsiyetlerine Göre Mizah Tarzlarına İlişkin Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Katılımcı Mizah	Sanat Eğitimi	44,457	1	44,457	,640	,425	
	Cinsiyet	1034,240	1	1034,240	14,882	,000	1-2
	Sanat Eğitimi X Cinsiyet	12,255	1	12,255	,176	,675	
	Hata	17791,226	256	69,497			
	Toplam	455129,000	260				
Kendini Geliştirici Mizah	Sanat Eğitimi	3,979	1	3,979	,045	,832	
	Cinsiyet	547,942	1	547,942	6,192	,013	1-2
	Sanat Eğitimi X Cinsiyet	25,515	1	25,515	,288	,592	
	Hata	22653,029	256	88,488			
	Toplam	323913,000	260				
Saldırgan Mizah	Sanat Eğitimi	73,942	1	73,942	1,277	,259	
	Cinsiyet	990,185	1	990,185	17,103	,000	2-1
	Sanat Eğitimi X Cinsiyet	68,202	1	68,202	1,178	,279	
	Hata	14821,334	256	57,896			
	Toplam	159200,000	260				
Kendini Yıkıcı Mizah	Sanat Eğitimi	,829	1	,829	,013	,909	
	Cinsiyet	4,605	1	4,605	,073	,787	
	Sanat Eğitimi X Cinsiyet	5,812	1	5,812	,092	,762	
	Hata	16161,280	256	63,130			
	Toplam	194540,000	260				

Çizelge 3.2’de yer alan sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin cinsiyetlerine göre mizah tarzları puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde; sanat eğitiminin mizah tarzları puanlarında anlamlı bir etkiye neden olmadığı belirlenmiştir [$F(1,256)=0,640$, $p>.05$; $F(1,256)=0,045$, $p>.05$; $F(1,256)=1,277$, $p>.05$; $F(1,256)=0,13$, $p>.05$]. Ergenlerin cinsiyetinin mizah tarzları üzerindeki etkisine bakıldığında; Katılımcı Mizah [$F(1,256)= 14,882$, $p<.05$], Kendin Geliştirici Mizah [$F(1,256)=6,192$, $p<.05$] ve Saldırgan Mizah [$F(1,256)= 17,103$, $p<.05$] alt ölçek puanlarında anlamlı farka neden olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcı Mizah ve Kendini Geliştirici Mizah alt ölçeklerinde sanat eğitimi alan ve almayan kızların ortalamalarının erkeklerinkinden daha yüksek olduğu, Saldırgan Mizah’ta ise sanat

eğitimi alan ve almayan erkeklerin ortalamalarının kızlarinkinden yüksek olduğu görülmüştür. Ergenlerin Kendini Yıkıcı Mizah üzerinde cinsiyetin herhangi bir etkisinin olmadığı yapılan varyans analizi sonucunda belirlenmiştir [$F(1,256)=0,73$, $p>.05$]. Varyans analizi sonuçları incelendiğinde, ayrıca ergenlerin mizah puanlarında sanat eğitimi alma-cinsiyet ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür [$F(1,256)=0,176$, $p>.05$; $F(1,256)=0,288$, $p>.05$; $F(1,256)=1,178$, $p>.05$; $F(1,256)=0,092$, $p>.05$].

Çizelge 3.3 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Sınıf Düzeylerine Göre Mizah Tarzlarına İlişkin Alt Ölçek Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

			Mizah Tarzları Ölçeği							
			Katılımcı Mizah		Kendini Geliştirici Mizah		Saldırgan Mizah		Kendini Yıkıcı Mizah	
	Sınıf	N	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
Sanat Eğitimi Alan	9	30	41,57	8,45	33,23	10,92	21,17	7,45	25,33	7,59
	10	39	43,15	7,99	35,00	7,47	21,15	8,49	26,26	8,30
	11	45	40,16	7,81	34,13	8,94	24,71	7,83	26,76	8,17
	Toplam	114	41,55	8,07	34,19	9,00	22,56	8,09	26,21	8,01
Sanat Eğitimi Almayan	9	67	40,49	8,26	33,91	9,98	22,22	6,54	25,78	7,80
	10	21	41,19	10,35	35,33	13,00	27,29	9,00	26,14	7,93
	11	58	40,24	9,234	33,26	8,47	25,31	7,77	26,66	7,95
	Toplam	146	40,49	8,91	33,86	9,86	24,18	7,62	26,18	7,83
Toplam	9	97	40,82	8,29	33,70	10,23	21,90	6,81	25,64	7,69
	10	60	42,47	8,85	35,12	9,66	23,30	9,09	26,22	8,11
	11	103	40,20	8,60	33,64	8,64	25,05	7,77	26,70	8,01
	Toplam	260	40,96	8,55	34,00	9,48	23,47	7,85	26,19	7,90

Çizelge 3.3 incelendiğinde ergenlerin Mizah Tarzları Ölçeği'nin alt ölçeklerinden Katılımcı Mizahta sanat eğitimi alan ve dokuzuncu sınıfa devam eden ergenlerin 41,57, onuncu sınıfa devam eden ergenlerin 43,15, on birinci sınıfa devam eden ergenlerin 40,16 puan ortalamasına; Saldırgan Mizah alt ölçeğinde sanat eğitimi almayan ve dokuzuncu sınıfa devam eden ergenlerin 22,22, onuncu sınıfa devam eden ergenlerin 27,29, on birinci sınıfa devam eden ergenlerin 25,31 puan ortalamasına sahip olduğu saptanmıştır. Saldırgan Mizahta sanat eğitimi alan ve almayan dokuzuncu sınıfa devam eden ergenlere bakıldığında 21,90; onuncu sınıfa

devam eden ergenlere bakıldığında 23,30; on birinci sınıfa devam eden ergenlere bakıldığında ise 25,05 puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür.

Çizelge 3.4 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Sınıf Düzeylerine Göre Mizah Tarzlarına İlişkin Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Katılımcı Mizah	Sanat Eğitimi	54,120	1	54,120	,735	,392	
	Sınıf Düzeyi	139,294	2	69,647	,946	,390	
	Sanat Eğitimi X Sınıf Düzeyi	39,902	2	19,951	,271	,763	
	Hata	18696,960	254	73,610			
	Toplam	455129,000	260				
Kendini Geliştirici Mizah	Sanat Eğitimi	,114	1	,114	,001	,972	
	Sınıf Düzeyi	98,848	2	49,424	,542	,582	
	Sanat Eğitimi X Sınıf Düzeyi	30,190	2	15,095	,166	,848	
	Hata	23157,817	254	91,173			
	Toplam	323913,000	260				
Saldırgan Mizah	Sanat Eğitimi	376,798	1	376,798	6,403	,012	2-1
	Sınıf Düzeyi	521,901	2	260,950	4,434	,013	1-3
	Sanat Eğitimi X Sınıf Düzeyi	301,145	2	150,572	2,559	,079	
	Hata	14946,829	254	58,846			
	Toplam	159200,000	260				
Kendini Yıkıcı Mizah	Sanat Eğitimi	,325	1	,325	,005	,943	
	Sınıf Düzeyi	60,377	2	30,188	,476	,622	
	Sanat Eğitimi X Sınıf Düzeyi	4,062	2	2,031	,032	,968	
	Hata	16109,730	254	63,424			
	Toplam	194540,000	260				

Çizelge 3.4’te yer alan sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin sınıf düzeyine göre mizah tarzları puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde; sanat eğitiminin Katılımcı Mizah [$F(1,254)=0,735$, $p>.05$], Kendini Geliştirici Mizah [$F(1,254)=0,001$, $p>.05$] ve Kendini Yıkıcı Mizah [$F(1,254)=0,005$, $p>.05$] alt ölçekleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı; yalnızca Saldırgan Mizah [$F(1,254)= 6,403$, $p<.05$] alt ölçeği puanlarında anlamlı farka neden olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan Sheffe Testi sonucunda Saldırgan Mizah puanlarının sanat

eğitimi almayan ergenlerin lehine anlamlı ve yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca sınıf düzeyinin de Saldırgan Mizah alt ölçeği puanlarında anlamlı farka neden olduğu görülmüştür [$F(2,254)= 4,434, p<.05$]. Yapılan Sheffe testi sonucunda Saldırgan Mizahta on birinci sınıfa devam eden ergenlerin puan ortalamalarının dokuzuncu sınıfa devam edenlerden yüksek olduğu görülmüştür. Katılımcı Mizah [$F(2,254)= 0,946, p>.05$], Kendini Geliştirici Mizah [$F(2,254)= 0,542, p>.05$] ve Kendini Yıkıcı Mizah alt ölçekleri üzerinde [$F(2,254)= 0,476, p>.05$] üzerinde sınıf düzeyinin herhangi bir etkisinin olmadığı yapılan varyans analizi sonucunda belirlenmiştir. Varyans analizi sonuçları incelendiğinde, ayrıca ergenlerin mizah tarzları puanlarında sanat eğitimi alma-sınıf düzeyi ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür [$F(2,254)=0,271, p>.05$; $F(2,254)=0,166, p>.05$; $F(2,254)=2,559, p>.05$; $F(2,254)=0,032, p>.05$].

Çizelge 3.5 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Doğum Sıralarına Göre Mizah Tarzlarına İlişkin Alt Ölçek Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

			Mizah Tarzları Ölçeği							
			Katılımcı Mizah		Kendini Geliştirici Mizah		Saldırgan Mizah		Kendini Yıkıcı Mizah	
	Doğum Sırası	N	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
Sanat Eğitimi Alan	İlk Çocuk	46	41,33	8,14	33,89	9,07	22,04	8,43	27,02	8,40
	Ortanca	24	40,63	9,00	34,37	7,97	23,54	8,06	25,79	7,79
	Son Çocuk	44	42,30	7,59	34,41	9,62	22,57	7,87	25,59	7,32
	Toplam	114	41,55	8,07	34,19	9,00	22,56	8,09	26,21	7,85
Sanat Eğitimi Almayan	İlk Çocuk	58	39,41	9,42	35,28	9,51	24,41	8,30	25,88	8,65
	Ortanca	36	40,44	9,71	32,56	9,96	24,53	7,70	25,92	9,08
	Son Çocuk	52	41,73	7,68	33,17	10,17	23,67	6,85	26,69	6,71
	Toplam	146	40,49	8,91	33,86	9,86	24,18	7,62	26,18	8,01
Toplam	İlk Çocuk	104	40,26	8,88	34,66	9,30	23,37	8,40	26,38	7,95
	Ortanca	60	40,52	9,35	33,28	9,19	24,13	7,79	25,87	7,58
	Son Çocuk	96	41,99	7,61	33,74	9,89	23,17	7,32	26,19	7,99
	Toplam	260	40,96	8,55	34,00	9,48	23,47	7,85	26,19	7,83

Çizelge 3.5 incelendiğinde ergenlerin Mizah Tarzları Ölçeği'nin alt ölçeklerinden Katılımcı Mizahta sanat eğitimi alan ve ilk çocuk olan ergenlerin 41,33, ortanca çocuk olan ergenlerin 40,63, son çocuk olan ergenlerin 42,30; sanat eğitimi almayan ve ilk çocuk olan ergenlerin 39,41, ortanca çocuk olan ergenlerin 40,44, son çocuk olan ergenlerin 41,73 puan ortalamasına; Kendini Geliştirici Mizah alt ölçeğinde sanat eğitimi almayan ve ilk çocuk olan ergenlerin 35,28, ortanca çocuk olan ergenlerin 32,56, son çocuk olan ergenlerin 33,17 puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür.

Çizelge 3.6 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Doğum Sıralarına Göre Mizah Tarzlarına İlişkin Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Katılımcı Mizah	Sanat Eğitimi	46,963	1	46,963	,638	,425	
	Doğum Sırası	150,952	2	75,476	1,025	,360	
	Sanat Eğitimi X Doğum Sırası	35,513	2	17,757	,241	,786	
	Hata	18704,081	254	73,638			
	Toplam	455129,000	260				
Kendini Geliştirici Mizah	Sanat Eğitimi	18,565	1	18,565	,204	,652	
	Doğum Sırası	55,249	2	27,625	,304	,738	
	Sanat Eğitimi X Doğum Sırası	126,910	2	63,455	,699	,498	
	Hata	23068,635	254	90,821			
	Toplam	323913,000	260				
Saldırgan Mizah	Sanat Eğitimi	132,351	1	132,351	2,132	,145	
	Doğum Sırası	33,430	2	16,715	,269	,764	
	Sanat Eğitimi X Doğum Sırası	26,480	2	13,240	,213	,808	
	Hata	15767,150	254	62,075			
	Toplam	159200,000	260				
Kendini Yıkıcı Mizah	Sanat Eğitimi	,047	1	,047	,001	,978	
	Doğum Sırası	13,654	2	6,827	,108	,898	
	Sanat Eğitimi X Doğum Sırası	62,594	2	31,297	,494	,611	
	Hata	16097,555	254	63,376			
	Toplam	194540,000	260				

Çizelge 3.6’da yer alan sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin doğum sırasına göre mizah tarzları puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde; sanat eğitiminin mizah tarzları puanlarında anlamlı bir etkiye neden olmadığı belirlenmiştir [$F(1,254)= 0,638$, $p>.05$; $F(1,254)= 0,204$ $p>.05$; $F(1,254)= 2,132$, $p>.05$; $F(1,254)= 0,001$, $p>.05$]. Ergenlerin doğum sırasının mizah tarzları üzerindeki etkisine bakıldığında; doğum sırası ile mizah tarzları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır [$F(2,254)= 1,025$, $p>.05$; $F(2,254)= 0,304$, $p>.05$; $F(2,254)= 0,269$, $p>.05$; $F(2,254)= 0,108$, $p>.05$]. Varyans analizi sonuçları incelendiğinde, ayrıca ergenlerin mizah puanlarında sanat eğitimi alma-doğum sırası ortak etkisinin de anlamlı olmadığı görülmüştür [$F(2,254)= 0,241$, $p>.05$; $F(2,254)= 0,699$, $p>.05$; $F(2,254)= 0,213$, $p>.05$; $F(2,254)= 0,494$, $p>.05$].

Çizelge 3.7 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Kardeş Sayılarına Göre Mizah Tarzlarına İlişkin Alt Ölçek Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

			Mizah Tarzları Ölçeği							
			Katılımcı Mizah		Kendini Geliştirici Mizah		Saldırgan Mizah		Kendini Yıkıcı Mizah	
	Kardeş Sayısı	N	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
Sanat Eğitimi Alan	1	41	42,34	7,87	35,54	8,98	23,00	7,61	27,54	7,71
	2	41	41,93	8,15	34,32	9,48	22,27	8,67	25,73	8,61
	3 ve daha fazla	32	40,06	8,29	32,31	8,31	22,38	8,14	25,13	7,61
	Toplam	114	41,55	8,07	34,19	9,00	22,56	8,09	26,21	8,01
Sanat Eğitimi Almayan	1	56	40,23	7,80	34,34	8,66	24,05	7,65	25,57	7,81
	2	50	41,64	8,86	33,62	11,27	23,38	8,06	26,66	8,40
	3 ve daha fazla	40	39,42	10,39	33,47	9,79	25,35	7,03	26,42	7,25
	Toplam	146	40,49	8,91	33,86	9,86	24,18	7,62	26,18	7,83
Toplam	1	97	41,12	7,85	34,85	8,77	23,61	7,61	26,40	7,79
	2	91	41,77	8,50	33,93	10,45	22,88	8,32	26,24	8,46
	3 ve daha fazla	72	39,71	9,45	32,96	9,12	24,03	7,63	25,85	7,39
	Toplam	260	40,96	8,55	34,00	9,48	23,47	7,85	26,19	7,90

Çizelge 3.7 incelendiğinde ergenlerin Mizah Tarzları Ölçeği'nin alt ölçeklerinden Katılımcı Mizahta sanat eğitimi alan ve bir kardeşe sahip olan ergenlerin 42,34, iki kardeşe sahip olan ergenlerin 41,93, üç ve daha fazla kardeşe sahip olan ergenlerin 40,06; sanat eğitimi almayan ve bir kardeşe sahip olan ergenlerin 40,23, iki kardeşe sahip olan ergenlerin 41,64, üç ve daha fazla kardeşe sahip olan ergenlerin 39,42; Kendini Geliştirici Mizah alt boyutunda sanat eğitimi alan ve bir kardeşe sahip olan ergenlerin 35,54, iki kardeşe sahip olan ergenlerin 34,32, üç ve daha fazla kardeşe sahip olan ergenlerin 32,31; Saldırgan Mizah alt boyutunda sanat eğitimi almayan ve bir kardeşe sahip olan ergenlerin 24,05, iki kardeşe sahip olan ergenlerin 23,38, üç ve daha fazla kardeşe sahip olan ergenlerin 25,35 puan ortalamasına; Kendini Yıkıcı Mizah alt boyutunda ise sanat eğitimi alan ve bir kardeşe sahip olan ergenlerin 27,54, iki kardeşe sahip olan ergenlerin 25,73, üç ve daha fazla kardeşe sahip olan ergenlerin 25,13 puan ortalamasına sahip olduğu bulunmuştur. Sanat eğitimi alan ve almayan bir kardeşe sahip olan ergenlere bakıldığında Katılımcı Mizahta 41,12 ve Saldırgan Mizahta 23,61 puan ortalamasına; sanat eğitimi alan ve almayan iki kardeşe sahip olanlara bakıldığında Katılımcı Mizahta 41,77 ve Saldırgan Mizahta 22,88 puan ortalamasına sahip oldukları; sanat eğitimi alan ve almayan üç ve daha fazla kardeşi olanlara bakıldığında ise Katılımcı Mizahta 39,71 ve Saldırgan Mizahta 23,47 puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür.

Çizelge 3.8 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Kardeş Sayılarına Göre Mizah Tarzlarına İlişkin Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Katılımcı Mizah	Sanat Eğitimi	64,407	1	64,407	,876	,350	
	Kardeş Sayısı	175,040	2	87,520	1,190	,306	
	Sanat Eğitimi X Kardeş Sayısı	42,703	2	21,351	,290	,748	
	Hata	18681,152	254	73,548			
	Toplam	455129,000	260				
Kendini Geliştirici Mizah	Sanat Eğitimi	3,749	1	3,749	,041	,839	
	Kardeş Sayısı	170,198	2	85,099	,937	,393	
	Sanat Eğitimi X Kardeş Sayısı	60,361	2	30,181	,332	,718	
	Hata	23068,257	254	90,820			
	Toplam	323913,000	260				
Saldırgan Mizah	Sanat Eğitimi	184,918	1	184,918	2,987	,085	
	Kardeş Sayısı	46,423	2	23,211	,375	,688	
	Sanat Eğitimi X Kardeş Sayısı	46,046	2	23,023	,372	,690	
	Hata	15723,268	254	61,903			
	Toplam	159200,000	260				
Kendini Yıkıcı Mizah	Sanat Eğitimi	,485	1	,485	,008	,930	
	Kardeş Sayısı	24,678	2	12,339	,196	,822	
	Sanat Eğitimi X Kardeş Sayısı	140,770	2	70,385	1,116	,329	
	Hata	16016,453	254	63,057			
	Toplam	194540,000	260				

Çizelge 3.8’de yer alan sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin kardeş sayısına göre mizah tarzları puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde; sanat eğitiminin mizah tarzları puanlarında anlamlı bir etkiye neden olmadığı belirlenmiştir [$F(1,254)= 0,876$, $p>.05$; $F(1,254)= 041$, $p>.05$; $F(1,254)= 2,987$, $p>.05$; $F(1,254)= 0,008$, $p>.05$]. Ergenlerin kardeş sayısının mizah tarzları üzerindeki etkisine bakıldığında; kardeş sayısı ile mizah tarzları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır [$F(2,254)= 1,190$, $p>.05$; $F(2,254)= 0,937$, $p>.05$; $F(2,254)= 0,375$, $p>.05$; $F(2,254)=0,196$, $p>.05$;]. Varyans analizi sonuçları incelendiğinde, ayrıca ergenlerin mizah puanlarında sanat eğitimi alma-kardeş sayısı ortak etkisinin de anlamlı olmadığı görülmüştür [$F(2,254)= 0,290$, $p>.05$; $F(2,254)= 0,332$, $p>.05$; $F(2,254)= 0,372$, $p>.05$; $F(2,254)= 1,116$, $p>.05$].

Çizelge 3.9 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Anne Öğrenim Düzeylerine Göre Mizah Tarzlarına İlişkin Alt Ölçek Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

			Mizah Tarzları Ölçeği							
			Katılımcı Mizah		Kendini Geliştirici Mizah		Saldırgan Mizah		Kendini Yıkıcı Mizah	
	Anne Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
Sanat Eğitimi Alan	İlkokul	37	41,92	7,41	34,78	8,11	23,08	8,10	27,27	7,71
	Ortaokul	28	39,68	8,18	33,18	9,19	21,07	7,11	26,18	8,66
	Lise	33	41,24	8,87	32,97	10,72	24,00	8,36	24,61	7,69
	Üniversite	16	44,62	7,35	37,12	6,31	21,00	9,12	27,12	8,41
	Toplam	114	41,55	8,07	34,19	9,00	22,56	8,09	26,21	8,01
Sanat Eğitimi Almayan	İlkokul	72	40,99	8,92	33,49	9,22	23,44	7,94	27,11	7,00
	Ortaokul	34	39,68	8,70	31,82	10,11	23,15	7,70	22,59	8,83
	Lise	28	40,64	8,26	35,25	10,63	26,21	7,05	26,75	7,95
	Üniversite	12	39,50	11,58	38,58	10,36	26,75	5,81	29,42	6,72
	Toplam	146	40,49	8,91	33,86	9,86	24,18	7,62	26,18	7,83
Toplam	İlkokul	109	41,30	8,41	33,93	8,84	23,32	7,96	27,17	7,21
	Ortaokul	62	39,68	8,40	32,44	9,65	22,21	7,45	24,21	8,87
	Lise	61	40,97	8,53	34,02	10,65	25,02	7,80	25,59	7,82
	Üniversite	28	42,43	9,55	37,75	8,15	23,46	8,27	28,11	7,68
	Toplam	260	40,96	8,55	34,00	9,48	23,47	7,85	26,19	7,90

Çizelge 3.9 incelendiğinde ergenlerin Mizah Tarzları Ölçeği'nin alt ölçeklerinden Katılımcı Mizahta sanat eğitimi alan ve anne öğrenim düzeyi ilkokul olan ergenlerin 41,92, anne öğrenim düzeyi ortaokul olan ergenlerin 39,63, anne öğrenim düzeyi lise olan ergenlerin 41,24, anne öğrenim düzeyi üniversite olan ergenlerin 44,62 puan ortalamasına; Kendini Geliştirici Mizah alt boyutunda sanat eğitimi alan ve anne öğrenim düzeyi ilkokul olan ergenlerin 34,78, anne öğrenim düzeyi ortaokul olan ergenlerin 33,18, anne öğrenim düzeyi lise olan ergenlerin 32,97, anne öğrenim düzeyi üniversite olan ergenlerin 37,12; sanat eğitimi almayan ve anne öğrenim düzeyi ilkokul olan ergenlerin 33,49, anne öğrenim düzeyi ortaokul olan ergenlerin 31,82, anne öğrenim düzeyi lise olan ergenlerin 35,25, anne öğrenim düzeyi üniversite olan ergenlerin 38,58 puan ortalamasına; Kendini Yıkıcı Mizah alt boyutunda ise sanat eğitimi almayan ve anne öğrenim düzeyi ilkokul olan ergenlerin

27,11, anne öğrenim düzeyi ortaokul olan ergenlerin 22,59, anne öğrenim düzeyi lise olan ergenlerin 26,75 anne öğrenim düzeyi üniversite olan ergenlerin 29,42 puan ortalamasına sahip olduğu saptanmıştır. Kendini Geliştirici Mizah alt ölçeğinde sanat eğitimi alan ve almayan anne öğrenim düzeyi ilkokul olan ergenlere bakıldığında 27,17; sanat eğitimi alan ve almayan anne öğrenim düzeyi ortaokul olan ergenlere bakıldığında 24,21; sanat eğitimi alan ve almayan anne öğrenim düzeyi lise olan ergenlere bakıldığında 25,59; sanat eğitimi alan ve almayan anne öğrenim düzeyi üniversite olan ergenlere bakıldığında ise 28,11 puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür.

Çizelge 3.10 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Anne Öğrenim Düzeylerine Göre Mizah Tarzlarına İlişkin Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Katılımcı Mizah	Sanat Eğitimi	139,508	1	139,508	1,891	,170	
	Anne Öğrenim Düzeyi	158,083	3	52,694	,714	,544	
	Sanat Eğitimi X Anne Öğrenim Düzeyi	134,061	3	44,687	,606	,612	
	Hata	18588,530	252	73,764			
	Toplam	455129,000	260				
Kendini Geliştirici Mizah	Sanat Eğitimi	3,710	1	3,710	,041	,839	
	Anne Öğrenim Düzeyi	543,413	3	181,138	2,022	,111	
	Sanat Eğitimi X Anne Öğrenim Düzeyi	161,667	3	53,889	,602	,615	
	Hata	22576,191	252	89,588			
	Toplam	323913,000	260				
Saldırgan Mizah	Sanat Eğitimi	340,455	1	340,455	5,581	,019	2-1
	Anne Öğrenim Düzeyi	284,652	3	94,884	1,555	,201	
	Sanat Eğitimi X Anne Öğrenim Düzeyi	161,098	3	53,699	,880	,452	
	Hata	15373,621	252	61,006			
	Toplam	159200,000	260				
Kendini Yıkıcı Mizah	Sanat Eğitimi	1,481	1	1,481	,024	,876	
	Anne Öğrenim Düzeyi	432,324	3	144,108	2,359	,072	
	Sanat Eğitimi X Anne Öğrenim Düzeyi	302,290	3	100,763	1,649	,179	
	Hata	15394,546	252	61,089			
	Toplam	194540,000	260				

Çizelge 3.10.'da yer alan sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin anne öğrenim düzeyine göre mizah tarzları puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde; sanat eğitiminin Katılımcı Mizah [$F(1,252)=1,891$, $p>.05$], Kendini Geliştirici Mizah [$F(1,252)=0,041$, $p>.05$] ve Kendini Yıkıcı Mizah [$F(1,252)=0,024$, $p>.05$] alt ölçekleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı; yalnızca Saldırgan Mizah [$F(1,252)= 5,581$, $p<.05$] alt ölçeği puanlarında anlamlı farka neden olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan Sheffe testi sonucunda Saldırgan Mizahta sanat eğitimi almayanların ortalamalarının sanat eğitimi alanlardan yüksek olduğu görülmüştür. Ergenlerin anne öğrenim düzeyinin mizah tarzları üzerinde bir etkisine rastlanmamıştır [$F(3,252)= 0,714$, $p>.05$; $F(3,252)= 2,022$, $p>.05$; $F(3,252)= 1,555$, $p>.05$; $F(3,252)= 1,359$, $p>.05$]. Varyans analizi sonuçları incelendiğinde, ayrıca ergenlerin mizah puanlarında sanat eğitimi alma-anne öğrenim düzeyi ortak etkisinin de anlamlı olmadığı görülmüştür [$F(3,252)= 0,606$, $p>.05$; $F(3,252)= 0,602$, $p>.05$; $F(3,252)= 0,880$, $p>.05$; $F(3,252)= 1,649$, $p>.05$].

Çizelge 3.11 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Baba Öğrenim Düzeylerine Göre Mizah Tarzlarına İlişkin Alt Ölçek Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

			Mizah Tarzları Ölçeği							
			Katılımcı Mizah		Kendini Geliştirici Mizah		Saldırgan Mizah		Kendini Yıkıcı Mizah	
Sanat Durumu	Baba Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
Sanat Eğitimi Alan	İlkokul	25	41,20	7,76	33,80	8,79	24,52	6,74	25,56	6,88
	Ortaokul	26	39,77	7,61	33,62	8,81	22,04	6,91	27,62	8,05
	Lise	36	41,33	7,73	35,11	9,22	22,72	8,38	25,72	7,86
	Üniversite	27	43,89	9,09	33,89	9,47	21,04	9,77	26,11	9,34
	Toplam	114	41,55	8,07	34,19	9,00	22,56	8,09	26,21	8,01
Sanat Eğitimi Almayan	İlkokul	40	39,55	7,80	32,43	9,14	23,70	7,85	26,78	7,17
	Ortaokul	46	39,91	9,69	33,85	9,82	25,07	8,11	26,85	7,81
	Lise	37	43,57	7,91	34,62	10,24	23,92	7,63	24,76	8,30
	Üniversite	23	38,35	9,90	35,13	10,85	23,65	6,40	26,09	8,42
	Toplam	146	40,49	8,91	33,86	9,86	24,18	7,62	26,18	7,83
Toplam	İlkokul	65	40,18	7,76	32,95	8,96	24,02	7,40	26,31	7,03
	Ortaokul	72	39,86	8,94	33,76	9,41	23,97	7,78	27,12	7,85
	Lise	73	42,47	7,85	34,86	9,69	23,33	7,98	25,23	8,04
	Üniversite	50	41,34	9,78	34,46	10,04	22,24	8,41	26,10	8,84
	Toplam	260	40,96	8,55	34,00	9,48	23,47	7,85	26,19	7,90

Çizelge 3.11 incelendiğinde ergenlerin Mizah Tarzları Ölçeği'nin alt ölçeklerinden Katılımcı Mizahta sanat eğitimi alan ve baba öğrenim düzeyi ilkokul olan ergenlerin 41,20, baba öğrenim düzeyi ortaokul olan ergenlerin 39,77, baba öğrenim düzeyi lise olan ergenlerin 41,33, baba öğrenim düzeyi üniversite olan ergenlerin 43,89; sanat eğitimi almayan ve baba öğrenim düzeyi ilkokul olan ergenlerin 39,55, baba öğrenim düzeyi ortaokul olan ergenlerin 39,91, baba öğrenim düzeyi lise olan ergenlerin 43,57, baba öğrenim düzeyi üniversite olan ergenlerin 38,35 puan ortalamasına; Saldırgan Mizah alt boyutunda sanat eğitimi alan ve baba öğrenim düzeyi ilkokul olan ergenlerin 24,52, baba öğrenim düzeyi ortaokul olan ergenlerin 22,04, baba öğrenim düzeyi lise olan ergenlerin 22,72, baba öğrenim düzeyi üniversite olan ergenlerin 21,04; sanat eğitimi almayan ve baba öğrenim düzeyi ilkokul olan ergenlerin 23,70, baba öğrenim düzeyi ortaokul olan ergenlerin 25,07, baba öğrenim düzeyi lise olan ergenlerin 23,92, baba öğrenim düzeyi üniversite olan ergenler 23,65 puan ortalamasına; Kendini Yıkıcı Mizah alt boyutunda ise sanat eğitimi alan ve baba öğrenim düzeyi ilkokul olan ergenlerin 25,56, baba öğrenim düzeyi ortaokul olan ergenlerin 27,32, baba öğrenim düzeyi lise olan ergenlerin 25,72, baba öğrenim düzeyi üniversite olan ergenlerin 26,11 puan ortalamasına sahip olduğu bulunmuştur. Katılımcı Mizah alt ölçeğinde sanat eğitimi alan ve almayan baba öğrenim düzeyi ilkokul olan ergenlere bakıldığında 40,18; sanat eğitimi alan ve almayan baba öğrenim düzeyi ortaokul olan ergenlere bakıldığında 39,86; sanat eğitimi alan ve almayan baba öğrenim düzeyi lise olan ergenlere bakıldığında 42,47; sanat eğitimi alan ve almayan baba öğrenim düzeyi üniversite olan ergenlere bakıldığında ise 41,34 puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür.

Çizelge 3.12 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Baba Öğrenim Düzeylerine Göre Mizah Tarzlarına İlişkin Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Katılımcı Mizah	Sanat Eğitimi	88,919	1	88,919	1,234	,268	
	Baba Öğrenim Düzeyi	267,461	3	89,154	1,237	,297	
	Sanat Eğitimi X Baba Öğrenim Düzeyi	473,060	3	157,687	2,189	,090	
	Hata	18157,133	252	72,052			
	Toplam	455129,000	260				
Kendini Geliştirici Mizah	Sanat Eğitimi	,585	1	,585	,006	,936	
	Baba Öğrenim Düzeyi	119,910	3	39,970	,436	,727	
	Sanat Eğitimi X Baba Öğrenim Düzeyi	51,638	3	17,213	,188	,905	
	Hata	23091,397	252	91,633			
	Toplam	323913,000	260				
Saldırgan Mizah	Sanat Eğitimi	139,042	1	139,042	2,246	,135	
	Baba Öğrenim Düzeyi	88,271	3	29,424	,475	,700	
	Sanat Eğitimi X Baba Öğrenim Düzeyi	138,585	3	46,195	,746	,526	
	Hata	15602,565	252	61,915			
	Toplam	159200,000	260				
Kendini Yıkıcı Mizah	Sanat Eğitimi	1,128	1	1,128	,018	,894	
	Baba Öğrenim Düzeyi	138,325	3	46,108	,727	,537	
	Sanat Eğitimi X Baba Öğrenim Düzeyi	47,225	3	15,742	,248	,863	
	Hata	15989,749	252	63,451			
	Toplam	194540,000	260				

Çizelge 3.12.'de yer alan sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin baba öğrenim düzeyine göre mizah tarzları puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde; sanat eğitiminin mizah tarzları puanlarında anlamlı bir etkiye neden olmadığı belirlenmiştir [$F(1,252)= 1,234$, $p>.05$; $F(1,252)=0,006$, $p>.05$; $F(1,252)= 2,246$, $p>.05$; $F(1,252)= 0,018$, $p>.05$]. Ergenlerin baba öğrenim düzeyinin mizah tarzları üzerinde bir etkisine rastlanmamıştır [$F(3,252)= 1,237$, $p>.05$; $F(3,252)= 0,436$, $p>.05$; $F(3,252)= 0,475$, $p>.05$; $F(3,252)=0,727$, $p>.05$]. Varyans analizi sonuçları incelendiğinde, ayrıca ergenlerin mizah puanlarında sanat eğitimi alma-baba öğrenim düzeyi ortak etkisinin de anlamlı olmadığı görülmüştür [$F(3,252)= 2,189$, $p>.05$; $F(3,252)= 0,188$, $p>.05$; $F(3,252)= 0,746$, $p>.05$; $F(3,252)=0,248$, $p>.05$].

Çizelge 3.13 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Cinsiyetlerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Alt Ölçek Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

			Kişilerarası Problem Çözme Envanteri									
			Probleme Olumsuz Yaklaşım		Yapıcı Problem Çözme		Kendine Güvensizlik		Sorumluluk Almama		Israrcı-Sebatkar Yaklaşım	
	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
Sanat Eğitimi Alan	Kız	73	45,22	13,00	51,56	10,73	15,89	5,47	13,04	4,13	20,96	4,78
	Erkek	41	42,68	12,15	48,68	11,25	17,24	5,06	13,93	4,04	18,32	5,61
	Toplam	114	44,31	12,70	50,53	10,96	16,38	5,35	13,36	4,10	20,01	5,23
Sanat Eğitimi Almayan	Kız	83	46,06	13,99	48,88	12,96	16,98	5,91	14,12	5,03	20,20	5,29
	Erkek	63	44,78	11,10	48,32	11,25	18,84	5,28	14,65	4,20	20,70	4,40
	Toplam	146	45,51	12,80	48,64	12,22	17,78	5,70	14,35	4,68	20,42	4,92
Toplam	Kız	156	45,67	13,50	50,13	12,01	16,47	5,72	13,62	4,65	20,56	5,06
	Erkek	104	43,95	11,51	48,46	11,20	18,21	5,23	14,37	4,14	19,76	5,03
	Toplam	260	44,98	12,74	49,47	11,70	17,17	5,58	13,92	4,46	20,24	5,05

Çizelge 3.13 incelendiğinde ergenlerin Kişilerarası Problem Çözme Envanteri'nin alt ölçeklerinden Probleme Olumsuz Yaklaşımda sanat eğitimi alan kızların 45,22, erkeklerin 42,68 puan ortalamasına; Yapıcı Problem Çözme alt ölçeğinde sanat eğitimi alan kızların 51,56, erkeklerin ise 48,68; Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım alt ölçeğinde ise sanat eğitimi alan kızların 20,96, erkeklerin 18,32 puan ortalamasına sahip oldu saptanmıştır. Sanat eğitimi alan ve almayan kızlara bakıldığında Probleme Olumsuz Yaklaşımda 45,67 ve Kendine Güvensizlikte 16,47; sanat eğitimi alan ve almayan erkeklere bakıldığında ise Probleme Olumsuz Yaklaşımda 43,95 ve Kendine Güvensizlikte 18,21 puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür.

Çizelge 3.14 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Cinsiyetlerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Probleme Olumsuz Yaklaşım	Sanat Eğitimi	130,580	1	130,580	,800	,372	
	Cinsiyet	220,914	1	220,914	1,354	,246	
	Sanat Eğitimi X Cinsiyet	69,912	1	69,912	2,790	,096	
	Hata	41776,959	256	163,191			
	Toplam	568147,000	260				
Yapıcı Problem Çözme	Sanat Eğitimi	140,703	1	140,703	1,029	,311	
	Cinsiyet	179,350	1	179,350	1,312	,253	
	Sanat Eğitimi X Cinsiyet	81,304	1	81,304	,595	,441	
	Hata	35003,297	256	136,732			
	Toplam	671635,000	260				
Kendine Güvensizlik	Sanat Eğitimi	109,040	1	109,040	3,585	,059	
	Cinsiyet	156,962	1	156,962	5,160	,024	2-1
	Sanat Eğitimi X Cinsiyet	3,969	1	3,969	,130	,718	
	Hata	7787,049	256	30,418			
	Toplam	84695,000	260				
Sorumluluk Almama	Sanat Eğitimi	49,266	1	49,266	2,490	,116	
	Cinsiyet	30,377	1	30,377	1,535	,216	
	Sanat Eğitimi X Cinsiyet	1,914	1	1,914	,097	,756	
	Hata	5064,770	256	19,784			
	Toplam	55504,000	260				
Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım	Sanat Eğitimi	40,114	1	40,114	1,601	,207	
	Cinsiyet	69,912	1	69,912	2,790	,096	
	Sanat Eğitimi X Cinsiyet	148,930	1	148,930	5,944	,015	1-2
	Hata	6414,543	256	25,057			
	Toplam	113112,000	260				

Çizelge 3.14'te yer alan sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin cinsiyetlerine göre kişilerarası problem çözme becerileri envanteri puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde; sanat eğitiminin kişilerarası problem çözme becerileri puanlarında anlamlı bir etkiye neden olmadığı belirlenmiştir [$F(1,256)=0,800$, $p>.05$; $F(1,256)=1,029$, $p>.05$; $F(1,256)=3,585$, $p>.05$; $F(1,256)=2,490$, $p>.05$; $F(1,256)=1,601$, $p>.05$]. Ergenlerin cinsiyetinin Kendine Güvensizlik [$F(1,256)=5,160$, $p<.05$] alt ölçeği üzerinde etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Kendine Güvensizlik alt ölçeğinde sanat eğitimi alan ve almayan erkeklerin ortalamalarının kızlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Ergenlerin Probleme Olumsuz Yaklaşım, Yapıcı Problem Çözme, Sorumluluk Almama ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım alt ölçeklerinde cinsiyetin herhangi bir etkisinin olmadığı yapılan varyans analizi sonucunda belirlenmiştir [$F(1,256)=1,354$, $p>.05$; $F(1,256)=1,312$, $p>.05$; $F(1,256)=1,535$, $p>.05$; $F(1,256)=2,790$, $p>.05$]. Varyans analizi sonuçları incelendiğinde, ergenlerin kişilerarası problem çözme becerilerinde sanat eğitimi alma-cinsiyet ortak etkisinin Israrcı-Sebatkar Yaklaşımında [$F(1,256)=5,944$, $p<.05$] anlamlı olduğu bulunmuştur. Israrcı-Sebatkar Yaklaşım alt ölçeğinde sanat eğitimi alan kızların puan ortalamalarının, sanat eğitimi alan erkeklerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sanat eğitimi alma-cinsiyet ortak etkisinin diğer alt ölçekler için ise anlamlı olmadığı görülmüştür. [$F(1,256)=2,790$, $p>.05$; $F(1,256)=0,595$, $p>.05$; $F(1,256)=0,130$, $p>.05$; $F(1,256)=0,097$, $p>.05$].

Çizelge 3.15 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Sınıf Düzeylerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Alt Ölçek Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

			Kişilerarası Problem Çözme Envanteri									
			Probleme Olumsuz Yaklaşım		Yapıcı Problem Çözme		Kendine Güvensizlik		Sorumluluk Almama		Israrcı-Sebatkar Yaklaşım	
	Sınıf	N	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
Sanat Eğitimi Alan	9	30	45,00	14,93	47,77	10,03	17,13	4,88	12,23	3,38	18,63	5,14
	10	39	45,51	13,87	51,28	12,81	16,77	6,46	13,95	4,70	20,90	5,47
	11	45	42,80	9,86	51,71	9,65	15,53	4,52	13,60	3,93	20,16	5,00
	Toplam	114	44,31	12,70	50,53	10,96	16,38	5,35	13,36	4,10	20,01	5,23
Sanat Eğitimi Almayan	9	67	44,61	11,34	46,54	13,80	17,34	5,58	14,19	4,79	19,75	4,39
	10	21	50,19	12,97	51,90	8,78	20,86	6,19	13,52	4,72	23,24	5,30
	11	58	44,84	14,11	49,88	11,01	17,17	5,40	14,83	4,58	20,17	5,08
	Toplam	146	45,51	12,80	48,64	12,22	17,78	5,70	14,35	4,68	20,42	4,92
Toplam	9	97	44,73	12,48	46,92	12,72	17,28	5,35	13,59	4,47	19,40	4,63
	10	60	47,15	13,64	51,50	11,49	18,20	6,61	13,80	4,67	21,72	5,49
	11	103	43,95	12,42	50,68	10,43	16,46	5,08	14,29	4,33	20,17	5,02
	Toplam	260	44,98	12,74	49,47	11,70	17,17	5,58	13,92	4,46	20,24	5,05

Çizelge 3.15 incelendiğinde ergenlerin Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Envanteri alt ölçeklerinden Probleme Olumsuz Yaklaşımda sanat eğitimi almayan ve dokuzuncu sınıfa devam eden ergenlerin 44,61, onuncu sınıfa devam eden ergenlerin 50,19, on birinci sınıfa devam eden ergenlerin 44,84 puan ortalamasına; Yapıcı Problem Çözme alt ölçeğinde sanat eğitimi alan ve dokuzuncu sınıfa devam eden ergenlerin 47,77, onuncu sınıfa devam eden ergenlerin 51,28, on birinci sınıfa devam eden ergenlerin 51,71; sanat eğitimi almayan ve dokuzuncu sınıfa devam eden ergenlerin 46,54, onuncu sınıfa devam eden ergenlerin 51,90, on birinci sınıfa devam eden ergenlerin 49,88 puan ortalamasına; Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım alt ölçeğinde ise sanat eğitimi almayan ve dokuzuncu sınıfa devam eden ergenlerin 19,75, onuncu sınıfa devam eden ergenlerin 23,24, on birinci sınıfa devam eden ergenlerin 20,17 puan ortalamasına sahip oldukları bulunmuştur. Sanat eğitimi alan ve almayan dokuzuncu sınıfa devam eden ergenlere bakıldığında Probleme Olumsuz Yaklaşımda 44,73 ve Yapıcı Problem Çözmede 46,92; sanat eğitimi alan ve almayan onuncu sınıfa devam eden ergenlere bakıldığında Probleme Olumsuz Yaklaşımda 47,15 ve Yapıcı Problem Çözmede 51,50; sanat eğitimi alan ve almayan on birinci sınıfa devam eden ergenlere bakıldığında ise Probleme Olumsuz Yaklaşımda 43,95 ve Yapıcı Problem Çözmede 50,68 puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür.

Çizelge 3.16 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Sınıf Düzeylerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Probleme Olumsuz Yaklaşım	Sanat Eğitimi	249,250	1	249,250	1,533	,217	
	Sınıf Düzeyi	585,960	2	292,980	1,802	,167	
	Sanat Eğitimi X Sınıf Düzeyi	213,760	2	106,880	,657	,519	
	Hata	41291,696	254	162,566			
	Toplam	568147,000	260				
Yapıcı Problem Çözme	Sanat Eğitimi	36,936	1	36,936	,273	,601	
	Sınıf Düzeyi	855,406	2	427,703	3,166	,044	2-3
	Sanat Eğitimi X Sınıf Düzeyi	54,339	2	27,169	,201	,818	
	Hata	34309,130	254	135,075			
	Toplam	671635,000	260				
Kendine Güvensizlik	Sanat Eğitimi	218,951	1	218,951	7,249	,008	2-1
	Sınıf Düzeyi	214,827	2	107,414	3,556	,030	2-1
	Sanat Eğitimi X Sınıf Düzeyi	123,935	2	61,967	2,052	,131	
	Hata	7671,542	254	30,203			
	Toplam	84695,000	260				
Sorumluluk Almama	Sanat Eğitimi	47,435	1	47,435	2,404	,122	
	Sınıf Düzeyi	45,641	2	22,820	1,156	,316	
	Sanat Eğitimi X Sınıf Düzeyi	47,503	2	23,751	1,204	,302	
	Hata	5012,056	254	19,733			
	Toplam	55504,000	260				
Israrcı-Sebatkar Yaklaşım	Sanat Eğitimi	74,816	1	74,816	3,008	,084	
	Sınıf Düzeyi	274,300	2	137,150	5,514	,005	2-1
	Sanat Eğitimi X Sınıf Düzeyi	48,985	2	24,493	,985	,375	
	Hata	6317,239	254	24,871			
	Toplam	113112,000	260				

Çizelge 3.16’da yer alan sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin sınıf düzeylerine göre kişilerarası problem çözme becerileri envanteri puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde; sanat eğitiminin etkisinin Kendine Güvensizlik alt ölçeğinde [$F(1,254)=7,249$, $p<.05$] anlamlı olduğu; diğer alt ölçekler için ise anlamlı olmadığı görülmektedir [$F(1,254)=1,533$, $p>.05$; $F(1,256)=0,273$, $p>.05$; $F(1,256)=2,404$, $p>.05$; $F(1,256)=3,008$, $p>.05$]. Yapılan Sheffe Testi sonucunda

Kendine Güvensizlik alt ölçeğinde puanların sanat eğitimi almayan ergenlerin lehine anlamlı ve yüksek olduğu bulunmuştur. Ergenlerin sınıf düzeyinin kişilerarası problem çözme becerileri üzerindeki etkisine bakıldığında; Yapıcı Problem Çözme [$F(2,254)= 3,166, p<.05$], Kendine Güvensizlik [$F(2,254)= 3,556, p<.05$] ve Israrcı-Sebatkar Yaklaşım [$F(2,254)= 5,514, p<.05$] alt ölçek puanında anlamlı farka neden olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan Sheffe Testi sonucunda Yapıcı Problem Çözme alt ölçeklerinde onuncu sınıfların puan ortalamalarının on birinci sınıflardan yüksek olduğu görülürken, Kendine Güvensizlik ve Israrcı-Sebatkar Yaklaşım alt ölçeklerinde onuncu sınıfların puan ortalamalarının dokuzuncu sınıflardan yüksek olduğu görülmüştür. Ergenlerin Probleme Olumsuz Yaklaşım ve Sorumluluk Almama alt ölçeklerinde sınıf düzeyinin herhangi bir etkisinin olmadığı yapılan varyans analizi sonucunda belirlenmiştir [$F(2,254)=1,802, p>.05$; $F(2,254)=1,156, p>.05$]. Varyans analizi sonuçları incelendiğinde, ayrıca ergenlerin kişilerarası problem çözme becerilerinde sanat eğitimi alma-sınıf düzeyi ortak anlamlı olmadığı görülmüştür [$F(2,254)=0,657, p>.05$; $F(2,254)=0,201, p>.05$; $F(2,254)=2,052, p>.05$; $F(2,254)=1,204, p>.05$; $F(2,254)=0,985, p>.05$].

Çizelge 3.17 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Doğum Sıralarına Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Alt Ölçek Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

			Kişilerarası Problem Çözme Envanteri									
			Probleme Olumsuz Yaklaşım		Yapıcı Problem Çözme		Kendine Güvensizlik		Sorumluluk Almama		Israrcı-Sebatkar Yaklaşım	
	Doğum Sırası	N	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
Sanat Eğitimi Alan	İlk Çocuk	46	44,74	10,63	50,22	9,39	16,41	5,17	13,65	3,76	20,11	4,33
	Ortanca	24	44,29	14,40	56,12	14,32	16,54	6,07	13,79	4,57	21,96	6,07
	Son Çocuk	44	43,86	13,95	47,80	9,40	16,25	5,23	12,82	4,22	18,84	5,38
	Toplam	114	44,31	12,70	50,53	10,96	16,38	5,35	13,36	4,10	20,01	5,23
Sanat Eğitimi Almayan	İlk Çocuk	58	46,97	12,51	49,33	11,82	18,14	5,65	14,45	4,63	19,95	5,16
	Ortanca	36	47,44	13,54	51,08	10,92	17,86	5,97	14,78	4,86	21,53	4,00
	Son Çocuk	52	42,54	12,28	46,17	13,24	17,33	5,65	13,94	4,68	20,17	5,18
	Toplam	146	45,51	12,80	48,64	12,22	17,78	5,70	14,35	4,68	20,42	4,92
Toplam	İlk Çocuk	104	45,98	11,71	49,72	10,77	17,38	5,49	14,10	4,26	20,02	4,79
	Ortanca	60	46,18	13,86	53,10	12,52	17,33	6,00	14,38	4,73	21,70	4,89
	Son Çocuk	96	43,15	13,02	46,92	11,61	16,83	5,46	13,43	4,49	19,56	5,29
	Toplam	260	44,98	12,74	49,47	11,70	17,17	5,58	13,92	4,46	20,24	5,05

Çizelge 3.17 incelendiğinde ergenlerin Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Envanteri'nin alt ölçeklerinden Probleme Olumsuz Yaklaşımda sanat eğitimi almayan ve ilk çocuk olan ergenlerin 46,97, ortanca çocuk olan ergenlerin 47,44, son çocuk olan ergenlerin 42,54 puan ortalamasına; Yapıcı Problem Çözme alt ölçeğinde sanat eğitimi alan ve ilk çocuk olan ergenlerin 50,22, ortanca çocuk olan ergenlerin 56,12, son çocuk olan ergenlerin 47,80; sanat eğitimi almayan ve ilk çocuk olan ergenlerin 49,33, ortanca çocuk olan ergenlerin 51,08, son çocuk olan ergenlerin 46,17 puan ortalamasına sahip olduğu saptanmıştır. Yapıcı Problem Çözme alt ölçeğinde sanat eğitimi alan ve almayan ilk çocuk olan ergenlerin 49,72; sanat eğitimi alan ve almayan ortanca çocuk olan ergenlerin 53,10; Kendine Güvensizlikte 17,33; sanat eğitimi alan ve almayan son çocuk olan ergenlere bakıldığında ise 46,92 puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür.

Çizelge 3.18 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Doğum Sıralarına Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Probleme Olumsuz Yaklaşım	Sanat Eğitimi	109,287	1	109,287	,673	,413	
	Doğum Sırası	421,935	2	210,967	1,298	,275	
	Sanat Eğitimi X Doğum Sırası	233,397	2	116,698	,718	,489	
	Hata	41270,753	254	162,483			
	Toplam	568147,000	260				
Yapıcı Problem Çözme	Sanat Eğitimi	379,435	1	379,435	2,869	,092	
	Doğum Sırası	1578,847	2	789,423	5,970	,003	2-3
	Sanat Eğitimi X Doğum Sırası	167,618	2	83,809	,634	,531	
	Hata	33588,578	254	132,238			
	Toplam	671635,000	260				
Kendine Güvensizlik	Sanat Eğitimi	112,943	1	112,943	3,613	,058	
	Doğum Sırası	12,871	2	6,435	,206	,814	
	Sanat Eğitimi X Doğum Sırası	5,285	2	2,642	,085	,919	
	Hata	7940,005	254	31,260			
	Toplam	84695,000	260				
Sorumluluk Almama	Sanat Eğitimi	56,169	1	56,169	2,820	,094	
	Doğum Sırası	36,034	2	18,017	,905	,406	
	Sanat Eğitimi X Doğum Sırası	1,341	2	,670	,034	,967	
	Hata	5058,333	254	19,915			
	Toplam	55504,000	260				
Israrcı-Sebatkar Yaklaşım	Sanat Eğitimi	3,653	1	3,653	,145	,704	
	Doğum Sırası	185,844	2	92,922	3,691	,026	2-3
	Sanat Eğitimi X Doğum Sırası	38,434	2	19,217	,763	,467	
	Hata	6394,561	254	25,175			
	Toplam	113112,000	260				

Çizelge 3.18’de yer alan sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin doğum sıralarına göre kişilerarası problem çözme becerileri envanteri puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde; sanat eğitiminin kişilerarası problem çözme becerilerinde anlamlı bir etkiye neden olmadığı belirlenmiştir [$F(1,254)=0,673$, $p>.05$; $F(1,254)=2,869$, $p>.05$; $F(1,256)=3,613$, $p>.05$; $F(1,256)=2,820$, $p>.05$; $F(1,256)=0,145$, $p>.05$]. Ergenlerin doğum sıralarının kişilerarası problem çözme

becerileri üzerindeki etkisine bakıldığında; Yapıcı Problem Çözme [$F(2,254)= 5,970$, $p<.05$] ve Israrcı-Sebatkar Yaklaşım [$F(2,254)= 3,691$, $p<.05$] alt ölçek puanında anlamlı farka neden olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan Sheffe Testi sonucunda Yapıcı Problem Çözme ve Israrcı-Sebatkar Yaklaşım alt ölçeklerinde ortanca çocuk olan ergenlerin puan ortalamalarının son çocuk olan ergenlerden yüksek olduğu görülmüştür. Varyans analizi sonuçları incelendiğinde, ayrıca ergenlerin kişilerarası problem çözme becerilerinde sanat eğitimi alma-doğum sırası ortak anlamlı olmadığı görülmüştür [$F(2,254)=0,718$, $p>.05$; $F(2,254)=0,634$, $p>.05$; $F(2,254)=0,085$, $p>.05$; $F(2,254)=0,034$, $p>.05$; $F(2,254)=0,763$, $p>.05$].

Çizelge 3.19 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Kardeş Sayılarına Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Alt Ölçek Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

			Kişilerarası Problem Çözme Envanteri									
			Probleme Olumsuz Yaklaşım		Yapıcı Problem Çözme		Kendine Güvensizlik		Sorumluluk Almama		Israrcı-Sebatkar Yaklaşım	
	Kardeş Sayısı	N	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
Sanat Eğitimi Alan	1	41	43,83	12,06	49,29	10,49	16,85	5,49	13,68	3,93	20,10	4,53
	2	41	43,93	13,10	52,15	10,11	15,73	5,02	13,68	4,22	20,20	5,27
	3 ve daha fazla	32	45,41	13,33	50,03	12,57	16,59	5,65	12,53	4,18	19,66	6,09
	Toplam	114	44,31	12,70	50,53	10,96	16,38	5,35	13,36	4,10	20,01	5,23
Sanat Eğitimi Almayan	1	56	43,70	12,91	49,00	10,70	17,98	5,62	13,82	4,44	20,25	4,87
	2	50	45,86	12,50	48,00	13,46	17,02	6,00	14,12	4,63	20,34	5,24
	3 ve daha fazla	40	47,60	12,95	48,93	12,83	18,45	5,46	15,37	5,03	20,75	4,67
	Toplam	146	45,51	12,80	48,64	12,22	17,78	5,70	14,35	4,68	20,42	4,92
Toplam	1	97	43,75	12,50	49,12	10,56	17,51	5,57	13,76	4,21	20,19	4,71
	2	91	44,99	12,74	49,87	12,18	16,44	5,59	13,92	4,43	20,27	5,22
	3 ve daha fazla	72	46,63	13,07	49,42	12,64	17,62	5,58	14,11	4,86	20,26	5,34
	Toplam	260	44,98	12,74	49,47	11,70	17,17	5,58	13,92	4,46	20,24	5,05

Çizelge 3.19 incelendiğinde ergenlerin Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Envanteri'nin alt ölçeklerinden Probleme Olumsuz Yaklaşımda sanat eğitimi almayan ve bir kardeşe sahip olan ergenlerin 43,70, iki kardeşe sahip olan ergenlerin 45,86, üç ve daha fazla kardeşe sahip olan ergenlerin 47,60 puan ortalamasına; Yapıcı Problem Çözme alt ölçeğinden sanat eğitimi alan ve bir kardeşe sahip olan ergenlerin 49,29, iki kardeşe sahip olan ergenlerin 52,15, üç ve daha fazla kardeşe sahip olan ergenlerin 50,03 puan ortalamasına sahip olduğu bulunmuştur. Probleme Olumsuz Yaklaşımda alt ölçeğinde sanat eğitimi alan ve almayan bir kardeşe sahip olan ergenlerin 43,75; sanat eğitimi alan ve almayan iki kardeşe sahip olan ergenlerin 44,99; sanat eğitimi alan ve almayan üç ve daha fazla kardeşe sahip olan ergenlerin ise 46,63 puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür.

Çizelge 3.20 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Kardeş Sayılarına Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Probleme Olumsuz Yaklaşım	Sanat Eğitimi	111,645	1	111,645	,682	,410	
	Kardeş Sayısı	305,064	2	152,532	,932	,395	
	Sanat Eğitimi X Kardeş Sayısı	71,606	2	35,803	,219	,804	
	Hata	41585,763	254	163,723			
	Toplam	568147,000	260				
Yapıcı Problem Çözme	Sanat Eğitimi	215,205	1	215,205	1,561	,213	
	Kardeş Sayısı	40,402	2	20,201	,147	,864	
	Sanat Eğitimi X Kardeş Sayısı	71,606	2	35,803	,219	,804	
	Hata	35023,354	254	137,887			
	Toplam	671635,000	260				
Kendine Güvensizlik	Sanat Eğitimi	127,784	1	127,784	4,117	,043	2-1
	Kardeş Sayısı	69,373	2	34,687	1,118	,329	
	Sanat Eğitimi X Kardeş Sayısı	5,716	2	2,858	,092	,912	
	Hata	7882,752	254	31,034			
	Toplam	84695,000	260				
Sorumluluk Almama	Sanat Eğitimi	81,825	1	81,825	4,153	,043	2-1
	Kardeş Sayısı	1,872	2	,936	,048	,954	
	Sanat Eğitimi X Kardeş Sayısı	85,139	2	42,569	2,161	,117	
	Hata	5004,594	254	19,703			
	Toplam	55504,000	260				
Israrcı-Sebatkar Yaklaşım	Sanat Eğitimi	13,543	1	13,543	,522	,471	
	Kardeş Sayısı	,420	2	,210	,008	,992	
	Sanat Eğitimi X Kardeş Sayısı	11,465	2	5,732	,221	,802	
	Hata	6594,488	254	25,963			
	Toplam	113112,000	260				

Çizelge 3.20’de yer alan sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin kardeş sayısına göre kişilerarası problem çözme becerileri envanteri puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde; sanat eğitiminin etkisinin Kendine Güvensizlik [$F(1,254)=4,117$, $p<.05$] ve Sorumluluk Almama [$F(1,254)=4,153$, $p<.05$] alt ölçeklerinde anlamlı olduğu; diğer alt ölçekler için ise anlamlı olmadığı görülmektedir [$F(1,254)=0,682$, $p>.05$; $F(1,256)=1,561$, $p>.05$; $F(1,256)=0,522$, $p>.05$]. Yapılan

Sheffe Testi sonucunda Kendine Güvensizlik ve Sorumluluk Almama alt ölçeklerinde puanların sanat eğitimi almayan ergenlerin lehine anlamlı ve yüksek olduğu bulunmuştur. Ergenlerin kardeş sayılarının kişilerarası problem çözme becerileri üzerindeki etkisine bakıldığında; kardeş sayısının kişilerarası problem çözme becerileri puanlarında anlamlı bir etkiye neden olmadığı belirlenmiştir [$F(2,254)=0,932$, $p>.05$; $F(2,254)=0,147$, $p>.05$; $F(2,254)=1,118$, $p>.05$; $F(2,254)=0,048$, $p>.05$; $F(2,254)=0,008$, $p>.05$]. Varyans analizi sonuçları incelendiğinde, ayrıca ergenlerin kişilerarası problem çözme becerilerinde sanat eğitimi alma-kardeş sayısı ortak anlamlı olmadığı görülmüştür [$F(2,254)=0,219$, $p>.05$; $F(2,254)=0,219$, $p>.05$; $F(2,254)=0,092$, $p>.05$; $F(2,254)=2,161$, $p>.05$; $F(2,254)=0,221$, $p>.05$].

Çizelge 3.21. Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Anne Öğrenim Düzeylerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Alt Ölçek Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

			Kişilerarası Problem Çözme Envanteri									
			Probleme Olumsuz Yaklaşım		Yapıcı Problem Çözme		Kendine Güvensizlik		Sorumluluk Almama		Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım	
Sanat Durumu	Anne Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
Sanat Eğitimi Alan	İlkokul	37	43,92	12,68	50,89	11,78	16,51	5,64	13,46	4,59	20,41	5,48
	Ortaokul	28	47,36	12,41	50,86	11,62	17,36	6,25	13,46	3,49	19,86	5,58
	Lise	33	42,30	12,90	50,15	10,26	15,48	4,88	13,48	4,38	19,55	4,99
	Üniversite	16	44,00	13,08	49,88	10,13	16,19	3,79	12,69	3,61	20,31	4,88
	Toplam	114	44,31	12,70	50,53	10,96	16,38	5,35	13,36	4,10	20,01	5,23
Sanat Eğitimi Almayan	İlkokul	72	48,03	12,81	47,74	13,00	17,54	5,25	14,35	4,40	20,78	4,63
	Ortaokul	34	41,35	12,89	48,09	12,51	16,15	5,71	13,38	4,73	19,62	5,14
	Lise	28	44,61	12,95	52,54	9,97	19,71	6,54	16,11	4,96	20,79	5,66
	Üniversite	12	44,25	9,51	46,50	10,66	19,33	5,22	13,00	4,91	19,67	4,31
	Toplam	146	45,51	12,80	48,64	12,22	17,78	5,70	14,35	4,68	20,42	4,92
Toplam	İlkokul	109	46,63	12,86	48,81	12,63	17,19	5,38	14,05	4,46	20,65	4,91
	Ortaokul	62	44,06	12,93	49,34	12,09	16,69	5,94	13,42	4,18	19,73	5,30
	Lise	61	43,36	12,86	51,25	10,12	17,43	6,04	14,69	4,80	20,11	5,30
	Üniversite	28	44,11	11,49	48,43	10,31	17,54	4,65	12,82	4,13	20,04	4,57
	Toplam	260	44,98	12,74	49,47	11,70	17,17	5,58	13,92	4,46	20,24	5,05

Çizelge 3.21 incelendiğinde ergenlerin Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Envanteri'nin alt ölçeklerinden Probleme Olumsuz Yaklaşımda sanat eğitimi alan ve anne öğrenim düzeyi ilkokul olan ergenlerin 43,92, anne öğrenim düzeyi ortaokul olan ergenlerin 47,36, anne öğrenim düzeyi lise olan ergenlerin 42,30, anne öğrenim düzeyi üniversite olan ergenlerin 44,00; sanat eğitimi almayan ve anne öğrenim düzeyi ilkokul olan ergenlerin 48,03, anne öğrenim düzeyi ortaokul olan ergenlerin 41,35, anne öğrenim düzeyi lise olan ergenlerin 44,61, anne öğrenim düzeyi üniversite olan ergenlerin 44,25 puan ortalamasına; Yapıcı Problem Çözme alt boyutunda sanat eğitimi almayan ve anne öğrenim düzeyi ilkokul olan ergenlerin 47,74, anne öğrenim düzeyi ortaokul olan ergenlerin 48,09, anne öğrenim düzeyi lise olan ergenlerin 52,54, anne öğrenim düzeyi üniversite olan ergenlerin 46,50 puan ortalamasına sahip olduğu bulunmuştur. Sanat eğitimi alan ve almayan anne öğrenim düzeyi ilkokul olan ergenlere bakıldığında Probleme Olumsuz Yaklaşımda 46,63 ve Yapıcı Problem Çözmede 48,81; sanat eğitimi alan ve almayan anne öğrenim düzeyi ortaokul olan ergenlerin Probleme Olumsuz Yaklaşımda 44,06 ve Yapıcı Problem Çözmede 49,34; sanat eğitimi alan ve almayan anne öğrenim düzeyi lise olan ergenlere bakıldığında Probleme Olumsuz Yaklaşımda 43,36 ve Yapıcı Problem Çözmede 51,25; sanat eğitimi alan ve almayan anne öğrenim düzeyi üniversite olan ergenlere bakıldığında ise Probleme Olumsuz Yaklaşımda 44,11 ve Yapıcı Problem Çözmede 48,43 puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür.

Çizelge 3.22 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Anne Öğrenim Düzeylerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Probleme Olumsuz Yaklaşım	Sanat Eğitimi	1,365	1	1,365	,008	,927	
	Anne Öğrenim Düzeyi	268,201	3	89,400	,556	,645	
	Sanat Eğitimi X Anne Öğrenim Düzeyi	1014,474	3	338,158	2,103	,100	
	Hata	40518,793	252	160,789			
	Toplam	568147,000	260				
Yapıcı Problem Çözme	Sanat Eğitimi	150,441	1	150,441	1,094	,297	
	Anne Öğrenim Düzeyi	244,003	3	81,334	,591	,621	
	Sanat Eğitimi X Anne Öğrenim Düzeyi	341,208	3	113,736	,827	,480	
	Hata	34663,674	252	137,554			
	Toplam	671635,000	260				
Kendine Güvensizlik	Sanat Eğitimi	162,772	1	162,772	5,343	,022	2-1
	Anne Öğrenim Düzeyi	33,423	3	11,141	,366	,778	
	Sanat Eğitimi X Anne Öğrenim Düzeyi	249,633	3	83,211	2,731	,044	2-1
	Hata	7676,872	252	30,464			
	Toplam	84695,000	260				
Sorumluluk Almama	Sanat Eğitimi	44,016	1	44,016	2,242	,136	
	Anne Öğrenim Düzeyi	93,147	3	31,049	1,582	,194	
	Sanat Eğitimi X Anne Öğrenim Düzeyi	61,385	3	20,462	1,042	,374	
	Hata	4946,861	252	19,630			
	Toplam	55504,000	260				
Isırcı-Sebatkâr Yaklaşım	Sanat Eğitimi	1,664	1	1,664	,064	,800	
	Anne Öğrenim Düzeyi	29,405	3	9,802	,377	,770	
	Sanat Eğitimi X Anne Öğrenim Düzeyi	24,098	3	8,033	,309	,819	
	Hata	6549,822	252	25,991			
	Toplam	113112,000	260				

Çizelge 3.22’de yer alan sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin anne öğrenim düzeyine göre kişilerarası problem çözme becerileri envanteri puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde; sanat eğitiminin etkisinin Kendine Güvensizlik [$F(1,252)=5,343$, $p<.05$] alt ölçeğinde anlamlı olduğu; diğer alt ölçekler için ise anlamlı olmadığı görülmektedir [$F(1,252)=0,008$, $p>.05$; $F(1,252)=1,094$, $p>.05$; $F(1,252)=2,242$, $p>.05$; $F(1,252)=0,064$, $p>.05$]. Yapılan Sheffe Testi sonucunda Kendine Güvensizlik alt ölçeğinde puanların sanat eğitimi almayan

ergenlerin lehine anlamlı ve yüksek olduğu bulunmuştur. Ergenlerin anne öğrenim düzeylerinin kişilerarası problem çözme becerileri üzerindeki etkisine bakıldığında; anne öğrenim düzeyinin kişilerarası problem çözme becerileri puanlarında tek başına anlamlı bir etkiye neden olmadığı belirlenmiştir [$F(3,252)=0,556$, $p>.05$; $F(3,252)=0,591$, $p>.05$; $F(3,252)=0,366$, $p>.05$; $F(3,252)=1,582$, $p>.05$; $F(3,252)=0,377$, $p>.05$]. Varyans analizi sonuçları incelendiğinde, ayrıca ergenlerin kişilerarası problem çözme becerilerinde sanat eğitimi alma-anne öğrenim düzeyinin ortak etkisinin yalnızca Kendine Güvensizlik alt ölçeğinde anlamlı olduğu [$F(3,252)=2,731$, $p>.05$], sanat eğitimi almayan ve anne öğrenim düzeyi lise olan ergenlerin sanat eğitimi alan ve anne öğrenim düzeyi lise olan ergenlere göre daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülürken, diğer alt ölçekler için anlamlı olmadığı saptanmıştır [$F(3,252)=2,103$, $p>.05$; $F(3,252)=0,827$, $p>.05$; $F(3,252)=1,042$, $p>.05$; $F(3,252)=0,309$, $p>.05$].

Çizelge 3.23 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Baba Öğrenim Düzeylerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Alt Ölçek Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

			Kişilerarası Problem Çözme Envanteri									
			Probleme Olumsuz Yaklaşım		Yapıcı Problem Çözme		Kendine Güvensizlik		Sorumluluk Almama		Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım	
	Baba Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
Sanat Eğitimi Alan	İlkokul	25	44,56	13,10	50,20	11,68	17,08	5,93	13,72	4,91	18,44	5,00
	Ortaokul	26	48,65	11,41	48,73	10,01	16,85	4,96	13,92	3,90	19,23	4,76
	Lise	36	39,28	10,12	52,03	9,35	15,44	5,38	12,58	3,40	20,64	5,13
	Üniversite	27	46,59	14,84	50,56	13,25	16,52	5,22	13,52	4,41	21,37	5,75
	Toplam	114	44,31	12,70	50,53	10,96	16,38	5,35	13,36	4,10	20,01	5,23
Sanat Eğitimi Almayan	İlkokul	40	46,40	12,27	45,55	13,81	16,63	4,79	13,88	4,07	20,55	4,89
	Ortaokul	46	44,85	12,46	48,11	11,15	17,98	5,73	14,57	5,01	20,20	5,38
	Lise	37	45,62	13,75	52,92	11,46	18,49	6,10	14,43	4,54	20,49	4,68
	Üniversite	23	45,09	13,51	48,17	11,28	18,26	6,48	14,61	5,45	20,52	4,66
	Toplam	146	45,51	12,80	48,64	12,22	17,78	5,70	14,35	4,68	20,42	4,92
Toplam	İlkokul	65	45,69	12,53	47,34	13,14	16,80	5,21	13,82	4,37	19,74	5,00
	Ortaokul	72	46,22	12,15	48,33	10,68	17,57	5,46	14,33	4,62	19,85	5,15
	Lise	73	42,49	12,43	52,48	10,41	16,99	5,92	13,52	4,10	20,56	4,88
	Üniversite	50	45,90	14,12	49,46	12,31	17,32	5,84	14,02	4,89	20,98	5,24
	Toplam	260	44,98	12,74	49,47	11,70	17,17	5,58	13,92	4,46	20,24	5,05

Çizelge 3.23 incelendiğinde ergenlerin Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Envanteri'nin alt ölçeklerinden Probleme Olumsuz Yaklaşımda sanat eğitimi alan ve baba öğrenim düzeyi ilkokul olan ergenlerin 44,56, baba öğrenim düzeyi ortaokul olan ergenlerin 48,65, baba öğrenim düzeyi lise olan ergenlerin 39,28, baba öğrenim düzeyi üniversite olan ergenlerin 46,59; Yapıcı Problem Çözme alt boyutunda sanat eğitimi alan ve baba öğrenim düzeyi ilkokul olan ergenlerin 50,20, anne öğrenim düzeyi ortaokul olan ergenlerin 48,72, baba öğrenim düzeyi lise olan ergenlerin 52,03, baba öğrenim düzeyi üniversite olan ergenlerin 50,56; sanat eğitimi almayan ve baba öğrenim düzeyi ilkokul olan ergenlerin 45,55, baba öğrenim düzeyi ortaokul olan ergenlerin 48,11, baba öğrenim düzeyi lise olan ergenlerin 52,92, baba öğrenim düzeyi üniversite olan ergenlerin 48,17 puan ortalamasına sahip olduğu saptanmıştır. Sanat eğitimi alan ve almayan baba öğrenim düzeyi ilkokul olan ergenlere bakıldığında Probleme Olumsuz Yaklaşımda 45,69 ve Yapıcı Problem Çözmede 47,34; sanat eğitimi alan ve almayan baba öğrenim düzeyi ortaokul olan ergenlerin Probleme Olumsuz Yaklaşımda 46,22 ve Yapıcı Problem Çözmede 48,33; sanat eğitimi alan ve almayan baba öğrenim düzeyi lise olan ergenlere bakıldığında Probleme Olumsuz Yaklaşımda 42,49 ve Yapıcı Problem Çözmede 52,48; sanat eğitimi alan ve almayan baba öğrenim düzeyi üniversite olan ergenlere bakıldığında ise Probleme Olumsuz Yaklaşımda 45,90 ve Yapıcı Problem Çözmede 49,46 puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür.

Çizelge 3.24 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Baba Öğrenim Düzeylerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Probleme Olumsuz Yaklaşım	Sanat Eğitimi	31,665	1	31,665	,197	,657	
	Baba Öğrenim Düzeyi	727,591	3	242,530	1,513	,212	
	Sanat Eğitimi X Baba Öğrenim Düzeyi	993,568	3	331,189	2,066	,105	
	Hata	40403,849	252	160,333			
	Toplam	568147,000	260				
Yapıcı Problem Çözme	Sanat Eğitimi	175,542	1	175,542	1,302	,255	
	Baba Öğrenim Düzeyi	880,287	3	293,429	2,176	,091	
	Sanat Eğitimi X Baba Öğrenim Düzeyi	279,414	3	93,138	,691	,559	
	Hata	33987,172	252	134,870			
	Toplam	671635,000	260				
Kendine Güvensizlik	Sanat Eğitimi	114,494	1	114,494	3,684	,056	
	Baba Öğrenim Düzeyi	15,331	3	5,110	,164	,920	
	Sanat Eğitimi X Baba Öğrenim Düzeyi	104,761	3	34,920	1,124	,340	
	Hata	7830,886	252	31,075			
	Toplam	84695,000	260				
Sorumluluk Almama	Sanat Eğitimi	53,588	1	53,588	2,675	,103	
	Baba Öğrenim Düzeyi	21,006	3	7,002	,350	,790	
	Sanat Eğitimi X Baba Öğrenim Düzeyi	26,282	3	8,761	,437	,727	
	Hata	5048,616	252	20,034			
	Toplam	55504,000	260				
Israrıcı-Sebatkâr Yaklaşım	Sanat Eğitimi	16,509	1	16,509	,644	,423	
	Baba Öğrenim Düzeyi	82,990	3	27,663	1,079	,359	
	Sanat Eğitimi X Baba Öğrenim Düzeyi	73,589	3	24,530	,957	,414	
	Hata	6461,499	252	25,641			
	Toplam	113112,000	260				

Çizelge 3.24’de yer alan sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin baba öğrenim düzeyine göre kişilerarası problem çözme becerileri envanteri puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde; sanat eğitiminin kişilerarası problem çözme becerilerinde anlamlı bir etkiye neden olmadığı belirlenmiştir [F(1,252)=0,197, $p>.05$; F(1,252)=1,302, $p>.05$; F(1,252)=3,684, $p>.05$; F(1,252)=2,675, $p>.05$; F(1,252)=0,644, $p>.05$]. Ergenlerin baba öğrenim düzeylerinin kişilerarası problem

çözme becerileri üzerindeki etkisine bakıldığında; baba öğrenim düzeyinin kişilerarası problem çözme becerileri puanlarında anlamlı bir etkiye neden olmadığı saptanmıştır [F(3,252)=1,513, $p>.05$; F(3,252)=2,176, $p>.05$; F(3,252)=0,164, $p>.05$; F(3,252)=0,350, $p>.05$; F(3,252)=1,079, $p>.05$]. Varyans analizi sonuçları incelendiğinde, ayrıca ergenlerin kişilerarası problem çözme becerilerinde sanat eğitimi alma- baba öğrenim düzeyi ortak anlamlı olmadığı görülmüştür [F(3,252)=2,066, $p>.05$; F(3,252)=0,691, $p>.05$; F(3,252)=1,124, $p>.05$; F(3,252)=0,437 $p>.05$; F(3,252)=0,957, $p>.05$].

Çizelge 3.25 Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Mizah Tarzları Ölçeği'nin Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlarla Kişilerarası Problem Çözme Envanteri Alt Ölçekleri'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Korelasyon Katsayısı Önemlilik Testi Sonuçları

		Probleme Olumsuz Yaklaşım	Yapıcı Problem Çözme	Kendine Güvensizlik	Sorumluluk Almama	Isıracı-Sebatkâr Yaklaşım
Katılımcı Mizah	R	,090	,083	,071	,110	,160
	p	-,147	,183	-,254	-,076	,010**
	N	260	260	260	260	260
Kendini Geliştirici Mizah	R	,123	,144	,013	,033	,278
	p	-,048*	,020*	-,839	,600	,000**
	N	260	260	260	260	260
Saldırgan Mizah	R	,051	,075	,340	,281	,108
	p	,409	-,227	,000**	,000**	-,081
	N	260	260	260	260	260
Kendini Yıkıcı Mizah	R	,203	,051	,242	,170	,042
	p	,001**	-,413	,000**	,006**	,497
	N	260	260	260	260	260

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

Sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin mizah tarzları ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkilerin sunulduğu Çizelge 3.25 incelendiğinde Mizah Tarzları Ölçeği'nin Katılımcı Mizah alt ölçeği ile Kişilerarası Problem Çözme Envanteri'nin Isıracı-Sebatkâr Yaklaşım alt ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı ($p<.05$), Kendini Geliştirici Mizah alt ölçeği ile Kişilerarası Problem Çözme

Envanteri'nin Probleme Olumsuz Yaklaşım alt ölçeği ile negatif yönde anlamlı ($p<.05$), Yapıcı Problem Çözme ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım alt ölçekleri arasında ise pozitif yönde anlamlı düzeyde ($p<.05$; $p<.01$) ilişkiler olduğu görülürken, Mizah Tarzları Ölçeği'nin Saldırgan Mizah alt ölçeği ile Kişilerarası Problem Çözme Envanterinin Kendine Güvensizlik ve Sorumluluk Almama alt ölçekleri arasında pozitif yönde anlamlı ($p<.01$), Kendini Yıkıcı Mizah alt ölçeği ile Kişilerarası Problem Çözme Envanteri'nin Probleme Olumsuz Yaklaşım, Kendine Güvensizlik ve Sorumluluk Almama alt ölçekleri arasında ise pozitif yönde anlamlı düzeyde ($p<.01$) ilişkiler olduğu görülmüştür.

4.TARTIŞMA ve YORUM

Bu bölümde sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin mizah tarzları ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkilerin saptanması ve cinsiyetin, sınıf düzeyinin, kardeş sayısının, doğum sırasının, anne-baba öğrenim düzeyi değişkenlerinin ergenlerin mizah tarzları ve kişilerarası problem çözme becerilerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmanın bulguları yorumlanarak tartışılmıştır.

Sanat eğitimi alıp almamanın mizah tarzları üzerindeki etkisine ilişkin bulgular incelendiğinde; sanat eğitiminin Saldırgan Mizah üzerinde istatistiksel olarak etkili olduğu bulunmuştur. Saldırgan Mizah alt ölçeğinde sanat eğitimi almayan ergenlerin puan ortalamalarının sanat eğitimi alan ergenlerin puan ortalamalarından yüksek olduğu saptanmıştır (Çizelge 3.4 ve Çizelge 3.10). Yapılan araştırmalar saldırganlık, öfke ve düşmanlıkla pozitif yönde, ilişki doyumu, vicdan ve hoşnutlukla negatif yönde ilişkili olduğunu beklenen Saldırgan Mizahın (Martin ve ark., 2003), öz saygısı düşük ve kendini sosyal açıdan yeterli görmeyen bireyler tarafından kullanıldığını göstermiştir (Fox ve ark., 2013). Sanat duygusal anlamda zevk veren bir faaliyettir ve çoğu çocuk yaptığı sanat etkinlikleriyle ilgili mutluluk, sevinç ve gurur duyar. Bu duygular olumlu ruhsal sağlığa ve hislerin olumlu ifadesine sebep olur. Sanat çocukların benlik kavramı ve kendileri hakkındaki hislerini zenginleştirmektedir. Sanat çalışmaları ile çocuklar hüner duygusunu tadacak ve bu da olumlu öz olguların gelişmesine katkıda bulunacaktır (Fox ve Schirrmacher, 2014). Bu bilgiler ışığında sanat eğitimi almayan ergenlerin sanat eğitimi alan ergenlere göre özsaygılarının düşük olduğunu ve kendilerini sosyal açıdan yeterli görmediklerini bu nedenle de Saldırgan Mizahı daha çok kullandıkları söylenebilir.

Sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin cinsiyetlerine göre mizah tarzlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, cinsiyetin Katılımcı Mizah, Kendini Geliştirici Mizah ve Saldırgan Mizah üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Katılımcı Mizah ve Kendini

Geliştirici Mizah alt ölçeklerinde sanat eğitimi alan ve almayan kızların ortalamalarının erkeklerinkinden yüksek olduğu, Saldırgan Mizahta ise sanat eğitimi alan ve almayan erkeklerin ortalamalarının kızlarinkinden yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca ergenlerin mizah tarzlarında sanat eğitimi alma-cinsiyet ortak etkisinin de anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Çizelge 3.2).

Literatürde cinsiyetin mizah tarzları üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalarda ortak bir bulguya ulaşılamadığı görülmüştür. Yerlikaya (2009), cinsiyetin mizah tarzları üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucunu elde ederken; Ay ve ark., (2013) cinsiyetin Kendini Geliştirici Mizah alt ölçeğinde erkeklerin lehine anlamlı bir etkisinin olduğunu bulmuştur. Sayar (2012) Katılımcı Mizah, Kendini Geliştirici Mizah ve Saldırgan Mizah'ta erkeklerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu söylerken, Altinkurt ve Yılmaz (2011) ve Fındıklı (2013) ise araştırmalarında erkeklerin Saldırgan Mizah ve Kendini Yıkıcı Mizah alt ölçeklerinde daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğunu saptamışlardır.

Ancak Kazarian ve Martin (2004), Soyaldın (2007), Yerlikaya (2007), Akyol (2011) ve Avcı'nın (2012) araştırmalarında kızların sağlıklı mizah tarzlarını erkeklerden fazla kullandıklarını saptamışlardır. Bu bulgular araştırmamızın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Erkek çocuklarının Saldırgan Mizah tarzını daha fazla kullanmalarının ve kız çocuklarının hem kendisini hem de başkalarını kabul edici, hoşgörülü ve iyiliksever bir biçimde mizahı kullanmayı tercih etmesinin nedeni algıladıkları cinsiyet rolleriyle ilişkili olabilir. Türk kültüründe toplumsal cinsiyet rollerinde kız çocukları sıklıkla hassasiyet, anlayış, duygusallık, bağımlılık özellikleriyle; erkek çocukları ise liderlik, baskınlık, bağımsızlık gibi özelliklerle karakterizedir. Bu şekilde yetişen kız çocuklarının saygılı, karşısındakine zarar vermeden ve incitmeden kullanabileceği bir mizah tarzına yönelmeleri, erkek çocuklarının ise yalnızca kendi üstünlük ve haz duyguları ile ilgili olarak kendi ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla başkaları hakkında mizahı sosyal olarak uygun olmayan bir biçimde kullanmayı tercih etmeleri beklenebilir.

Sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin sınıf düzeylerine göre mizah tarzlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, sınıf düzeyinin Saldırgan Mizah alt ölçeğinde etkili olduğu, on birinci sınıfa devam eden ergenlerin puan ortalamalarının dokuzuncu sınıfa devam edenlerden yüksek olduğu görülmüştür. Ergenlerin mizah tarzlarında sanat eğitimi alma-sınıf düzeyi ortak etkisinin de anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Çizelge 3.4).

Literatürde sınıf düzeyinin mizah tarzları üzerindeki etkisini inceleyen araştırma sonuçlarında farklılıklar olduğu görülmüştür. Erözkan (2009) ve Akyol (2011) çalışmalarında sınıf düzeyinin mizah tarzları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını saptamışlardır. Avcı (2012) Mizah Tarzları Ölçeği'nin Kendini Yıkıcı Mizah alt ölçeği puanlarının üniversite ikinci sınıf öğrencilerinde üçüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Sayar (2012) ise Katılımcı Mizah puanlarının üniversite birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ikinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek ve dördüncü sınıf öğrenim gören öğrencilerin de ikinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğunu saptamıştır. Sınıf düzeyinin mizah tarzları üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalarda ortak bir sonuca ulaşılamaması, sınıf düzeyinin mizah tarzlarında tek başına bir etkisinin olmadığını göstergesi olarak kabul edilebilir.

Sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin doğum sırasına göre mizah tarzlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, ergenlerin mizah tarzları üzerinde doğum sırasının bir etkisinin olmadığı görülmüştür (Çizelge 3.6). Sayar'ın (2012) araştırmasındaki mizah puanları açısından, doğum sırası gruplarının bir etkisinin olmadığı bulgusu, araştırmamızın bulguları ile paralellik göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda mizah tarzları üzerinde doğum sırasının tek başına bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin kardeş sayısına göre mizah tarzlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, ergenlerin mizah tarzları üzerinde kardeş sayısının bir etkisi olmadığı görülmüştür (Çizelge 3.8). Literatür taramasında mizah tarzları ile kardeş

sayısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanılmaması bulguların yorumlamasını zorlaştırmaktadır. Fox ve Schirrmacher (2014), tek çocuk olan birinin tek başına çalışmaktan daha çok hoşlanacağını ancak sınıfın sosyal bir ortam olmasından ve sanat eğitiminde hem grubu hem de araç-gereçleri koruyacak kurallar olmasından dolayı, çocuğun yavaş yavaş paylaşmayı, birlikte çalışmayı ve sabırla beklemeyi öğreneceğini belirtmektedir. Bu nedenle kardeş sayının liselerde öğrenim gördükleri için sürekli akran grubu ile etkileşim halinde olan ergenlerin sosyal çevre içerisindeki tutum ve davranışları üzerinde dolayısıyla da kullandıkları mizah tarzları üzerinde bir etkisinin olmayacağından bahsedilebilir.

Sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin anne öğrenim düzeylerine göre mizah tarzlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, anne öğrenim düzeyinin mizah tarzları üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Ergenlerin mizah tarzlarında sanat eğitimi alma-anne öğrenim düzeyi ortak etkisinin de anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Çizelge 3.10). Sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin baba öğrenim düzeyine göre mizah tarzlarına ilişkin bulgular incelendiğinde ise, ergenlerin mizah tarzları üzerinde baba öğrenim düzeyinin bir etkisi olmadığı görülmüştür (Çizelge 3.12).

Moore ve ark. (2001) mizahın gelişiminde doğuştan gelen özelliklerin yanı sıra çevresel faktörlerin de etkisi olduğunu söylemektedir. Socha (2012), McGhee'nin çocukların yetişkinlerin neşe tepkisine maruz kalmasının, açık bir şekilde mizah gelişimlerini etkilediğini söylediğini belirtir. O halde ailenin çocuğun mizah gelişimi üzerindeki etkisi kaçınılmazdır. Öğrenim düzeyi yüksek olan anne-babaların çocuklarıyla sağlıklı iletişim kurma, bilişsel yetenek ve yaratıcılıklarını geliştirme konularını daha çok önemseyeceği ve bu konuda kendilerini daha fazla geliştirme imkânına sahip olacakları, bunların da çocukların mizah gelişimlerini olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Ancak günümüzde teknolojinin ilerlemesiyle birlikte bilginin mümkün olduğunca fazla ortama ulaştığı görülmektedir. Olumlu anne-baba-çocuk iletişimini destekleyici faktörlerin neler olduğuna dair bilgiler televizyon, bilgisayar ve internet aracılığıyla tüm evlere girebilmektedir. Bu yüzden öğrenim

düzeyi düşük anne-babalarda çocuk gelişimi hakkında önemli bilgilere ulaşabilmektedirler (Topal 2011). Araştırma sonuçlarına göre anne-baba öğrenim düzeyinin ergenlerin mizah tarzları üzerinde ciddi bir etkisinin olmadığı görülmüş ve bu durumun etkisinden ve anne-babanın öğrenim düzeyinin mizah tarzları üzerinde tek başına bir etkisinin olmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Aynı zamanda ergenlik dönemi ergenler tarafından ailenin geri plana atıldığı, akran grubunun önemli hale geldiği bir dönemdir. Ailenin ergen üzerindeki etkisinin azaldığı bu dönemde anne-babanın öğrenim düzeyinin ergenlerin mizah tarzları üzerinde de büyük ölçüde bir etki göstermiyor olması beklenen bir sonuçtur.

Ergenlerin sanat eğitimi alıp almamalarının kişilerarası problem çözme becerileri üzerindeki etkisine ilişkin bulgular incelendiğinde; sanat eğitiminin Kendine Güvensizlik ve Sorumluluk Almama alt ölçekleri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Kendine Güvensizlik ve Sorumluluk Almama alt ölçeklerinde puanların sanat eğitimi almayan ergenlerin lehine anlamlı ve yüksek olduğu saptanmıştır. (Çizelge 3.16, Çizelge 3.20 ve Çizelge 3.22). Ayrıca kişilerarası problem çözme becerileri üzerinde sanat eğitimi alma-anne öğrenim düzeyi ortak etkisine bakıldığında; sanat eğitimi almayan ve anne öğrenim düzeyi lise olan ergenlerin sanat eğitimi alan ve anne öğrenim düzeyi lise olan ergenlere göre Kendine Güvensizlik alt ölçeği puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Çizelge 3.22).

Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt ölçekleri isimlendirilirken maddelerin içerikleri göz önüne alınmıştır. Bu nedenle üçüncü faktöre toplanan maddelerin içerikleri karşılaşılan problemin çözümüne yönelik güvensizliğe işaret ettiğinden ‘Kendine Güvensizlik’ ve dördüncü faktöre problemin çözümünde sorumluluk üstlenmemeye ilgili olduğundan ‘Sorumluluk Almama’ alt ölçekleri adları verilmiştir (Çam ve Tümkaya, 2006). Öz güveni zayıf olan bireyler karşılaştıkları problemler karşısında da güvensiz bir tutum sergileyecek ve problemin çözümü konusunda sorumluluk almaktan kaçınacaktır. Fox ve Schirrmacher (2014), sanatın çocuğun benlik kavramı ve kendisi hakkındaki hislerini zenginleştirdiğini, çocuğun

hüner duygusunu tadarak olumlu öz olguların gelişmesine katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Bu nedenle sanat eğitimi almayan ergenlerin kişilerarası problemlere yaklaşırken olumsuz duygular içerisine girmesi, kendisini yetersiz hissetmesi ve problemin çözümünde sorumluluk almaktan kaçınması beklenebilir.

Sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin cinsiyetlerine göre kişilerarası problem çözme becerilerine ilişkin bulgular incelendiğinde, cinsiyetin Kendine Güvensizlik alt ölçeği üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Kendine Güvensizlik alt ölçeğinde sanat eğitimi alan ve almayan erkeklerin puan ortalamalarının kızların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca ergenlerin kişilerarası problem çözme becerilerinde sanat eğitimi alma-cinsiyet ortak etkisine bakıldığında, Israrcı-Sebatkar Yaklaşım üzerinde istatistiksel olarak etkili olduğu görülmüştür. Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım alt ölçeğinde sanat eğitimi alan kızların puan ortalamalarının sanat eğitimi alan erkeklerden yüksek olduğu bulunmuştur (Çizelge 3.14).

Ergin (2009) ve Arslan ve ark. (2010) araştırmalarında, Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Envanteri'nin Probleme Olumsuz Yaklaşım, Yapıcı Problem Çözme ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım alt ölçeklerinde kız öğrencilerin, Kendine Güvensizlik alt ölçeğinde ise erkek öğrencilerin daha yüksek puan aldıklarını saptamışlardır. Arslan ve ark. (2010), Sorumluluk Almama alt ölçeğinde erkeklerin puanlarının daha yüksek olduğunu bulurken, Topal (2011) kızların puanlarının daha yüksek olduğunu saptamıştır. Nacar (2010) ve Özkan ve ark. (2013)'in Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Envanteri'nin Kendine Güvensizlik alt ölçeğinde erkeklerin puanlarının daha yüksek olduğu ortak bulgularının yanı sıra, Nacar (2010), Israrcı-Sebatkar alt ölçeğinde kızların puanlarının daha yüksek olduğunu bulurken, Özkan ve ark. (2013), Probleme Olumsuz Yaklaşım alt ölçeğinde kız öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğunu saptamıştır. Topal (2011)'in araştırmasındaki Probleme Olumsuz Yaklaşım alt ölçeğinde kız öğrencilerin daha yüksek puanlara sahip olduğunu bulgusunun da Özkan ve ark. (2013)'yi desteklediği görülmektedir.

Problem çözme becerilerinin cinsiyet ile ilişkisi genel anlamda değerlendirildiğinde erkek çocukların daha çok probleme yaklaşırken kendine güvensiz bir tutum sergiledikleri, kız çocuklarının ise probleme olumsuz bir bakış açısıyla yaklaştıkları görülmektedir. Erkek çocuklarının gösterdikleri kendine güvensiz yaklaşım tarzı araştırmamızın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu örnekleme erkeklerin probleme kendine güvensiz yaklaşımı yine algıladıkları cinsiyet rolleriyle ilişki olabilir. Kültürümüzde, erkeklerden sosyalleşme sürecinde daha güçlü, sert, egemen olma ve güç kullanma gibi özellikler beklenir. Erkeklerden beklenen özelliklerin kişilerarası problemlerin çözümünde etkili olduğu söylenemez. Çünkü kişilerarası problemleri etkili bir biçimde çözmek için kişilerarası ilişkilerin doğasını algılamak ve anlamak gereklidir. Bu nedenle erkeklerin kişilerarası problemlere yaklaşırken olumsuz duygular içerisine girmesi ve kendisini yetersiz hissetmesi beklenebilir.

Sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin sınıf düzeyine göre kişilerarası problem çözme becerilerine ilişkin bulgular incelendiğinde, Yapıcı Problem Çözme, Kendine Güvensizlik ve Israrcı-Sebatkar Yaklaşım alt ölçek puanında etkili olduğu saptanmıştır. Yapıcı Problem Çözme alt ölçeğinde onuncu sınıfların puan ortalamalarının on birinci sınıflardan yüksek olduğu görülürken, Kendine Güvensizlik ve Israrcı-Sebatkar Yaklaşım alt ölçeklerinde onuncu sınıfların puan ortalamalarının dokuzuncu sınıflardan yüksek olduğu görülmüştür. Ergenlerin kişilerarası problem çözme becerileri üzerinde sanat eğitimi alma-sınıf düzeyi ortak etkisinin de anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Çizelge 3.16).

Dündar (2009) sınıf düzeyi arttıkça problem çözme becerisinin de arttığını, Polat ve Tümkaya (2010) ise problem çözme becerilerine yönelik algılarının üniversite birinci ve ikinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin dördüncü öğrenim görenlerden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Çeşit (2011) ortaöğretim on ikinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin problem çözme becerilerinin, onuncu ve on birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin problem çözme becerilerinden daha yetersiz olduğu saptamıştır.

Problem çözme becerileri ile sınıf düzeyi arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalarda mizah tarzlarında olduğu gibi ortak bir sonuca ulaşılamaması, sınıf düzeyinin problem çözme becerilerinde de tek başına bir etkisinin olmadığına göstergesi olarak kabul edilebilir.

Sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin doğum sıralarına göre kişilerarası problem çözme becerilerine ilişkin bulgular incelendiğinde, doğum sırasının Yapıcı Problem Çözme ve Isırcı-Sebatkar Yaklaşım üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Yapıcı Problem Çözme ve Isırcı-Sebatkar Yaklaşım alt ölçeklerinde ortanca çocuk olan ergenlerin puan ortalamalarının son çocuk olan ergenlerden yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca ergenlerin kişilerarası arası problem çözme becerilerinde sanat eğitimi alma-doğum sırası ortak etkisinin de anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Çizelge 3.18).

Literatür taramasında kişilerarası problem çözme becerisi ile doğum sırası arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanılmaması bulguların yorumlamasını zorlaştırır da ortanca çocukların, kardeşleri arasında sıkışmış gibi hissedebilecekleri, kendilerini büyük ve küçük kardeşlerinin hak ve ayrıcalıklarından yoksunmuş gibi algılayabilecekleri düşünülmektedir. Bu nedenle ortanca çocukların yaşadıkları sorunları daha çok önemseme eğiliminde oldukları söylenebilir. Ancak bir yandan da hem küçük hem de büyük kardeşlerinin olması onlara her açıdan olumlu destek sağlayacaktır. Bu nedenle ortanca çocukların karşılaştıkları kişilerarası problemlere yapıcı yaklaştıkları ve sorunların çözümünde daha ısırcı, aceleci ve sebatkar davrandıkları söylenebilir.

Sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin kardeş sayısına göre kişilerarası problem çözme becerilerine ilişkin bulgular incelendiğinde, ergenlerin kişilerarası arası problem çözme becerileri üzerinde kardeş sayısının bir etkisine rastlanılmamıştır. Kişilerarası arası problem çözme becerileri üzerinde sanat eğitimi alma-kardeş sayısı ortak etkisinin de anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Çizelge 3.20).

Yoleri (2010), kişilerarası problem çözme becerileri üzerinde kardeş sayısının bir etkisi olmadığını saptamıştır. Aynı şekilde Bal ve Temel (2014) de araştırmalarında, çocukların kardeşi olma durumlarının kişilerarası problem çözme puanları üzerinde bir etkisine rastlamamışlardır. Bu sonuçlar araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Araştırmanın çalışma grubunu liselerde öğrenim gören ergenler oluşturmaktadır. Grubun lisede öğrenim görüyor olması sosyal bir çevre içerisinde olduğunun bir göstergesi kabul edilebilir. Sosyal yeterliliğin kazanılmasında akranlarla sağlanan etkili iletişimin önemi büyüktür. Bu durum kardeşi olan ve olmayan ergenlerin kişilerarası problem çözme becerileri puanlarının birbirine yakın olmasına neden olabilir.

Sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin anne öğrenim düzeylerine göre kişilerarası problem çözme becerilerine ilişkin bulgular incelendiğinde, ergenlerin kişilerarası problem çözme becerileri üzerinde anne öğrenim düzeyinin tek başına bir etkisine rastlanılmazken sanat eğitimi alma-anne öğrenim düzeyi ortak etkisine bakıldığında anne öğrenim düzeyi lise olan ergenlerin Kendine Güvensizlik yaklaşımında, sanat eğitimi almayanların sanat eğitimi alanlardan daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür (Çizelge 3.22). Sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin baba öğrenim düzeyine göre kişilerarası problem çözme becerilerine ilişkin bulgular incelendiğinde ise, ergenlerin kişilerarası problem çözme becerileri üzerinde baba öğrenim düzeyinin bir etkisi olmadığı görülmüştür (Çizelge 3.24).

Literatürde kişilerarası problem çözme becerilerinin anne ve baba öğrenim düzeyi ile olan ilişkisini inceleyen araştırma sonuçlarında farklılıklar olduğu görülmüştür. Korkut (2002), Serin ve Derin (2008), Polat ve Tümkaya (2010) ve Topal (2011) anne ve babanın öğrenim düzeylerinin problem çözme becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığı söylerken, Serin ve ark. (2009), anne ve baba öğrenim düzeyinin etkili problem çözme becerilerini arttırdığını bulmuşlardır.

Ömeroğlu ve Kandır (2005), anne-babaları çocukların kendilerini ifade edebildikleri bir ortam yaratırlarsa, çocukların kendilerine olan güvenlerinin artacağını ve çevresiyle daha rahat iletişim kurabileceğini, toplum içerisinde konuşmaktan çekinmeyen, problemlere farklı çözümler getirebilen bireyler olabilecekleri söylemektedirler. Anne-baba öğrenim düzeyinin mizah tarzları üzerindeki etkisinden bahsederken de belirtildiği gibi günümüzde teknolojinin ilerlemesiyle birlikte olumlu anne-baba-çocuk iletişimini destekleyici faktörlerin neler olduğuna dair bilgilere kolaylıkla herkes tarafından ulaşabilmektedir. Buda öğrenim düzeyi düşük anne-babaların da çocuk gelişimi hakkında bilgiler edinmesini kolaylaştırmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre anne-baba öğrenim düzeyinin ergenlerin kişilerarası problem çözme becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığını görülmesinde bu durumun etkisinden ve anne-babanın öğrenim düzeyinin kişilerarası problem çözme becerileri üzerinde tek başına bir etkisinin olmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Anne-baba öğrenim düzeyinin mizah tarzları üzerindeki etkisinde de belirtildiği gibi ergenlik döneminde ailenin ergenler tarafından geri plana atıldığı, akran grubunun önemli hale geldiği bu dönemde anne-babanın öğrenim düzeyinin ergenlerin kişilerarası problem çözme becerilerinde de büyük ölçüde bir etki göstermiyor olması beklenen bir sonuçtur.

Sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin mizah tarzları ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkilere ilişkin bulgular incelendiğinde, Mizah Tarzları Ölçeği'nin Katılımcı Mizah alt ölçeği ile Kişilerarası Problem Çözme Envanteri'nin Israrcı-Sebatkar Yaklaşım alt ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülürken; Kendini Geliştirici Mizah alt ölçeği ile Kişilerarası Problem Çözme Envanteri'nin Probleme Olumsuz Yaklaşım alt ölçeği ile negatif yönde anlamlı, Yapıcı Problem Çözme ve Israrcı-Sebatkar Yaklaşım alt ölçekleri arasında ise pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu görülmüştür. Mizah Tarzları Ölçeği'nin Saldırgan Mizah alt ölçeği ile Kişilerarası Problem Çözme Envanterinin Kendine Güvensizlik ve Sorumluluk Almama alt ölçekleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu; Kendini Yıkıcı Mizah alt ölçeği ile Kişilerarası Problem Çözme Envanteri'nin Probleme Olumsuz Yaklaşım, Kendine Güvensizlik ve Sorumluluk

Almama alt ölçekleri arasında ise pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu saptanmıştır (Çizelge 3.25).

Uyumlu kategori içerisindeki Katılımcı Mizah tarzında birey hem kendine, hem de diğer kişilere saygılı bir biçimde kişilerarası ilişkiler ve etkileşimler geliştirir (Martin, 2007). Bu tarz mizahın dışadönüklük, neşe, benlik saygısı, samimiyet, ilişki tatmini ve ağırlıklı olarak olumlu duygu durum ve duygularla ilişkili olduğu düşünülmektedir (Martin ve ark., 2003). Bireyin ilişki tatminini elde etmek ve kişilerarası ilişkilerini geliştirmek adına ilişkilerde karşılaşılan problemlerin çözümü konusunda ısrarcı/sebatkâr, düşünce ve davranışlarla ilişkili olan İsrarcı- Sebatkâr Yaklaşımı (Çam ve Tümkaya, 2006) benimsemesi beklenen bir durumdur. Uyumlu mizah kategorisi içerisindeki diğer mizah tarzı olan Kendini Geliştirici Mizah, mizahın kişisel yönüyle alakalı ve yaşam karşısındaki genel mizahi bakışı, günlük yaşam içerisindeki uyumsuzluklar ve çelişiklere gülüp geçme eğilimini, stres ve olumsuz durumlar karşısında dahi mizahi bakışı korumayı içermektedir. Kendini Geliştirici Mizah tarzına sahip bireyler, stresle başa çıkmada problemlere yönelik bakış açılarını değiştirebilirler veya olumsuz duyguları azaltabilirler (Martin, 2007). Bu nedenle Kendini Geliştirici Mizah tarzına sahip bireylerin kişilerarası bir problemle karşılaştıklarında çaresizlik, karamsarlık ve üzüntü gibi yoğun olumsuz duygu ve düşünceler yaşamak yerine problemin etkili ve yapıcı biçimde çözümünde katkı sağlayan; duygu, düşünce ve davranışlar içerisinde olmaları dolayısıyla Probleme Olumsuz Yaklaşım yerine etkili problem çözme yöntemleri olan Yapıcı Problem Çözme ve İsrarcı-Sebatkâr Yaklaşımı kullanmaları literatür bilgileri ile paralel bir sonuçtur.

Uyumsuz mizah kategorisindeki Kendisi Yıkıcı Mizah tarzında, kişinin aslında üzgünken kendi duygularını inkâr edip mutluymuş gibi davranması ya da problemlerini yapıcı bir şekilde çözmekten kaçınması söz konusudur. Bu mizah tarzında boyutundaki bireyler oldukça esprili ya da eğlendirici görünseler de mizahı kullanışlarının altında; bir kaçış, duygusal bir ihtiyaç ya da düşük benlik algısı bileşenleri bulunmaktadır (Martin ve ark., 2003). Bu nedenle Kendini Yıkıcı Mizah

Tarzını kullananların kişilerarası bir problemle karşılaştığında çaresizlik ve karamsarlık yaşaması sonucu Probleme Olumsuz Yaklaşımı benimsemesi, bu tarzın düşük benlik algısı ile olan ilişkisinden yola çıkarak problemin çözümüne yönelik kendisine güvensizlik hissettiğinde Kendine Güvensizlik ya da Sorumluluk Almama yaklaşımlarını kullanması beklenen bir sonuçtur. Uyumsuz mizah kategorisindeki diğer mizah tarzı olan Saldırgan Mizah tarzı öz saygısı düşük ve kendini sosyal açıdan yeterli görmeyen bireyler tarafından kullanılmaktadır (Fox ve ark., 2013). Bu nedenle özsaygısı düşük ve sosyal ilişkilerde kendisine güvenmeyen bir kişinin kişilerarası problemler karşısında Kendine Güvensizlik ya da Sorumluluk Almama yaklaşımlarını kullanması literatür bilgileri ile paralellik göstermektedir.

5.SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin mizah tarzları ve kişilerarası problem çözme becerileri üzerinde cinsiyet, sınıf düzeyi, doğum sırası, kardeş sayısı ve anne-baba öğrenim düzeyi değişkenlerinin etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular özetlenerek aşağıda sunulmuştur.

Araştırmada ergenlerin mizah tarzları ile doğum sırası, kardeş sayısı ve anne-baba öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Cinsiyet ve mizah tarzları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, sanat eğitimi alan ve almayan kızların Katılımcı Mizah ve Kendini Geliştirici Mizah tarzlarına erkeklerden daha yüksek düzeyde, sanat eğitimi alan ve almayan erkeklerin ise Saldırgan Mizah tarzına kızlardan daha yüksek düzeyde sahip oldukları saptanmıştır. Sınıf düzeyi ve mizah tarzları arasındaki ilişkilere bakıldığında, Saldırgan Mizah alt ölçeğinde on birinci sınıfta devam eden ergenlerin dokuzuncu sınıfa devam eden ergenlerden daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür. Sanat eğitiminin mizah tarzları üzerindeki etkisi incelendiğinde ise, Saldırgan Mizah alt ölçeğinde sanat eğitimi almayan ergenlerin sanat eğitimi alan ergenlerden daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları bulunmuştur.

Ergenlerin kişilerarası problem çözme becerileri ile kardeş sayısı ve anne-baba öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Cinsiyet ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler incelendiğinde, sanat eğitimi alan ve almayan erkeklerin kızlara göre Kendine Güvensizlik yaklaşımını daha çok kullandıkları bulunmuştur. Sınıf düzeyi ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkilere bakıldığında Yapıcı Problem Çözme alt ölçeğinde onuncu sınıfa devam eden ergenlerin on birinci sınıfa devam eden ergenlerden, Kendine Güvensizlik ve Israrcı-Sebatkar Yaklaşım alt ölçeklerinde ise onuncu sınıfa devam eden ergenlerin dokuzuncu sınıfa devam eden ergenlerden daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları saptanmıştır. Doğum sırası ile kişilerarası problem

özme becerileri arasındaki ilişkiler incelendiğinde ortanca çocuk olan ergenlerin Yapıcı Problem özme ve Israrcı-Sebatkar Yaklaşımını son çocuk olan ergenlerden daha fazla kullandıklarını göstermiştir. Sanat eğitiminin kişilerarası problem çözme becerileri üzerindeki etkisi incelendiğinde ise, Kendine Güvensizlik ve Sorumluluk Almama alt ölçeklerinde sanat eğitimi almayan ergenlerin sanat eğitimi alan ergenlerden daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca kişilerarası problem çözme becerileri üzerinde sanat eğitimi alma-anne öğrenim düzeyi ortak etkisine bakıldığında; sanat eğitimi almayan ve anne öğrenim düzeyi lise olan ergenlerin sanat eğitimi alan ve anne öğrenim düzeyi lise olan ergenlere göre Kendine Güvensizlik alt ölçeği puan ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Mizah tarzları ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler incelendiğinde sağlıklı ve uyumlu mizah tarzları olan Katılımcı Mizah ve Kendini Geliştirici Mizah tarzlarına sahip ergenlerin aynı zamanda etkili problem çözme yöntemleri olan Yapıcı Problem özme ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşımına da sahip olduklarını bununla birlikte etkili olmayan problem çözme yöntemleri olan Probleme Olumsuz Yaklaşım, Kendine Güvensizlik ve Sorumluluk Almamaya ise daha az sahip oldukları görülmüştür.

Sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin mizah tarzları ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve bazı değişkenlerin mizah tarzları ve kişilerarası problem çözme becerilerindeki etkisini belirlemek amacı ile yapılan bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda çocuk gelişimcilere ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Çocuklara model oldukları gerçeği dikkate alındığında, çocuk gelişimciler için mizah gelişimlerini ve kişilerarası problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim programları hazırlanabilir. Hizmet içi eğitim programları üniversiteler,

sivil toplum kuruluşlar ve ilgili diğer kuruluşlarının işbirliği içerisinde gerçekleştirilebilir.

Çocuk gelişimcilerin mizah gelişimi ve kişilerarası problem çözme becerileri ile ilgili konularda kendilerini geliştirmeye yönelik çaba içinde olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Çocuk gelişimcilerin kendilerini geliştirme konusundaki çabalarının çalıştıkları kurumlar tarafından desteklenmesinin gerekliliği vurgulanabilir.

Çocuk gelişimcilerin, çalıştıkları grupların gelişim destek programlarını oluştururken ya da uygularken içerisine sanat ve mizahi öğelerin katmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada, sanat eğitim alan ve almayan ergenlerin mizah tarzları ile kişilerarası problem çözme becerileri incelenmiştir. Sanat eğitimi alan ergenlerin iletişim becerileri, empati yetenekleri, yaratıcılıkları gibi farklı özelliklerini belirlemeye yönelik araştırmalar planlanabilir.

Bu araştırmada ergenlerin mizah tarzları ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişki ortaya konmuştur. Başka araştırmalarda, mizah tarzları ile iletişim becerileri, yaratıcılık, mizah duygusunun yoğunluğu, mizaç özellikleri ve içinde bulunulan kültür gibi farklı değişkenler arasındaki ilişkiler incelenebilir; kişilerarası problem çözme becerisi ile iletişim becerileri, empatik beceri gibi değişkenler arasındaki incelemeye yönelik çalışmalar da yapılabilir.

Yapılan literatür taramasında mizah tarzları ve kişilerarası problem çözme becerileri üzerinde anne-baba öğrenim düzeyi, kardeş sayısı ve doğum sırası gibi değişkenlerin çok fazla ele alınmadığı görülmüştür. Mizah tarzları ve kişilerarası problem çözme

becerileri ile ilgili yapılacak araştırmalarda bu değişkenlerin etkilerinin incelenmesi bulguların daha sağlıklı yorumlanmasını sağlayabilir.

Farklı gelişim dönemlerinde olan çocukların mizah tarzlarını ve kişilerarası problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla veri toplama araçları geliştirmeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

Çocuklar ve ergenlerin mizah tarzları ve kişilerarası problem çözme becerilerini desteklemeye yönelik deneysel araştırmalar planlanabilir.

Sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin mizah tarzları ve kişilerarası problem çözme becerilerini inceleyen bu araştırma Isparta il merkezinde yapılmıştır. Farklı çalışma grupları ile benzer çalışmalar yapılabilir.

Bu araştırmada lise düzeyinde sanat eğitim alan ergenler ile çalışılmıştır. Profesyonel olarak sanat ile ilgilen çocukların mizah tarzları ve kişilerarası problem çözme becerilerini belirlemeye yönelik bir araştırma planlanabilir.

Yapılan literatür çalışmasında mizah tarzları üzerine daha çok ergenler ve yetişkinler ile çalışmaların yapıldığı görölmüştür. Okul öncesi ve okul çağında olan çocukların mizah tarzlarını belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir. Ayrıca, çocukların mizah gelişimlerini belirlemeye yönelik çalışmaların olmadığı dikkati çekmiştir. Bu nedenle mizah gelişimi üzerine çalışmaların planlanmasının elzem olduğu söylenebilir.

Çocuk gelişim alanları bilindiği gibi sarmal bir bütünlük göstermektedir. Gelişimsel alanlardan birindeki gerilik, diğer alanları da kaçınılmaz olarak etkilemektedir.

Çocukların mizah gelişimlerindeki geriliklerin diğer gelişim alanlarını nasıl etkileyeceği araştırılabilir.

Farklı yaş grupları ile çalışan çocuk gelişimcilerin mizah gelişimlerini ve kişilerarası problem çözme becerilerini incelemeyi amaçlayan araştırmalar yapılabilir.

Sanat, bireyin yaratıcı olmasını, analitik düşünebilmesini, kendine güvenmesini, karşılaştığı problemleri çözebilmesini ve duyarlı olmasını sağlayacak kapsamlı bir eğitim programının vazgeçilmez bir ögesidir. Bu nedenle Türkiye’de milli bir sanat eğitimi politikası geliştirilmesi ve bu politikanın uygulanmasına özen gösterilmesi önemlidir. Akademik başarıya odaklanan bir eğitim sisteminin hâkim olduğu günümüzde, aileler ve yöneticilerin sanat derslerinin önemini kabul etmediği sürece, etkili bir sanat eğitiminin verilmesi mümkün olmadığından, sanat eğitiminin önemi ve toplum üzerindeki etkisi anlatılmalı ve nitelikli sanat eğitimi için talep yaratılmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı, görsel sanatlar ve müzik öğretim programlarının geliştirilmesi ve etkin uygulanması için eğitimcilerin mesleki gelişimlerini desteklemelidir.

ÖZET

Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Mizah Tarzlarının Ve Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi

Bu çalışma sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin mizah tarzları ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin saptanması ve çeşitli değişkenlerin ergenlerin mizah tarzları ve kişilerarası problem çözme becerilerine etkilerinin incelenmesi amacıyla planlanan ilişkisel tarama modelinde, betimsel bir araştırmadır. Çalışmaya Isparta İl merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Güzel Sanatlar Lisesinden 114 ve Anadolu Lisesinden 146 olmak üzere toplam 260 ergen dahil edilmiştir. Araştırmada, ergenler ve aileleri ile ilgili demografik bilgileri edinmek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Genel Bilgi Formu”, ergenlerin kullandıkları mizah tarzlarını belirlemek için ‘Mizah Tarzları Ölçeği’ ve kişilerarası problem çözme becerilerini belirlemek için “Kişilerarası Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ergenlerin cinsiyetlerinin, sınıf düzeylerinin ve sanat eğitimi alıp almama durumlarının Mizah Tarzları Ölçeği’nin bazı alt ölçeklerinde anlamlı farklılık yarattığı görülmüştür ($p<0.01$, $p<0.05$). Ergenlerin cinsiyetlerinin, sınıf düzeylerinin, doğum sıralarının ve sanat eğitimi alıp almama durumlarının Kişilerarası Problem Çözme Envanteri’nin bazı alt ölçeklerinde istatistiksel açıdan önemli farklılığa neden olduğu belirlenmiştir ($p<0.01$, $p<0.05$).

Sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerde Mizah Tarzları Ölçeği alt ölçekleri puanları ile Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt ölçekleri puanları arasındaki anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir ($p<0.01$, $p<0.05$). Sağlıklı ve uyumlu mizah tarzlarına sahip ergenlerin aynı zamanda etkili problem çözme yöntemlerine de sahip olduklarını bununla birlikte etkili olmayan problem çözme yöntemlerine ise daha az sahip oldukları saptanmıştır ($p<0.01$, $p<0.05$).

Anahtar Sözcükler: Ergenler, Kişilerarası Problem Çözme, Mizah Tarzları, Sanat Eğitimi

SUMMARY

Study of Adolescents' Humor Styles And Interpersonal Problem Solving Skills Who Are Being Educated in Arts With Those Who Are Not

This study is a descriptive, comparative survey study; aims to reveal the association between teenagers' humor styles, interpersonal problem solving skills and whether they have received an art education or not, and the association between other variables and their effects on teenagers' humor styles and interpersonal problem solving skills. A total of 260 teenagers receiving education from Turkey Ministry of National Education affiliated high schools in Isparta city center, 114 of whom attending fine art high schools and 146 of whom attending regular Anatolian high schools were included in this study. "General Information Form" prepared by the researchers to receive demographic data from teenagers and their parents, "Humor Styles Questionnaire" to determine humor styles used by teenagers, and "Interpersonal Problem Solving Inventory" to determine teenagers' problem solving skills were used in this study. Significant associations between genders, education level and art education status of the teenagers and some sub- measurements of the Humor Styles Questionnaire have been found ($p<0.01$, $p<0.05$). Genders, levels of education, birth order and art education status of the teenagers were found to cause statistically significant differences in some sub-measurements of the Interpersonal Problem Solving Inventory ($p<0.01$, $p<0.05$).

Significant associations between Humor Styles Questionnaire sub-measurements and Problem Solving Inventory sub-measurements regarding teenagers receiving art education and teenagers not receiving it have been found ($p<0.01$, $p<0.05$). As a result of this study it has been suggested the teenagers that have healthy and compatible humor styles also have effective problem solving skills, at the same time they possess less non-effective problem solving skills.

Keywords: Adolescent, Humor Styles, Interpersonal Problem Solving Skills, Art Education

KAYNAKLAR

- ABEL MH, MAXWELL A (2002). Humor and affective consequences of a stressful task. *Journal of Social and Clinical Psychology*, **21**:165-190.
- AKYOL Ü (2011). Ergenlerde iletişim becerilerinin yordayıcıları olarak öz-duyarlılık ve mizah tarzları. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ALTINKURT Y, YILMAZ K (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mizah tarzları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, **1**:1-8.
- ANLIAK Ş, DİNÇER Ç (2005). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, **38**:149-166.
- ARAL N (1999). Sanat eğitimi ve yaratıcılık etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **15**: 11-17.
- ARAL N, KÖKSAL A (1999). Sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin empatik becerilerinin ve yaratıcılıklarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, **7**: 127-138.
- ARSLAN Ç, HAMARTA E, ARSLAN E, SAYGIN Y (2010). Ergenlerde saldırganlık ve kişilerarası problem çözmenin incelenmesi. *İlköğretim Online*, **9**:379-388.
- AVCIN (2012). Üniversite öğrencilerinin mizah tarzlarının, psikolojik belirtiler ve ölüm kaygısı ile ilişkisi. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- AVŞAR V (2008). Öğretmen adaylarının mizah tarzları ve cinsiyet rolleri ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- AY Ö, GÖKLER R, KOÇAK R (2013). Mizah tarzları, yaratıcılık ve yaşam doyumu: Ortaöğretim öğrencileri üzerinde bir inceleme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, **6**:739-767.
- AYDIN M (2009). Sorun çözme becerisi ile yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BAL Ö, TEMEL ZF (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocuklarının kişilerarası problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **4**: 156-169.
- BARIAUD F (1989). Age differences in children's humor. *Journal of Children in Contemporary Society*, **20**:12-45.

- BARIŞ AD (2002). Müzik eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin benlik tasarımı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BERGSON H (1996). Gülme. İstanbul: Ayrıntı Yayınları (Çeviri: Yaşar Avunç).
- BINGHAM A (1983). Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi (Çeviren. Ferhan Oğuzkan).
- BOZDEMİR E (2011). Ergenlerin mükemmeliyetçilikleri ile mizah duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BÜYÜKÖZTÜRK Ş (2015). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- CRAWFORD D, BODİNE, R (1996). Conflict resolution education: A guide to implementing programs in school, youth-serving organizations, and community and juvenile justice settings. Program Report. Erişim Adresi:[<https://www.ncjrs.gov/pdffiles/conflic.pdf>]. Erişim Tarihi: 10/09/2014.
- CUNNINGHAM J (2004). Children's Humor. In: *Children's Play*, Ed.: W.G. Scarlett, C.N. Sophie, S.P. Dorothy, C.P. Iris. Erişim Adresi:[<https://uk.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/4884ScarlettChapter5.pdf>]. Erişim Tarihi: 17/07/2014
- ÇAM S, TÜMKAYA S (2006). Kişilerarası problem çözme envanteri'nin (kpçe) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, **3**:95-111.
- ÇAM S, TÜMKAYA S (2008). Kişilerarası problem çözme envanteri lise öğrencileri formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, **5**:1-17.
- ÇEŞİT C (2011). Sanat eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ile benlik saygı düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÇETİN M (2009). Çalışanların mizah tarzlarının işe ilişkin duygusal iyilik algıları üzerine etkisi ve sosyal iklimin bu ilişki üzerindeki şartlı değişken rolü. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, .
- D'ZURİLLA TJ, CHANG EC (1995). The relations between social problem solving and coping. *Cognitive Therapy and Research*, **19**:547-562.
- D'ZURİLLA TJ, GOLDFRIED MR (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, **78**: 107-126.
- D'ZURİLLA TJ, MAYDEU-OLIVARES A, KANT GL (1998). Age and gender differences in social problem-solving ability. *Personality and Individual Differences*, **25**: 241-252.

- D'ZURİLLA TJ, NEZU AM (1990). Development and preliminary evaluation of the social problem-solving inventory. *psychological assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **2**:156-163.
- D'ZURİLLA TJ, NEZU AM, MAYDEU-OLÍVARES A (2004). Social Problem Solving: Theory and Assessment. In: *Social problem solving: Theory, research, and training*, Ed.: E. C. Chang, T. J. D'Zurilla, L. J. Sanna. Erişim Adresi: [http://www.ub.edu/gdne/documents/sps_chapter_in_APA_book.pdf]. Erişim Tarihi: 06/03/1015
- DENİZ J, AZERİ S. (2006). Mesleki müzik eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin benlik kavramlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, **23**: 99-106
- DICKSON KL, WALKER H, FOGEL A (1997). The relationship between smile-type and play-type during parent-infant play. *Developmental Psychology*, **33**:925-933.
- DÜNDAR S. (2009). Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, **24**: 139-150.
- EDER D, STANFORD S. (1984). Adolescent humor during peer interaction. *Social Psychology Quarterly*, **47**: 235-243.
- ERGİN BE (2009). Kişilerarası problem çözme davranışı, yetişkinlerdeki bağlanma biçimleri ve psikolojik rahatsızlık belirtileri arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Univ, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ERICKSON SJ, FELDSTEİN SW (2006). Adolescent humor and its relationship to coping, defense strategies, psychological distress and well-being. *Child Psychiatry and Human Development*, **37**: 255-271.
- ERÖZKAN A (2009). Üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişki tarzları ve mizah tarzları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, **26**:56-66.
- ERÖZKAN A (2013). İletişim becerileri ve kişilerarası problem çözme becerilerinin sosyal yetkinliğe etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, **13**: 731-745.
- ESKİCUMALI A, EROĞLU E (2001). Ailenin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyleri ile çocukların problem çözme yetenekleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, **1**:165-189.
- ESKİN M (2009). Sorun Çözme Terapisi. Ankara: HYB Basım Yayın.
- EYSENCK HJ (1972). Foreword. In: *The Psychology of Humor*, Ed: J.H. Goldstein, E. P. McGhee. London: Academic Press, 14-17.

- FINDIKLI EB (2013). Okul yöneticilerinin mizah tarzları ile yaşam doyumları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü..
- FOX CL, DEAN S, LYFORD K (2013). Development of a humor styles questionnaire for children. *Humor*, **26**:295–319.
- FOX JE, SCHIRRMACHER R (2014). Çocuklarda Sanat ve Yaratıcılığın Gelişimi. Ankara: Nobel (Çeviri Ed: Neriman Aral ve Gökhan Duman).
- FREUD S (2012). Espriler ve Bilinçdışı ile İlişkileri. İstanbul: Payel (Çeviri: Emre Kapkın).
- FÜHR M (2001). Some aspects of form and function of humor in adolescence. *Humor-International Journal Of Humor Research*, **14**: 25-36.
- GANDER M, GARDINER H (2007). Çocuk ve Ergen Gelişimi. Ankara: İmge Kitabevi. (Çeviri: Bekir Onur).
- GELBAL S (1991). Problem çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **6**: 167- 173.
- GROCH AS (1974). Joking and appreciation of humor in nursery school children. *Child Development*, **45**: 1098-1102.
- GUO J, ZHANG X, WANG Y, XEROMERITOU A (2011). Humour among Chinese and Grek preschool children in relation to cognitive development. *International Electronic Journal of Elementary Education*, **3**: 153-170.
- GÜLAY H, ÖNDER A (2009). Reliability and validity of the Turkish version of ladd and profilet child behavior scale victimization scale and picture sociometry scale to measure peer relations of 5-6 years- old turkish children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, **1**: 648-659
- HEPPNER PP, KRAUSKOPF CJ (1987). An information-processing approach to personal problem solving. *Counseling Psychologist*, **15**: 371-447.
- HEPPNER PP, WİTTY TE, DİXON WA (2004). Problem-solving appraisal and human adjustment: A review of 20 years of research using the problem solving inventory. *Counseling Psychologist*, **32**: 344-428.
- KAHRAMAN F (2008). Ergenlerde arkadaşlık ilişkisi ile mizah duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KAHRAMAN H (2009). Yatılı ilköğretim bölge okulu (YİBO) ve normal okullara devam eden ergenlerde mizah duygusu ile benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KAZARIAN SS, MARTIN RA (2004). Humour styles, personality, and well-being among lebanese university students. *European Journal of Personality*, **18**: 209-219.

- KEITH-SPIEGEL P (1972). Early Conceptions of Humor: Varieties and Issues. In: *The Psychology of Humor*, Ed.: J.H. Goldstein, P.E. McGhee. London: Academic Press, 3-39.
- KENDALL PC, FİSCHLER GL (1984). Behavioral and adjustment correlates of problem solving: Validation analyses of interpersonal cognitive problem solving measures. *Child Development*, **55**: 879-892. Erişim Adresi: [<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/6734310>]. Erişim Tarihi: 08/10/2015.
- KLEIN AJ (1985). Children's humor: A cognitive-developmental perspective. Office of Education Research and Improvement. Washington, Erişim Adresi :[<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED265937.pdf>]. Erişim Tarihi: 08/10/2014.
- KOMSI N, RAIKKONEN A, PESONEN AK, HEINONEN K, KESKIVAARA P, JARVENPAA AL, STRANDBERG TE (2006). Continuity of temperament from infancy to middle childhood. *Infant Behavior and Development*, **29**: 494-508.
- KORAY Ö, AZAR A (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, **16**: 125-136.
- KORKUT F (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **22**: 177-184.
- KÖKSAL A (1997). Müzik eğitimi alan ve almayan ergenlerin empatik becerilerinin ve uyum düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniv. Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KUIPER NA, MARTIN RA (1998). Is sense of humor a positive personality characteristic? In: *The Sense of Humor*, Ed.:W. Ruch. New York: Mouton de Gruyter, 160-178.
- KUIPER NA, MARTIN RA, OLINGER LJ (1993). Coping humor, stress and cognitive appraisals. *Canadian Journal of Behavioural Science*, **25**: 81-96.
- LOIZOU E (2005). Humour: A different kind of play. *European Early Childhood Education Research Journal*, **13**: 97-109.
- LOIZOU E (2006). Young children's explanation of pictorial humor. *Early Childhood Education Journal*, **33**: 425-431.
- LOIZOU E (2007). Humor as a means of regulating one's social self: Two infants with unique humorous personas. *Early Childhood Development and Care*, **177**: 195-205.
- MARTIN RA (1998). Approaches to the sense of humor: A historical view. In: *The Sense of Humor*, Ed.: W. Ruch. New York: Mouton de Gruyter, 15-62.
- MARTIN RA (2004). Sense of humor and physical health: Theoretical issues, recent findings and future directions. *Humor-International Journal of Humor Research*, **17**: 1-20.

- MARTIN RA (2007). The psychology of humor: An integrative approach, San Diego, CA: Elsevier Academic Press, Erişim Adresi: [<https://archive.org/details/psychologyofhumo00martrich>]. Erişim Tarihi: 12/11/2014.
- MARTIN RA, LEFCOURT HM (1983). Sense of humor as a moderator of the relation between stressors and moods. *Journal of Personality and Social Psychology*, **45**: 1313-1324.
- MARTIN RA, PUHLİK DP, LARSEN G, GRAY J, WEIR K (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality*, **37**: 48-75.
- MARTIN RA, LEFCOURT HM (2004). Sense of humor and physical health: theoretical issues recent findings, and future directions. *Humor* **17**: 1-20.
- MAYDEU-OLİVARES A, D'ZURİLLA T J (1996). A factor-analytic study of the social problem solving inventory : An Integration of theory and data. *Cognitive Therapy and Research*, **20**: 115-133
- MCGHEE PE (1976). Sex differences in children's humor. *Journal of Communication*, **26**: 176-189.
- MCGHEE PE (2011). Head, shoulders, knees and peanut butter :What makes young children laugh? Erişim Adresi: [http://www.laughterremedy.com/article_pdfs/Developmental%20changes.pdf]. Erişim Tarihi: 03/12/2014.
- MERCİN L, ALAKUŞ AO (2007). Birey ve toplum için sanat eğitiminin gerekliliği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, **9**: 14-20.
- MIREAULT G, SPARROW J, POUTRE M, PERDUE B, MACKE L (2012). Infant humor perception from 3- to 6-months and attachment at one year. *Infant Behavior and Development*, **35**: 797- 802.
- MOORE GA, COHEN JF, CAMPBELL SB (2001). Infant affective responses to mother's still face at 6 months differentially predict externalizing and internalizing behaviors at 18 months. *Developmental Psychology*, **37**:706-714.
- MORREALL J (1997). Gülmeyi Ciddiye Almak. İris Yayınları:İstanbul (Çeviri: Kubilay Aysevener ve Şenay Soyer).
- MYNORS-WALLİS LM, GATH DH, DAY A, BAKER F (2000). Randomised controlled trial of problem solving treatment, antidepressant medication, and combined treatment for major depression in primary care. *British Medical Journal*, **320**: 26-30.
- NACAR FS (2010). Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- NEZLEK JB, DERKS P (2001). Use of humor as a coping mechanism, psychological adjustment, and social interaction. *Humor-International Journal of Humor*, **14**: 395-413.
- OĞUZ V (2012). Proje yaklaşımının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniv. Fen Bilimleri Enstitüsü.
- ÖĞÜLMÜŞ S (2006). Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi, Ankara: Nobel Yayınevi.
- ÖMEROĞLU E, KANDIR A (2005). Bilişsel gelişim. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- ÖNGÖREN F(1998). Türk Mizahı. İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- ÖZ F, HİÇDURMAZ D (2010). Stresle baş etmede önemli bir yol: Mizahın kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, **13**: 83-88.
- ÖZDEMİR N (2010). Mizah, eleştirel düşünce ve bilgelik: Nasreddin Hoca. *Milli Folklor*, **87**: 27-40.
- ÖZDİL G (2008). Kişilerarası problem çözme programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü..
- ÖZKAN Y, AKGÜN R, YANARDAĞ MZ, YÜCEER T (2013). Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin bazı değişkenlere göre kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *TSA Dergisi*, **17**: 197-213.
- ÖZSOY G (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, **6**: 713-740
- ÖZTÜRK O (2004). Ruh Sağlığı ve Bozuklukları, Ankara: Feryal Matbaası.
- PELLEGRİNİ DS, URBAIN ES (1986). An evaluation of interpersonal cognitive problem solving training with children. *Child Psychology and Psychiatry*, **26**: 17-41.
- POLAT RH, TÜMKAYA S (2010). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin düşünme ihtiyacına göre problem çözme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, **9**: 346-360.
- PROVINE RR (1992). Contagious laughter: Laughter is a sufficient stimulus for laughs and smiles. *Bulletin of the Psychonomic Society*, **30**: 1-4.
- PUHLIK-DORRIS P (1999). The Humor Styles Questionnaire: A new multidimensional Measure of sense of humor. Master Thesis, The University of Western Ontario, London. Erişim Adresi: [https://www.researchgate.net/publication/34271528_The_humor_styles_questionnaire_microform_a_new_multidimensional_measure_of_sense_of_humor]. Erişim Tarihi: 06/09/2014.

- RUCH W (1998). The sense of humor: A new look at an old concept. In: *The Sense of Humor*, Ed.: W. Ruch. New York: Mouton de Gruyter, 3-14.
- SANDERS B (2001). Kahkahanın Zaferi: Yıkıcı Bir Tarih Olarak Gülme. İstanbul: Ayrıntı Yayınları (Çeviri: Kemal Atakay).
- SAVAŞ S (2009). İlköğretim 7. sınıf Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci tutum ve başarısına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniv.Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- SAYAR B (2012). Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile umutsuzluk ve boyun eğici davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- SERİN NB, DERİN R (2008). İlköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5: 1-18.
- SERİN NB, SERİN O, ŞAHİN S, ŞAHİN B (2009). Ülkü eğitim fakültesi öğretmen adaylarının kişilerarası problem çözme becerilerine ilişkin algıları. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultay Bildiri Özetleri, 507.
- SHURE MB, SPIVACK G (1982). Interpersonal problem solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10: 341-356.
- SINNOTT JD, ROSS BM (1976). Comparison of aggression and incongruity as factors in children's judgement of humor. *Journal of Genetic Psychology*, 128: 241-249.
- SOCHA TJ (2012). Children's humor: Foundations of laughter across the lifespan. In: *Humor Communication: Theory, Impact, Outcomes*, Ed.: R.L. DiCioccio. Erişim Adresi: [http://ww2.odu.edu/~tsocha/comm601/socha-childrens-humor-chapter.pdf]. Erişim Tarihi: 06/09/2014.
- SOYALDIN S (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin öfke ifade tarzları ile mizah tarzları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniv. Sosyal bilimler Enstitüsü.
- SROUFE LA, WUNSCH JP (1972). The development of laughter in the first year of life. *Child Development*, 43: 1326-1344.
- STANLEY BK, WEIKEL WJ, WILSON J (1986). The effects of father absence on interpersonal problem-solving skills of nursery school children. *Journal of Counseling and Development*, 64: 383-385.
- ŞAHİN N, ŞAHİN NH, HEPPNER PP (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in an group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, 17: 379-396.

- TAVLI B (2007). 6 yaş grubu anasınıfı öğrencilerinin problem çözme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TOPAL H (2011). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ve Yönelimleri İle Fonksiyonel Olmayan Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- TORAMAN ÖS (2009). Bilim sanat merkezlerine devam eden ve etmeyen ilköğretim 12 yaş çocuklarının saldırganlık, atılganlık, çekingenlik ve mizah özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TOY B (2006). Sanat eğitimi alan ve almayan 15-17 yaş grubundaki ergenlerin sosyal uyumlarının ve benlik tasarım düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniv. Fen Bilimleri Enstitüsü.
- TÜRK DİL KURUMU (2014). TDK Güncel Türkçe sözlük. Erişim Adresi: [<http://tdk.org.tr>]. Erişim Tarihi: 12/08/2014.
- WALKER S, IRVING K, BERTHELTSEN L (2002). Gender influences on preschool children's social problem solving strategies. *The Journal of Genetic Psychology*, **163**: 197- 209.
- YARDIMCI İ (2010). Mizah kavramı ve sanattaki yeri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, **3**: 1-41.
- YAZICI H (2013). Bektaşî fıkralarının mizah anlayışı ve işlevi bağlamında bireysel ve toplumsal ruh sağlığı. *Türk Kültürü Ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*, **65**: 281-298.
- YERLİKAYA EE (2003). Mizah tarzları ölçeğinin uyarlama çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YERLİKAYA EE (2009). Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile algılanan stres, kaygı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Doktora Tezi, Çukurova Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YERLİKAYA N (2007). Lise öğrencilerinin mizah tarzları ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YOLERİ S (2010). Bracken temel kavram gelişimi ölçeği ifade edici Türkçe formunun oluşturulması ve temel kavramlarla kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Doktora Tezi, Marmara Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



**TURGUT ÖZAL ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ
KLİNİK ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ**

SAYI : 99950669/ 38 '1

12.12.2014

KONU : Klinik Araştırmalar Etik Kurulu Kararı

SAYIN PROF.DR.AYSEL KÖKSAL AKYOL

Fakültemiz Klinik Araştırmalar Etik Kurulunun 12 Aralık 2014 tarih ve 46 sayılı toplantısında sunulan **“Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Mizah Tarzlarının ve Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi”** başlıklı araştırma projesi öneriniz incelenmiş, etik ve bilimsel ilkelere uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof.Dr. Osman ÖZCAN
Başkan

Prof. Dr. Ali AKÇAY

Doç. Dr. Esra GÜNDÜZ

Doç. Dr. Bülent BOZKURT
Başkan Yardımcısı

Doç. Dr. Murat ULAŞ

Doç. Dr. Ayşe-Esra YILMAZ

Doç. Dr. Özlem EVLİAYOĞLU

Doç. Dr. Nurhayat BAYAZIT

Doç. Dr. Binyamin MUSLU

Yrd.Doç.Dr.Mehmet NAMUSLU

Doç. Dr. Mehmet KAYA

Yrd.Doç. Dr. Ayşe GÜREL
Raportör

Avukat Meltem BAĞCI

Yasın GÜRSOY

EK-2

GENEL BİLGİ FORMU

- 1) Okul türünüz nedir?
 - a) Güzel Sanatlar Lisesi (Bölümünüzü belirtiniz:)
 - b) Anadolu Lisesi
- 2) Sınıf düzeyiniz nedir?
 - a) Onuncu sınıf
 - b) On birinci sınıf
 - c) On ikinci sınıf
- 3) Cinsiyetiniz nedir?
 - a) Kız
 - b) Erkek
- 4) Doğum sırasınız nedir?
 - a) İlk çocuk
 - b) Ortanca veya ortancalardan biri
 - c) Son çocuk
- 5) Kardeş sayınız nedir?
 - a) Tek çocuk
 - b) 1 kardeş
 - c) 2 kardeş
 - d) 3 ve daha fazla kardeş
- 6) Anne babanızın öğrenim durumu nedir?

	<u>Anne</u>	<u>Baba</u>
Okuryazar değil	☐	☐
İlkokul mezunu	☐	☐
Ortaokul mezunu	☐	☐
Lise mezunu	☐	☐
Üniversite mezunu	☐	☐

Teşekkür Ederiz ☺

ÖZGEÇMİŞ

I- Bireysel Bilgiler

Adı: Elifcan

Soyadı: DİDİN

Doğum yeri ve tarihi: Altındağ - 1988

Uyruğu: T.C

Medeni durumu: Evli

İletişim adresi ve telefonu: Isparta Çocuk Evleri Koordinasyon Merkezi Müdürlüğü
0 (246) 201 2127 / 127

II- Eğitimi

Yabancı dili: İngilizce

2013- 2016 Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Anabilim
Dalı Yüksek Lisans Eğitimi

2007- 2012 Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi
Bölümü Lisans Eğitimi

2001- 2005 Antalya Metin Nuran Çakallıklı Anadolu Lisesi

III- Mesleki Deneyimi

2013-2014 Isparta Özel Öncü İletişim Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
(Çocuk Gelişimci)

08.2014- 04.2015 Isparta Çocuk Evleri Koordinasyon Merkezi Müdürlüğü (Çocuk
Gelişimci)

04.2015- Isparta Çocuk Evleri Koordinasyon Merkezi Müdürlüğü (Müdür
Yardımcısı)

IV- Üye Olduğu Bilimsel Kuruluşlar

- Çocuk Gelişimi ve Eğitimcileri Derneği
- Psikologlar ve Psikiyatristler Derneği
- Lösev- Lösemili Çocuklar Vakfı

V- Vermiş Olduğu Eğitimler

- 12. 2014 - Çocuk Evlerinde Güvenli İnternet Kullanımı (Isparta Çocuk Evleri Koordinasyon Merkezi Müdürlüğü)
- 02.2015 - Ergenlik Dönemi ve Karşılaşılan Sorunlar (Isparta Çocuk Evleri Koordinasyon Merkezi Müdürlüğü)
- 02.2015 / 05.2015 - Çocuk Eğitimi ve Çocukla İletişim (Isparta Denetimli Serbestlik Müdürlüğü)
- 05.2015 - Madde Kullanımını Önlemek (Isparta Çocuk Evleri Koordinasyon Merkezi Müdürlüğü)
- 06. 2015 - Sosyal Hizmetlerde Gizlilik ve Gizliliğin Önemi (Isparta Çocuk Evleri Koordinasyon Merkezi Müdürlüğü)
- 10.2015 - Davranış Bozuklukları ve Nedenleri (Isparta Çocuk Evleri Koordinasyon Merkezi Müdürlüğü)
- 11.2015 - Gözlem Teknikleri ve Çocuk Değerlendirmesinde Gözlemin Önemi (Isparta Çocuk Evleri Koordinasyon Merkezi Müdürlüğü)

VI - Kullanmaya Yetkin Olduğu Envanter ve Testler

- Denver Gelişimsel Tarama Testi
- Ankara Gelişim Tarama Envanteri
- 0-36 Ay Çocuklarda Gelişim Değerlendirme Formu
- ODDS Okulöncesi Davranış Değerlendirme Skalası
- Bender Gestalt Görsel Motor Algılama Testi
- Koppitz İnsan Çizim Testi
- Peabody Resim-Kelime Testi
- Louisa Duss Psikanalitik Hikayeler Testi
- OKHT (Okula Hazırlık Değerlendirme Testi)
- Metropolitan Okul Olgunluğu Testi
- Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi
- Benton Kognitif Fonksiyonlar ve Görsel Hafıza Testi

VII- Almış olduğu eğitim ve sertifikalar

- Oyun Terapisi Eğitimi
- İnterdisipliner Dil Ve Konuşma Terapisi Artikülasyon Becerilerinin Geliştirilmesi Eğitimi
- Kişilik Psikolojisi
- Özel Eğitimde Okuma- Yazma Öğretimi
- Özel Eğitimde Matematik Öğretimi
- Engellilerde Ergenlik ve Cinsel Eğitim
- Okul Öncesinde İlköğretime Hazırlık Çalışmaları
- Okul Öncesinde Müzik ve Ritmik Performans Çalışmaları
- Okul Öncesinde Eğitici Drama
- 3. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi
- Anobder Ankara Otistik Bireyler Derneği ‘Nisan-Dünya Otizm Farkındalık Ayı’ çalışmaları
- Anobder Ankara Otistik Bireyler Derneği II.Gönüllü Eğitim Projesi