



**T.C
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**4-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN DIŞ MEKANDA VE İÇ
MEKANDA OYNADIKLARI OYUNLAR SIRASINDA
ÜRETTİKLERİ MİZAHIN İNCELENMESİ**

Büşra KOÇAK

Denizli - 2023

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**4-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN DIŞ MEKANDA VE İÇ MEKANDA
OYNADIKLARI OYUNLAR SIRASINDA ÜRETTİKLERİ MİZAHIN
İNCELENMESİ**

Büşra KOÇAK

Danışman

Doç. Dr. Fatma Nilgün CEVHER KALBURAN

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Bu çalışma, ... Anabilim Dalı, ...Bilim Dalı'nda
jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan:

Üye:

.....

Üye:

.....

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../.....
tarih ve/..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ
Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Büşra KOÇAK

ÖNSÖZ

Üniversiteden mezun olur olmaz başladığım ve yarıda bırakmak zorunda kaldığım bu maceraya yeniden başka bir üniversitede başlamak ve sonuna gelmek bir yanıma çok mutlu ederken bir yanıma da buruk hissettiriyor sanırım. Bu çalışma ve tüm akademik süreç hayatım boyunca unutamayacağım çok güzel deneyimler ve birikimler kazanmamı sağladı. Çok fazla akademisyen, öğrenci ve öğretmen arkadaşımınla birlikte kafa yorduk, tezimi nasıl bitireceğime dair stresli durumlarımı dinlediler. Emegi geçen herkese minnettarım.

İlk olarak tez sürecimin başlangıç aşamasında istediğim konuda çalışmam için beni cesaretlendiren, çalışma tarzıma her zaman hoşgörülü davranan, sürecimin her aşamasında yanımda olan ve bu çalışmanın geliştirilmesi için elinden gelen her şeyi yapan sayın danışmanım Doç. Dr. F. Nilgün CEVHER KALBURAN'a sonsuz teşekkür ediyorum. Tüm bilginizle yoluma ve öğretmenlik hayatıma rehber oldunuz. Umarım meslek hayatım ve akademik hayatım boyunca öğrencilerimde ben de sizin gibi güzel izler bırakabilirim.

Dr. Öğr. Üyesi. Selçuk Yasin YILDIZ'a araştırmamda ne zaman bunalsam destek olduğu için, tez sürecimde tanıştığım, naifliği ve yardımseverliği ile hayatımda bir iz bırakacak olan Dr. Esra KARAKUZU'ya ve Neşe Selin TOSUN'a çok teşekkür ederim.

Sevgili arkadaşım ve kadim dostum Nur AYKAR'a hayatımın her anında yanımda olduğu için çok teşekkür ederim. Üniversitede birlikte başladığımız, bu sürece başlayabilmek için sayısız üniversite gezdik, yüzlerce anı biriktirdik. Arkadaşlığımızın onuncu yılında hep yanımda kalman dileğiyle...

Ev arkadaşım Demet SOMUNCU'ya, her gün eve gelir gelmez tezle alakalı tüm stresimi bıkmadan dinlediği, ders çalışabilmem için bana temel yakıtım olan çikolatayı temin ettiği ve laptop çantamı her yere taşıyabilmemde yardımcı olduğu için çok teşekkür ederim.

Tüm eğitim hayatım boyunca yanımda olan, sevgili annem Selma KOÇAK'a ve sevgili babam Ali KOÇAK'a sonsuz minnettarım.

Teze başlamadan önce yazdığım tüm satırları herhangi bir yönden yoksunluk yaşayan tüm çocuklara adamayı düşünmüştüm. Belki de bu yüzden bu kadar uzun bir tez oldu. Ardından gelen deprem felaketinde hayatını kaybeden ve evsiz kalan tüm çocuklar

için yazdığım her satırın yüzlerinde bir gülümseme oluşturmasını umut ediyorum. Tezimi tüm çocuklara atfediyorum. Mizah ile kalın. Gülen yüzünüz hiç solmasın.

Tüm Çocuklara...



ÖZET

4-6 Yaş Grubu Çocukların Dış Mekanda ve İç Mekanda Oynadıkları Oyunlar Sırasında Ürettikleri Mizahın İncelenmesi

KOÇAK, Büşra

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim ABD,

Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. F. Nilgün CEVHER KALBURAN

Haziran 2023, 162 sayfa

Bu araştırmanın amacı, 4-6 yaş arasındaki çocukların iç mekanda ve dış mekanda ürettikleri mizahı inceleyip, Türkiye’de bulunan çocukların mizah durumlarını anlamak için geniş bir perspektif elde etmektir. Bu amaçla, Paul E McGhee’nin mizah gelişim kuramına ve Martin ve diğerlerinin mizah tarzları kuramına göre inceleme yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 4-6 yaş arasındaki 8 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, genel bilgi formu, video kayıt yöntemi ve araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış mizah gözlem formları aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmada nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın verileri çocukların serbest oyun saatinde ürettikleri mizahi tepkilerden oluşmaktadır. Araştırmanın bulguları toplanırken, video kayıt yöntemi ile birlikte mizah gözlem formları doldurulmuş, video kayıtlar araştırmacı tarafından alındığı gün izlenmiş bu sayede araştırmada oluşabilecek hataların önüne geçmek amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın Paul E McGhee’nin mizah gelişim kuramına göre bulguları, dış mekanda ikinci ve üçüncü evrede daha yüksek mizah üretimi görülürken, dördüncü evrede iç mekanda dış mekana göre daha yüksek mizah üretimi olmuştur. Ayrıca, en yüksek mizah üretimi ikinci evrede olurken, daha sonra dördüncü evrede en az mizah üretimi ise, üçüncü evrede olmuştur.

Araştırmanın Martin ve diğerlerinin mizah tarzları kuramına göre bulguları ise, çocuklar dış mekanda iç mekana göre olumlu ve olumsuz mizah tarzlarını daha çok kullanmışlardır. İç mekanda ve dış mekanda çocuklar en çok olumlu mizah tarzlarından katılımcı mizahı tercih ederken, daha az kendini geliştirici mizahı tercih etmişlerdir. Çocuklar, iç mekanda ve dış mekanda olumsuz mizah tarzlarından en çok saldırgan mizahı

tercih ederken daha az kendini yıkıcı mizah tarzını tercih etmişlerdir. Ayrıca araştırmanın bulgularına göre, çocuklar saldırgan mizahı sadece başkalarına zarar vermek için kullanmamışlar aynı zamanda oyun kurmak için de kullanmışlardır. Bu aşamada araştırmada erken çocukluk döneminde saldırgan mizah tarzı için yeni bir tarz önerebileceğimiz sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: mizah, mizah tarzları, erken çocukluk döneminde mizah, uyumsuzluk teorisi, erken çocukluk eğitimi



ABSTRACT

Investigation of the Humor that Children Between 4-6 Years Olds Produced During Indoor and Outdoor Play

KOÇAK, Büşra

Master's Thesis, Department of Primary Education, Early Childhood Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. F. Nilgün CEVHER KALBURAN

June 2023, 162 pages

This research aims to examine the humor produced by children between the ages of 4-6, indoors and outdoors, and to obtain a broad perspective to understand the humor status of children in Turkey. For this purpose, analysis was made according to Paul E McGhee's theory of humor development and Martin et al.'s theory of humor styles. The study group of the research consists of 8 children between the ages of 4-6. The research data were collected through the general information form, the video recording method, and the semi-structured humor observation forms prepared by the researcher. A qualitative method was used in the research. The research data consists of the humorous reactions produced by the children during free play time. While collecting the research findings, humor observation forms were filled with the video recording method. The video recordings were watched on the day the researcher took them, so it was aimed to prevent any mistakes that may occur in the research.

The data of the research were analyzed by content analysis method. According to Paul E McGhee's humor development theory, the study showed that while higher humor production was observed in the second and third stages outdoors, there was higher humor production indoors in the fourth stage than outdoors. In addition, while the highest humor production was in the second stage, the lowest in the fourth stage was in the third stage.

Findings of the study related to the humor styles theory of Martin et al., children used positive and negative humor styles more outdoors than indoors. While the children mostly preferred participatory humor, one of the positive humor styles, they preferred less self-enhancing humor indoors and outdoors. While the children preferred the aggressive humor the most among the negative humor styles indoors and outdoors, they preferred the

less self-destructive humor style. In addition, according to the study's findings, children did not use offensive humor to harm others and play. At this stage, we can suggest a new style for offensive humor in early childhood.

Keywords: Humor, humor styles, humor in early childhood, incongruity theory, early childhood education



İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iii
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vii
ABSTRACT.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
KISALTMALAR LİSTESİ	xvi
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı	4
1.2. Alt Problemler	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Kuramsal Çerçeve	7
2.1.1. Mizah.....	7
2.1.2. Mizaha Tarihsel Bir Bakış	9
2.1.3. Mizah Teorileri.....	11
2.1.3.1. Üstünlük teorisi	11
2.1.3.2. Rahatlama teorisi.....	12
2.1.3.3. Uyumsuzluk (uyuşmazlık) teorisi	13
2.1.4. Jean Piaget'in Bilişsel Gelişim Teorisi	14
2.1.4.2. İşlem öncesi dönem (2-7 Yaş).....	16
2.1.4.3. Somut işlemler dönemi (7-11 yaş)	17
2.1.4.4. Soyut işlemler dönemi (11 Yaş ve Üzeri)	17
2.1.5. Paul E McGhee'nin Mizah Gelişim Teorisi	17
2.1.5.1. Sıfıncı evre: mizah olmaksızın gülme (0-6 Ay)	19
2.1.5.2. Birinci evre: bağlanılan figüre gülme (6- 12/15 Ay)	19
2.1.5.3. İkinci evre: nesnelere karşı tutarsız davranışlar (12/15 Ay - 3, 4, 5 Yaş).....	19

2.1.5.4. Üçüncü evre: nesnelerin veya olayların tutarsız olarak adlandırılması (2, 3, 4 Yaş).	20
2.1.5.5. Dördüncü evre: kavramsal tutarsızlık (3-5 Yaş)	20
2.1.5.6. Bilmece öncesi geçiş dönemi (5-6/7 Yaş).....	22
2.1.5.7. Beşinci evre: bilmece ve şakalar (6/7 / 10-11 Yaş).	22
2.1.6. Erken Çocukluk Döneminde Mizah	22
2.1.6.2. Erken çocukluk döneminde mizah kullanımının dil gelişimi üzerine etkisi.	25
2.1.6.3. Erken çocukluk döneminde mizah kullanımının bilişsel beceriler üzerine etkisi.	25
2.1.7. Erken Çocuklukta Mizah Tarzları Yaklaşımının Uygulanması.....	26
2.1.8. Martin ve diğerlerinin Mizah Tarzları Kuramı	28
2.1.8.2. Kendini geliştirici mizah.	30
2.1.8.3. Kendini yıkıcı mizah.	30
2.1.8.4. Saldırgan mizah.....	31
2.1.9. Erken Çocukluk Döneminde Oyun.....	31
2.1.9.1. Oyun türleri	33
2.1.9.2. Oynandığı yere göre oyun türleri.	37
2.1.10. Erken Çocukluk Döneminde Mizah ve Oyun Arasındaki İlişki	39
2.1.11. Mizah ve Oyunu Ev ve Okul Ortamlarında Geliştirmek	41
2.1.12. Eğitim Ortamlarında Mizah Kullanımı ve Öğretmen Rolü	42
2.2. İlgili Araştırmalar	43
2.2.1. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	43
2.2.2. Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar	49
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	54
3.1. Araştırmanın Modeli	54
3.2. Çalışma Grubu	55
3.3. Veri Toplama Araçları	58
3.3.1. Çocuklar İçin Kişisel Bilgi Formu	59
3.3.2. Mizah Gözlem Formları	59
3.4. Uygulama	61
3.5. Verilerin Analizi.....	62
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	64
BULGULAR VE YORUM	64
4.1. Paul E McGhee'nin Mizah Gelişim Kuramına İlişkin Bulgular	65

4.1.1. İkinci Evrede Mizah Üretimine İlişkin Bulgular	66
4.1.1.a. İkinci evrede iç mekânda mizah üretimi	67
4.1.1.b. Dış mekânda ikinci evrede mizah üretimine ilişkin bulgular	71
4.1.2. Üçüncü Evrede Mizah Üretimi	76
4.1.2.a. İç mekânda üçüncü evrede mizah üretimi	76
4.1.2.b. Dış mekânda üçüncü evrede mizah üretimine ilişkin bulgular	78
4.1.3. Dördüncü Evrede Mizah Üretimi	81
4.1.3.a. İç mekânda dördüncü evrede mizah üretimine ilişkin bulgular	81
4.1.3.b. Dış mekânda dördüncü evrede mizah üretimine ilişkin bulgular	84
4.2. Martin ve diğerlerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Bulgular	85
4.2.1. İç Mekânda Mizah Tarzlarına İlişkin Bulgular	87
4.2.1.1. İç mekânda olumlu mizah tarzlarına ilişkin bulgular	88
4.2.1.1.a. Katılımcı mizah tarzına ilişkin bulgular.	88
4.2.1.1.b. Kendini geliştirici mizah tarzına ilişkin bulgular.	89
4.2.1.2. İç mekânda olumsuz mizah tarzına ilişkin bulgular	91
4.2.1.2.a. Saldırgan mizah tarzına ilişkin bulgular.	91
4.2.1.2.b. Kendini yıkıcı mizah.	93
4.2.2. Dış Mekânda Mizah Tarzlarının Kullanımına İlişkin Bulgular	93
4.2.2.1. Dış mekânda olumlu mizah tarzlarına ilişkin bulgular.	94
4.2.2.1.a. Katılımcı mizah tarzına ilişkin bulgular.	94
4.2.2.1.b. Kendini geliştirici mizah tarzına ilişkin bulgular.	95
4.2.2.2. Dış mekânda olumsuz mizah tarzlarına ilişkin bulgular.	96
4.2.2.2.a. Saldırgan mizah tarzına ilişkin bulgular.	96
4.2.2.2.b. Dış mekânda kendini yıkıcı mizah tarzına ilişkin bulgular.	98
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER	99
5.1. Tartışma	99
5.1.1. Paul E McGhee'nin Mizah Gelişim Kuramına Göre Bulguların Tartışılması	100
5.1.2. Martin ve diğerlerinin Mizah Tarzları Kuramına İlişkin Bulguların Tartışılması	108
5.2. Sonuç	116
5.3. Öneriler	118
5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	118
5.3.2. Eğitimcilere Yönelik Öneriler	119
KAYNAKÇA	121
EKLER	136

EK-1: PAÜ Etik Kurul İzni.....	136
EK 2. MEB Araştırma İzni.....	138
EK 3. Veli İzin Belgesi	139
EK 4. Çocuk Tanıma Formu	141
EK 5. Paul E McGhee'nin Mizah Gelişim Teorisine Göre Gözlem Formu	142
EK 6. Martin ve diğerlerinin Mizah Tarzları Kuramına Göre Gözlem Formu.....	144



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 4.1. <i>İç Mekanda Üçüncü Evrede Mizah Üretimine İlişkin Bulgular</i>	76
Tablo 4.2. <i>Dış Mekanda Üçüncü Evrede Mizah Üretimine İlişkin Bulgular</i>	78
Tablo 4.3. <i>İç Mekanda Dördüncü Evrede Mizah Üretimine İlişkin Bulgular</i>	81
Tablo 4.4. <i>Dış Mekanda Dördüncü Evrede Mizah Üretimine İlişkin Bulgular</i>	84
Tablo 4.5. <i>İç Mekanda Mizah Tarzlarına İlişkin Bulgular</i>	87
Tablo 4.6. <i>Dış Mekanda Mizah Tarzlarına İlişkin Bulgular</i>	93



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4.1. Araştırma Bulgularının Özeti.....	64
Şekil 4.2. Paul E McGhee'nin Mizah Gelişim Kuramına Göre İkinci, Üçüncü ve Dördüncü Evrede Üretilen Mizah Sıklıkları.....	65
Şekil 4.3. Mizah Tarzlarının Kullanımına İlişkin Bulgular	86



KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
Vb.	: Ve benzeri
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEGEP	: Mesleki Teknik Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi
E.	: Erkek
K.	: Kız



BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Toplumdaki bireylerin sağlıklı ve uyumlu ilişkiler içerisinde yaşaması, sahip oldukları yeteneklerin geliştirilebilmesi bireylerin çocukluk yıllarında kazandıkları deneyimlere, bu deneyimler de iyi bir erken çocukluk eğitime bağlıdır. Toplumların geleceğini oluşturan temel yapı taşları çocuklardır (Aral ve Baran, 2011). Bu bağlamda erken çocukluk döneminde çocuklar için zengin ve başarılı bir program geliştirmek bir gerekliliktir (Saygılı ve Yalman 2021). Koçyiğit ve Başaran (2015), erken çocukluk döneminde çocuklar için oyunun “sihirli bir anahtar” olduğundan bahsederken, çocukların oyun çağına olmaları sebebi ile bir program geliştirilirken oyunun merkezde olması gerektiği savunmuştur (Aslan Akın ve Atıcı, 2015; Saygılı ve Ercan Yalman, 2021).

Miller ve Almon (2009), yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemde uzun vadede oyun temelli stratejinin benimsenmesi için neler yapabileceklerini tartışmışlar, bu amaçla 50 bilişsel başarı merkezli, 50 oyun temelli eğitim merkezli eğitim alan çocuk ile bilişsel ve oyun temelli yaklaşımın okul öncesi dönemde etkilerini inceledikleri bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, oyun temelli yaklaşımın benimsendiği bir erken çocukluk eğitimi merkezinden gelen çocukların on yaşına geldiklerinde okuma ve matematikte bilişsel merkezli öğrenme ortamlarından gelen akranlarından daha ileride oldukları görülmüştür. Ayrıca, oyun temelli eğitimin benimsendiği ortamlardan gelen çocukların hem sosyal hem de duygusal olarak bilişsel öğrenme temelli okullardan gelen çocuklara göre daha ileride oldukları tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda Almanya erken çocukluk eğitimi merkezleri oyun temelli programa geri dönmüşlerdir.

Erken çocukluk döneminde oyun çocukların kendi seçimlerini yapmakta özgür oldukları, olumlu ve yaratıcı ortamların sağlanmasına destek olmasının yanı sıra sınıftaki stres durumlarını azaltmaya yardımcı olur (Rushton, 2011). McGhee (2019, s. 83-84), erken çocukluk döneminde mizahı ihmal edilen bir oyun biçimi olarak görürken, çocukların gerçekleri sembolik oyunlarında ya da şakacı bir şekilde çarpıtmaktan duydukları yüksek hazzı her çocuğun biyolojik mirası olarak yorumlamıştır. Çocuklarda mizah ikinci yılın başlarında, yeni fikirlere maruz kalmaları ve yeni fikirlerin bir dizi keşif oyununu tetiklemesi ile bir oyun biçimi olarak ortaya çıkmaya başlar. Çocuklarda mizahın gelişmesi, çocuğun yeni bilişsel beceriler kazanmasına, aşamalı olarak bilişsel becerilerdeki gelişme ise yeni mizah biçimlerinin gelişmesine yol açar.

Çocuklar mizah yolu ile dünyayı keşfetmeye, çevresinde olup biten şeylerin anlamını ise “Bu ne?” oyunları ile eğlenceli bir şekilde öğrenmeye devam eder. Oyun mizahın temel özelliği olmasının yanı sıra çocuklarda yaratıcılığı artırırken, bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerini destekler (McGhee,2002, 2019; Loizou ve Recchia, 2019). Berlyne (1970, 1972; akt. McGhee, 2019, s. 83-85), mizahın yenilik ve uyumsuzluk gibi özelliklere sahip olduğunu, belirsizlik özelliğinin merak duygusunu tetiklediğini, merak duygusu sonucunda ortaya bilgi boşluğu çıktığını ve bilgi boşluğunun mizah yolu ile öğrenilmesinin çocuklarda pozitif duyguların ve öğrenmenin artması ile nihayete erdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırması sonucunda, mizahın öğrenmeyi ve hafızada kalan bilgilerin kalıcılığını arttırdığını keşfetmiştir. Ona göre, mizah dikkati dağılmaya eğilimli çocuklarda güçlü ve yararlı bir eğitim stratejisi olarak kullanılmalıdır.

Erken çocukluk döneminde mizah çocukların bilişsel gelişim alanlarını desteklerken, sosyal-duygusal yapıları anlamalarına destek olur (Paine, Hashmi, Howe, Johnson, Scott ve Hay, 2022). Cekaite ve Andren (2019), mizahı çocukların akran grupları arasında uyum kurmak için kullandığı sonucuna ulaşırken, Ruch, Weber, Park ve Peterson (2014), mizahı toplumsal olarak kabul gören ve sosyal kabulü yüksek bireylerin özelliklerinden birisi olarak tanımlamış, Goodenough ve Ford (2005), mizahın çocuklarda acıyı azaltmak ve etkin bir başa çıkma stratejisi olduğu üzerinde durmuş, Boulton ve Boulton (2017), mizahın çocuklara sosyal becerileri öğretmek için etkin yöntem olduğu üzerinde dururken, Powell (2019), daha da geriye giderek mizahın çocukların olumsuz çocukluk deneyimleri ile bir başa çıkma stratejisi olarak kullanılabileceğinden bahsetmiştir. Ayrıca erken çocukluk döneminde, çocukların özgün düşünce tarzına dair bir görüş kazanmak için mizahın doğasının bilinmesi, etkin bir şekilde kullanılmasının teşvik edilmesi ve çocuklar ile mizahın paylaşılması önemlidir (McGhee, 2019). Bergen (2019), pek çok çocuğun fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarını karşılanması yönünden eksik ortamlarda büyüdüklerinden, yetişkinlerin kendi sorunları ile ilgilenmekten çocuklara yaşam becerilerini öğretmekten geri kaldıklarını belirtirken, çocukların bu eksikliklerinin giderilmesi için mizah ve oyunun teşvik edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca eğitim ortamlarında mizahın kullanılarak çocuklara temel yaşam becerilerinin kazandırılabilceğini, hayatın zorlukları ile başa çıkmak için mizahın nasıl kullanılması gerektiğinin öğretilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Mizahın bu özelliklerinden dolayı eğitimde pedagojik bir araç olarak kullanılması üzerinde durulmalıdır (Stenius, Karlsson ve Sivenius, 2022).

Yurtdışında çocukların mizah gelişimlerinin doğrudan gözlemler yolu ile incelendiği pek çok araştırma vardır (Paine, Hashmi, Howe, Johnson, Scoot ve Hay, 2022; Stenius, Karlsson ve Sivenius, 2020; Hoicka ve Akhtar, 2012; Loizou, 2007, 2005). Türkiye’de çocukların mizah gelişimlerinin doğrudan gözlemler yolu ile incelendiği araştırmalara rastlanmazken, erken çocukluk döneminde mizah gelişiminin incelendiği araştırmalar mevcuttur (Gültekin, 2023; Aslanyürek, 2021; Yılmaz, 2019; Akaydın, 2015; Meral-Eskidemir, 2013; Koçer, Eskidemir ve Özbek, 2012; Ak-Seven, 2012). Çocukların mizah gelişimlerinin doğrudan gözlemler yolu ile incelenmesi, özellikle de serbest oyunlar sırasında incelenmesi önemlidir. Çünkü çocukların ev dışında mizah ürettikleri ortamın genellikle erken çocukluk eğitim merkezlerinde *serbest oyun saati* olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bergen, 2019, s.12; Frost, Worham ve Reifel, 2001). Ayrıca çocukların mizah tarzlarının doğrudan gözlemler ile incelendiği yurtiçi ve yurtdışı araştırmalara rastlanmamıştır. Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray, ve Weir’in (2003), olumlu mizah tarzlarının kullanılmasının yalnızlık ile ters orantılı olduğunu belirtirken, kendini yıkıcı mizah kullanımını düşük benlik saygısı ile ilişkilendirmiştir. Kuiper, Olinger ve Dance (1993), saldırgan mizah kullanımının yakınlık kurma ile negatif ilişkili olduğunu belirtirken başkaları ile dalga geçmekten kaçınan çocukların suç işleme olasılığının daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır (akt. James ve Fox, 2019). Klein ve Kuiper (2006), çocukların mizah tarzlarını akran grupları içerisinde kabulü arttırmak için kullanabileceğini belirtirken, mizahın çocukların benlik saygısını arttıracak ve daha fazla sosyal uyum sağlayabileceğini belirtmiştir. Fox, Dean ve Lyford (2013), kendini yıkıcı mizah tarzı kullanan çocukların içsel bir muhtaçlığa sahip olması nedeni ile olumsuz mizah tarzlarının kullanılmasının, çocuklarda olumsuz etkilerinin uzun bir süre sonra ortaya çıkmaya başladığını belirtmiştir. Fox vd. (2013) göre, olumsuz mizah tarzını kullanan çocuklar ilerleyen yaşlarda kusurlarına daha fazla odaklanmaya başlar. Ayrıca, olumsuz mizah tarzları kullanımının ilerleyen yıllarda depresyon ve anksiyeteyi tetiklediği sonucuna ulaşılırken (Fox vd., 2013, Fox, Hunter ve Jones, 2015, 2016a, 2016b), Edwards ve Martin (2010), mizah tarzları ile ilgili bir müdahale programı geliştirilmesi gerektiğini önermiştir. James ve Fox (2019) erken yaşlarda mizah tarzlarının çocuklara nasıl kullanılabileceğinin öğretilmesi gerektiği üzerinde dururken, olumsuz mizah tarzı kullanan çocukların erken dönemde tespit edilip müdahale programına alınması gerektiğini önermiştir.

Erken çocukluk dönemi her bireyin yaşamında kritik bir evredir. Mizahın eğitim ortamlarında kullanılmasının pozitif etkileri olduğu bilinmektedir. Ayrıca mizahın erken

çocukluk döneminde çocukların birçok gelişim alanını desteklediği göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmanın yapılmasının faydalı olduğu düşünülmüştür.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, çocukların dış mekânda ve iç mekânda serbest oyun sırasında sosyal etkileşimlerini inceleyerek, 4-6 yaşındaki çocukların mizah ürettikleri ve mizahın değerini takdir ettikleri durumları, McGhee'nin (2002) mizah gelişim evrelerine göre incelemek; ayrıca çocukların dışarıda ve içeride oyun sırasında sergiledikleri mizah tarzlarını Martin vd.'nin (2003) belirlediği kategorilere göre değerlendirmek amaçlanmıştır.

1.2. Alt Problemler

- ✓ Çocukların dış mekânda oyun sırasında mizah üretme sıklığı nedir?
- ✓ Çocukların iç mekânda oyun sırasında mizah üretme sıklığı nedir?
- ✓ Çocukların dış mekânda ve iç mekânda oyun sırasında mizah üretme sıklığı arasında fark var mıdır?
- ✓ Çocukların dış ve iç mekânda oyun sırasında mizah ürettikleri ve mizahın değerini takdir ettikleri durumları, McGhee'nin (2002), belirlediği mizah gelişim evrelerinden (ikinci, üçüncü ve dördüncü evre) hangisine işaret etmektedir?
- ✓ Çocuklar dış mekânda oyun sırasında Martin vd. (2003) belirlediği kategorilere göre ne tür mizah üretmektedirler? (Katılımcı mizah-kendini geliştirici mizah-saldırgan mizah- kendini yıkıcı mizah).
- ✓ Çocuklar iç mekânda oyun sırasında Martin vd. (2003) belirlediği kategorilere göre ne tür mizah üretmektedirler?
- ✓ Çocukların mizah üretiminde Martin vd. (2003) belirlediği kategorilere göre dışarıda oynanan oyunlar ve içeride oynanan oyunlar arasında fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

İyi mizah üreten ve daha neşeli olan çocukların, sınıf ortamında daha üretken, daha duyarlı ve iş birliğine daha yatkın oldukları, ayrıca mizah yeteneklerini gösteren çocukların, akranları tarafından da daha sosyal ve daha girişken olarak görüldükleri anlaşılmaktadır. Ayrıca mizahın kişilerarası bir beceri olmasının ötesinde mizah hakkında yapılan çalışmalarda, yetenek, sözel zekâ, genel zekâ ve soyut akıl yürütme ile mizahın anlaşılması ya da üretilmesi arasında bağlantılar kurulmaya çalışılmıştır (Bergen, 2019; Chang, Chen, Hsu, Chan ve Chang, 2015; Christensen, Silvia, Nusbaum ve Beaty, 2016; Greengross ve Miller, 2011).

Mizahın bu özelliklerinden dolayı; eğitim ortamlarında mizaha yer verilmesinin, sınıf atmosferine olumlu katkı sağladığı, akademik başarıyı arttırdığı ve stresle başa çıkma gibi becerilerin kazanılmasına yardımcı olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur (Aydın, 2006; Çelik, 2006; Kılınç, 2008; Oruç, 2006; Semrud-Clikeman ve Glass, 2010).

Guo, Zhang, Wang ve Xeromeritou'un (2011), yaptıkları çalışmanın sonuçları kültürel faktörlerin bilişsel gelişim ve mizahi tepki arasındaki ilişkiyi belirlemede güçlü bir rol oynadığını göstermektedir. Böylece, bir kültürdeki mizahın, diğer kültürlerdeki gibi görülemeyebileceği söylenebilmektedir. Aynı toplumların aynı koşullarda bulunması, aynı toplumların içinde dahi farklı kültürlerin yer alması mizahın farklı şekillerde kullanılmasına neden olabilmektedir (Nesin, 2002).

Türkiye'de mizah konusunda çok sınırlı araştırmanın bulunması ve yapılan çalışmalarda çocukların doğal olarak gözlenmediğinin görülmesi; ayrıca mizahın oyunun farklı bir türü olarak (McGhee, 2019, Loizou, 2005) görülmesinin göz önüne alındığı düşünülürse, çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı sonucuna varılabilir. Ayrıca bu çalışmanın, Türkiye'deki çocukların mizahı takdir etme durumlarını ortaya çıkarması beklenmektedir. Bu bulgular, McGhee (1979, 2002) tarafından sağlanan belirli gelişimsel yaklaşımları genişletmeye ve çocukların oyun sırasında mizahı takdir etmelerinin dışında yeni bir kategori ortaya çıkarmaya çalışabilir.

Çalışmanın ortaya koyacağı bir başka sonuç ise, Martin vd.'nin (2003) tanımladığı olumlu ve olumsuz mizah kullanımının çocukların dış mekânda ve iç mekânda serbest oyunlar sırasında gözlemlenmesidir. Çocuklarda olumsuz mizah duygusu, daha yıkıcı oyunlarla (evcil hayvanıyla oynarken evcil hayvanının başına kötü bir şey geldiğinde ona gülmesi veya parkta arkadaşlarıyla oynayan çocuğun arkadaşının ya da kendisinin yüksekten düşmesini komik bulması gibi) olarak tanımlanırken, olumlu mizah duygusu daha yapıcı mizah olarak tanımlanmaktadır (Romero ve Arendt, 2011, Martin, 2007, 2003). Çocuklarda olumlu ve olumsuz mizah duygusunun ölçülmesi önemlidir. Martin'in (2010) tavsiye ettiği gibi gelecekteki araştırmalar için bir temel oluşturarak, bir müdahale yaklaşımının geliştirilmesine yardımcı olabilir. Çocuklar üzerine olumlu-olumsuz mizah tarzlarıyla ilgili Türkiye'de doğrudan serbest oyunları sırasında yapılan araştırmalara rastlanmamıştır. Bu sebeple çocukları Bergen'in (2019) çocukların ev ortamı dışında en fazla mizah ürettikleri erken çocukluk eğitim merkezlerinde serbest oyunlar sırasında gözlemek önemli olabilir ve Türkiye'deki çocukların mizah üretimleri için daha geniş bir perspektif sağlayabilir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Erken çocuklukta mizah üretimini açıklamaya çalışan Reddy (2001) aslında planlı uygulamaların mizah üretimini anlamada yeterli olmadığını savunmaktadır. Çocukların dünyasıyla ilgili güçlü bir mercekle geliştirmemizde, çocukların akranlarıyla serbest oyun zamanlarında ürettikleri mizahı gözlemek bize yardımcı olabilir (Loizou ve Recchia, 2019). Bu çalışmada çocukların akranlarıyla oyun sırasında doğal davrandıkları ve gözlemcinin varlığından dolayı davranışlarını önemli ölçüde değiştirmedikleri varsayılmıştır.

Nesin (1973; akt. Meral, 2013) mizahta gülme olduğunu, gülme ile sonuçlanmayan hiçbir şeyin mizah olmadığını belirterek mizah ile gülmenin birbirinden ayrı olamayacağını ifade etmektedir. Bu nedenle çocukların verdikleri her gülme tepkisinin mizah kaynaklı olduğu varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Erken çocuklukta mizahın ilk örnekleri bakımveren-çocuk arasında oluşur. Çocukların aile ortamlarında ürettikleri mizah ve mizahın ilk örneklerinin çocuk ve bakımveren arasında olduğu göz önüne alınırsa bu çalışmanın sınırlılıklarından biri çocuk ve bakımveren arasında oyun sırasında oluşan mizahın gözlenemeyecek oluşudur.

Erken yıllarda çocuklar, kardeşleriyle, arkadaşları gibi yakın diğer kişilere göre daha fazla zaman geçirirler (Dunn, 2007; McHale, Updegraff ve Whiteman, 2012). Bu çalışmada çocukların sadece okulda arkadaşlarıyla ürettikleri mizah incelendiği için, araştırmanın diğer sınırlılığı, çocukların aile ve kardeşleriyle ürettikleri mizahın incelenmemiş oluşudur.

Araştırma ayrıca 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin İç Anadolu bölgesinde yer alan bir şehirdeki resmi bir ilkokulun anasınıfına devam eden 4-6 yaş arası çocuklar ile sınırlıdır

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Mizah

Mizah psikolojik bir olgu olduğu için bazı düşünürler onu belirli kalıplara sokmayı, sınırlandırmalar içine koymayı uygun bulmaz. Bu durum mizahın toplumlara, kültürlere, uluslara ve kişilere göre değişiklik gösteren yapısına bağlanmıştır (Nesin, 2002, s.43). Bu etmenlere karşı araştırmacılar tarafından mizahın pek çok tanımı yapılmıştır. Tüm bu tanımlamalara rağmen mizahın araştırmacılar tarafından ortak olarak kabul edilmiş tek bir tanımı yoktur (Öğüt Eker, 2009, s.53). Bunun nedeni, mizahın psikolojik bir olgu oluşuna bağlanmıştır.

Mizah, esasen dilimize Arapçadan girmiş bir sözcüktür. Osmanlıca- Türkçe ansiklopedik lügatta mizah kelimesinin aslı müzah olarak belirtilmiş; şaka, latife eğlence olarak tanımlanmıştır (Devellioğlu, 1986: 782; akt. Alay, 2019). İngilizce ve Fransızcada mizah kavramını karşılamak için humour kelimesi kullanılmaktadır. İngilizler mizah kavramını karşılamak için Fransızcada mizaç, huy anlamına gelen humeur'u humour şeklinde çevirisini yapmışlardır. İngiltere de bu kelime ruhsal bir neşe ve nükte anlamıyla kullanılmıştır (Şenyapılı, 1995; akt. Alay, 2019).

Bag'e (2020) göre, mizah duyguları ve düşünceleri, güçlü bir şekilde etkileyebilen komik ve eğlenceli bir duygu olmasının yanı sıra olaylara hicivli ve eleştirel bir dil getirebilen neşeli bir yaşam sanatıdır. Günlük yaşamın beraberinde getirdiği sorunlar ile başa çıkmayı sağlayan kişinin ilham kaynağıdır. Eagleton (2019), her mizahın kişiye özgü olduğundan bahsederken mizahı bir sanat eserine benzetmiştir. Ona göre, sanat eserleri gibi mizah da eşsizdir ve karanlık bir dünyayı kendine özgü bir tarz ile aydınlatmaktadır.

Martin ve Ford (2018, s.3) göre, mizah herhangi bir şeyi temsil eden, insanların söyledikleri ve yaptıkları şeylerin diğerleri tarafından komik olarak algılandığı ve onları güldüren, keyif almanın esas olduğu neşenin duygusal bir tepki olarak dışavurumunu temsil eden geniş ve çok yönlü bir kavramdır. Mizah bir sosyal olgudur ve hemen hemen tüm kişilerarası ilişkilerde ortaya çıkar. İnsanlar ile sosyal iletişim içerisinde bir arada olduğumuzda daha sık güler ve espriler yaparız (Martin, Kuiper, 1999; Provine ve Fischer, 1989; akt. Martin ve Ford, 2018, s. 3-4).

Mizah, bir gerçekliğe farklı açılardan bakabilme, sorgulatma gibi özelliklere sahip eşsiz bir duygudur. Mizah, keskin bir zekânın, sıra dışı, beklenmedik ve ani durumlarda

bazen sorgulayıcı bir biçimde, bazen de acımasızca kazandığı bir zafer olarak görülmüştür (Eker, 2009, s. 54). Adams (1998; akt. Susa, 2002, s. 45) mizahı, basitçe komik ya da eğlendiren geçirmeyi sağlayan hareket ya da ifade insanın hoşça vakit geçirmesi sağlayan her şey olarak tanımlamıştır. Mizah genel itibariyle komik bir güdüyle başlayan gülme ile sonuçlanan kişiye mutluluk veren bir deneyim olarak görülmüştür.

Mizahın tarih boyunca değişik oluşumlarda oluşu, toplumların eğlenmek için düzenledikleri eğlencelerin, yazılı eserlerin farklı olmasının temel sebebi farklı kültürlere sahip olmalarıdır. Toplumların kendi içerisindeki mizahı eşsizdir. İçinde bulunulan toplumun kültürel değerlerine göre mizah şekillenir. Yaşam koşulları ve standartları birbirine benzeyen toplumlar için mizah ortak bir değerdir (Nesin, 2001, s. 19).

Buna karşılık mizah evrensel bir olgu ve neredeyse her insan tarafından sergilenen bir davranıştır. Mizahta olması gereken en elzem unsurlardan birisi de gülmedir (Bayrak, 2001). Mizahın temel amacı güldürmektir, özünde gülme olmayan bir şey mizah değildir. Buna karşı çıkan araştırmacılar da vardır. Onlar mizah ve gülmenin birbirinden ayrılması gerektiğini savunur. Mizahın eğlence fonksiyonu sebebiyle gülme ile karıştırıldığından bahsedilirken, her gülme eylemi nasıl ki mizah sayılmazsa her mizah eyleminin de gülme ile sonuçlanmak zorunda olmadığı savunulmaktadır (Özcan, 2002, s. 15). Aziz Nesin (1973) ise, sağlıklı gülme eyleminden bahsederek bu görüşü destekler. Ona göre, kimyasal maddeler, gıdıklama ve yalandan gülme gibi nedenler ile sonuçlanan gülme tepkisi sağlıklı bir gülme değildir (Nesin, 1973; akt. Gültekin, 2023). Mizah ve gülme eğlence ile bağlantılı olduğu için sürekli karıştırılabilir ancak gülmeye mizahın alkışı denilmektedir (Usta, 2009; Gültekin, 2023).

Yardımcı (2010), yaptığı çalışmada mizahın temelde üç fonksiyonu olduğundan bahsetmiştir. Bunlar, sosyolojik fonksiyonu, psikolojik fonksiyonu ve eğlence fonksiyonudur.

Sosyolojik Fonksiyonu ile ilişkili olarak mizah, kişilerarası bir etkileşim yolu olmak ile birlikte insanların rahat bir atmosfer çerçevesinde, kendi deneyimlerini aktarmasına fırsat verir. Örneğin, evli çiftlerde, derslerde, doktor-hasta arasında kullanımı sıkıntılı dönemlerde problemlerin çözülmesine katkıda bulunarak, uzlaşmaya ulaşılmasını sağlar. Bu sayede bir *sosyal memnuniyet* aracı olarak, ilişkilere samimiyet, saygı gibi olumlu duyguların yansıtılmasını sağlar. Kişiye sağladığı olumlu kişilerarası iletişim yolundan dolayı, yalnızlık duygusunun yaşamasını engeller.

Psikolojik Fonksiyonu, gülmenin insan vücudunda rahatlatıcı etkisi ile ilişkilidir. Gülme sonucunda endorfin ve bazı hormonlar salgılanır. Bu da bireyde ağrı kesici etki yaparak, rahatlama sürecini tetikler. Mizah insanlardaki acımasızlığı, sertliği ve kabalığı en aza indirmeye yardımcı olarak negatif duyguların azalmasını sağlar.

Eğlence Fonksiyonu açısından bakıldığında ise, William Glasser dört temel psikolojik ihtiyaçtan bahseder; bunlar, ait olma, güç, özgürlük ve eğlence ihtiyacıdır (Spurgeon, 1998; akt., Yardımcı, 2010). Mizah kişinin diğer bireylerle bir araya gelerek hoşça vakit geçirmesini sağlaması yönüyle bireyin dört temel psikolojik ihtiyacı arasında yer alan eğlence ihtiyacını gidermesine yardımcı olur.

2.1.2. Mizaha Tarihsel Bir Bakış

Mizah kelimesi farklı anlamlara gelebilen yüzyıllar boyunca yeni çağrışımlarda kullanılabilen çok ilginç ve karmaşık bir tarihe sahiptir. Kültür tarihçisi Danie Wickberg (1998; akt. Martin ve Ford, 2018), mizah tarihinin ayrıntılı ve büyüleyici bir analizini bizlere sunmuş ve Wickberg'den sonra gelen araştırmacılar için mizah tarihi ile ilgili sağlam bir bilgi yapısı sağlayıp, mizah tarihi ile ilgili bilinenlerin çoğunun alt yapısını oluşturmuştur.

Mizahın tam olarak ne zaman ve nerede ortaya çıktığı tam olarak bilinmemektedir. Araştırmacılar mizahın tarihinin insanlık öncesine dayandığını düşünmektedir. Darwin, primatların dişlerini göstererek garip homurtular çıkarmasını ilk mizah örnekleri olarak görürken (Manning, 2002,2004), diğer canlıların mizah üretip üretmediklerini inceleyen araştırmacılar, farelerin kendi aralarında tek tip bir ses frekansı geliştirdiğini ve bunun onların gülme eylemleri olduğunu; fareler gibi köpekler, kediler, yunus balıkları gibi hayvanların bir iletişim yolu olarak mizahı tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır (Martin ve Ford, 2018).

Mizahın, Antik Yunan'da M.Ö. 4 ve 5. yy' da ortaya çıktığı düşünülmekteydi. Mizah tiyatrosu Antik Yunan'da büyük bir öneme sahip olması ile birlikte sosyal ve politik hayatlarında önemli bir rol oynamıştır. Araştırmacılar, mizahın kullanımının dokümanlarda mitolojik bir Yunan kahramanı olan, Oedipus ve Theseus'a kadar gittiğinden, mizahın sadece tiyatro gibi alanlarda değil bu dönemde dahi hayatın her alanında kullanılabildiğinden, bilmecelerin de mizah ile birlikte insanları ikna etmek için kullanıldığını bahsedilmiştir (Williams, 1997, s.54; akt. Yardımcı, 2010).

Ortaçağ döneminde ise mizah, tek tanrılı dinlerin ve toplumun genel yapısında bulunan skolastik düşüncenin etkisi ile bastırılmaya veya yasaklanmaya çalışılmıştır. Bu baskının etkisi ile insanlarda özgür düşünce gelişmemiş, özgür düşüncenin gelişmemesi ile birlikte mizah anlayışı ilerleyememiştir. Ortaçağda insanlar baskılar ve yasaklar nedeni ile özgün bir mizah tarzı benimseyememişler, kendilerinden önce gelen mizahi yargıları kabul etmek zorunda kalmışlardır (Öngören, 1998, s. 20; akt. Alay, 2019).

Avrupa’da Rönesans ve reform hareketinin başlaması mizah için de bir devrim niteliğinde olmuştur. Rönesans ve reform hareketleri ile birlikte toplumda süregelen baskı azalmış, skolastik düşüncenin yerini özgürleşme hareketi almıştır. Bu da uzun zamandır zincir altında tutulan mizahın görece serbest kalmasına ortam oluşturmuştur. Mizah bu dönemde, insanların mevcut yapıyı eleştirmek için kullandıkları bir güç haline gelmiştir (Alay, 2019).

Mizahın akla dayalı bir unsur olması, 15. yy.’ da kabul edilmeye başlanmış, 16. yy. da mizahın nasıl kullanıldığı araştırılırken, 18. yy.’ da edebiyatta ve sanatta önemi anlaşılmıştır. Bu şekilde ilerleyen mizahın yavaş yavaş önemi anlaşılmaya başlanırken günümüz şekli ile kullanılmaya yönelik evrimi devam etmiştir. 20. yy.’ da mizahın yapısı ve karakteri anlaşılmaya çalışılmıştır (Yardımcı, 2010).

Mizahın bir araştırma olarak kullanılmasının tarihi çok eskiye dayanmamaktadır. Mizah ilk olarak insanın yaşamını sürdürmede kilit bir rol oynamaması nedeni ile araştırılmaya değer bir konu olarak görülmemiştir (Boyd, 2004). Paul E McGhee, 1970’lerde mizahı araştırılmak için meşru bir konu haline getirmede kilit figürlerden birisi haline gelmiştir. Mizah konusunu 1968’de bir doktora tezi olarak seçtikten sonra çocukların bilişsel gelişimleriyle ilgili mizah anlayışları ile ilgilenmeye başlamış ve o dönemde en çok atıf alan; Piaget’in bilişsel gelişim teorisinden etkilenecek, mizah gelişim kuramını ortaya atmıştır. McGhee’nin 1971 yılında ortaya attığı bu kuramdan sonra mizah araştırmaları neredeyse önceki yıllara göre üç katına çıkmış ve bu konu hakkında bilimsel bir derginin oluşturulmasını zorunlu hale getirmiştir. İlk olarak 1987’de International Journal of Humor Research (Uluslararası Mizah Araştırmaları Dergisi) bu ihtiyacı karşılamak için yayın yapmaya başlamıştır. Bu arada European Journal, Mizah Araştırmaları Dergisi ve İsrail Mizah Araştırmaları dergisi de kurulmuştur (Goldstein ve Ruch, 2018).

2.1.3. Mizah Teorileri

Mizah felsefe, psikoloji gibi pek çok alanın ilgisini çekmiştir. Mizah ile ilgilenen araştırmacılar, birçok teori ortaya atmasına rağmen tek ve etrafında birleşilen genel bir kuramın varlığından bahsetmek doğru olmaz. Bunun nedeni, Morreall'e (1997; akt. Türkavcı ve Önk, 2022) göre, insanların değişik şeylere gülme tepkisi vermesi ve insanların doğası gereği tek bir tanıma ulaşmanın mümkün olmamasıdır. Platon, Aristoteles, Thomas Hobbes, Charles Darwin, Sigmund Freud, Emmanuel Kant, Arthur Koestler gibi düşünürler, mizahın değerini anlayabilmek ve onu açıklayabilmek için çeşitli teoriler sunmuşlardır. Mizah ile ilgili yüzlerce teori ortaya atılmıştır (Susa, 2002, s. 49). Mizahı anlama durumunda, bütün kahkaha içerikli anekdotları açıklayan tek bir teori olmasa dahi, insanların neden güldüğünü açıklayan üç geleneksel teori bulunduğunu söyleyebiliriz. Bunlar, üstünlük teorisi, rahatlama teorisi ve uyumsuzluk teorisidir (Martin ve Ford, 2018; Tanç, 2020).

2.1.3.1. Üstünlük teorisi. Üstünlük duygusu kendini çok beğenme anlamında kullanılmaktadır. Bunun nedeni mizahın sadece hoşça vakit geçirmek için değil aynı zamanda karşısındaki kişiden bir adım öteye geçme gayesiyle de yapılmasıdır. Üstünlük teorisi en eski teorilerdendir. Tarihçesine baktığımız zaman Platon'a kadar uzandığını (Morreal, 1997; akt. Gültekin, 2023) gördüğümüz üstünlük kuramı, Aristoteles tarafından önerilmiş ve Hobbes tarafından geliştirilmiştir. Kuramın temeli kişinin gördüğü ya da duyduğu herhangi bir mizah içerikli olayda kişinin kendini komik duruma düşüren olay kahramanını düşünüp onun yaptığı bu hatayı tekrarlamayarak kendisinin komik duruma düşmesini engellemesini içermektedir (Özünlü, 1999; akt. Gültekin, 2023).

Platon'a göre mizah, kişinin kendisinden daha zayıf statü, fiziksel nitelik gibi özelliklerinden dolayı karşısındakini küçük görmesidir. Ona göre mizah kötü niyet barındırır. Hobbes ise mizahı tanımlarken, kişinin sürekli kendini başka insanlarla kıyasladığından bunun sonucu olarak da rekabetin doğduğundan, bu sebeple karşısındaki kişinin eksik ya da kusurlu yönlerini arama eğilimi içerisine girdiğinden bahsetmektedir. Karşısındaki kişinin kusurlarıyla eğlenirken kendini ondan üstün görme yoluna gider ve bu da kişide mutluluk hissine sebep olur (Morreal, 1997; akt. Dinç, 2020).

Teorinin ana kaynağını, Aristoteles'in yazdıkları oluşturmaktadır. Üstünlük teorisi kişilerarası hiyerarşiye dayanır. Aristoteles, gülmenin temelinde bir zafer görür. Bu zafer kişinin karşısındaki kişinin düştüğü komik duruma gülmesini, kendisini bu durumun dışında tutarak, statüsel olarak ona üstünlük sağlaması olarak yorumlar. Aristoteles, gülme

durumunun güçsüz ve çirkinlere karşılık doğduğundan bahseder. İnsan karşısındaki kişinin bedensel ve zihinsel kusurları ile kendini karşılaştırırken kendi üstünlüğünü öne çıkarır. Etnik, cinsiyetçi ve ırkçılık içeren şakaları bu kategori içerisine alabiliriz (Coughlin, 2002, s. 19, Konning ve Weiss, 2002).

2.1.3.2. Rahatlama teorisi. Rahatlama teorisini açıklayan araştırmacılar, gülme davranışını sadece psikolojik açıdan ele almamış aynı zamanda, fizyolojik olarak değerlendirmiş, sinir uçlarında meydana gelen boşalma olarak tanımlamışlardır. Bu konu ile ilgili en iyi bilinen teorisyen Freud'dur. Freud, bastırılmış duygular olan saldırganlık ve cinsellik duygusunun, mizah ile birlikte sosyal olarak daha kabul edilebilir şekilde ortaya çıktığını savunmaktadır. Burada sadece enerjinin dışa vuruşundan kaynaklanan gülmeden bahsedilmez aynı zamanda engellenen duygular ile ortaya çıkan kahkahadan da bahsedilir. Başka bir deyişle Freud'a göre, mizah engellenmesi gereken duyguların dışa vuruş biçimidir. İnsanlar bu duyguları bastırmaya çalışırlar, ancak bu duyguların gülme tepkisiyle ortaya çıkmasında kişi kendini serbest bırakır ve rahatlar. Çekinme tepkisi olarak biriktirilen bu enerji, gülme olarak ortaya çıkar (Morreal, 1997; akt. Kırmızı, 2022).

Rahatlama teorisi farklı tanımlamaları eski literatürde de yerini almıştır. Bu teoriler mizaha genel olarak kişinin içerisinde bulunduğu stres ve gerginlik anlarında mizahı kullanarak rahatlama sağlama sağlamaktır. Kabiliyetli insanların, bağımsız ruhları, kontrol edilmek istenilirse kişi buna karşı koymaya çalışır. Bu kontrol altına alınma duygusuna karşı çeşitli hareketler yaparlar, bunlar da gülünç olabilir (Manning, 2004, s. 18-19).

Bir ortamda bulunan gergin enerjinin artmasıyla, ortamdaki atmosfer rahatlamaya ihtiyaç duyar. Mizah da insanın bu atmosferdeki enerjiye ulaşmasıyla ortaya çıkar. Eğer insan gülme eylemine engel olmak isterse, karşılığında daha çok gülmek isteyecektir. Gülme, duygularımızın sinir sistemine etkisiyle oluşan enerjidir. Bu enerji genelde gergin ve kaygı dolu zamanlarda, atmosferlerde ortaya çıkar. Gerginliğin ortamda artmasıyla, mizah ortaya çıkar. Gerginliğin artması mizahı da arttırır. Utanma ve korku insanlarda istenmeyen duygular olabilir. Bu duygular mizah ile ortadan kaldırılır (Susa, 2002, s. 56-57).

2.1.3.3. Uyumsuzluk (uyuşmazlık teorisi). Uyumsuzluk teorisi genel olarak mizahın bilişsel yanına odaklanmıştır. Uyumsuzluk teorisinin temelinde şaka unsuru beklenmedik olaylar vardır. Kişi zihninde oluşan bilgilere uymayan bir durumu gördüğünde uyumsuzluk oluşur ve bu durum mizaha neden olur (Manning, 2002, s. 17; Kırmızı, 2022). Teorinin en bilinen teoristleri Emmanuel Kant ve Arthur Schopenhauver'dir. Bu teoriyi diğerk teorilerden ayıran farklardan biri de toplumsal hiyerarşı, statü gibi etmenlere mizahta önem vermeyişidir (Berger, 1987, akt. Ak-Seven, 2012).

İlk olarak Aristoteles uyumsuzluk teorisi üzerine çalışmış ancak teoriyi kuram haline getiren ilk teorisyen Kant'tır. Kant teorisinde rahatlatma teorisini de kullanarak, uyumsuzlukluık teorisıyla birleştirmiştir. Uyumsuzluk teorisinde ilk aşamada kişi uyumsuzluğ tam olarak fark etmez ve bunu zihninde tek bir kavram olarak düşünür. şakanın ilerlemesi ile iki farklı kavram arasındaki farkı görülür (Rutter, 1997; akt. Ak-Seven, 2012).

Uyumsuzluk teorisinin temelinde beklenmedik durum yani sürpriz unsuru yatmaktadır. Aynı şekilde birbirinden farklı durum ya da düşüncelerde mizah meydana gelir ancak mizahın oluşması için kişinin kendisini tehlike altında hissetmemesi, acı duyulacak bir durumda olmaması gerekir. Kişi kendini güvende hissettiğnde rahatlar ve mizah meydana gelir. Bir diğerk etken ise, kişinin ayırt etme gücüne ve bunu algılayabilecek belirli bir zekya sahip olması gerekmektedir. Uyumsuz durumlar mizah için elzemdir ancak tek başına yeterli değildir. Korku, kaygı, endişe ve merak gibi duygular ortada uyumsuzluk olsa dahi mizahın ortaya çıkmasını engelleyebilir. Buradan hareketle, uyumsuzluk teorisi, mizahı açıklamakta çok önemli bir yere sahip olmuştur. Ama mizahı açıklamada tam olarak yeterli olmadığını savunan araştırmacılar da vardır (Rutter, 1997; akt. Ak-Seven, 2012).

Paul E McGhee'nin mizah gelişim kuramı uyumsuzluk teorisi içerisinde yer alır ve kuramın temeli Piaget'in bilişsel gelişim kuramına dayanır. McGhee'nin (1971) ocukların mizahi durumları anlaması ve takdir etmesi üzerine yaptığı çalışmada, çocukların bilişsel gelişimin ilerlemesi ile mizahi gelişimi paralel olarak kabul etmiştir. Ona göre, şakaların doğasında bilişsel uyumsuzluk vardır. Çocuklar zihinlerinde var olan şemalara uygun olmayan bir durum ile karşılaştığında buna mizahi tepki verebilir. Kuramını ortaya atarken Piaget'in bilişsel gelişim kuramından etkilenmiştir. McGhee, ocukların oynamaya yönelik genel bir yatkınlığının onların biyolojik mirası olduğuna inanmış, bu oyun dürtüsünün

bilişsel yetenekler ile genişletildiğinde, dünyadaki tüm kültürlerde çocuklar için geçerli olan ve çocukların mizahında gelişimsel değişiklikler ortaya çıkaran yapı olduğundan bahsetmiştir. McGhee'ye göre çocuklarda mizah sembolik oyunun ortaya çıkması ile başlar. Mizahın ilk formları çocukların nesneler arasındaki uyumsuzlukları fark etmesi ile ortaya çıkar. En erken mizah şekli çocuklarda iki yaş civarında görülmeye başlanır (akt. Goldstein ve Ruch, 2018). Paul E McGhee'nin mizah gelişim teorisini oluştururken temel olarak Piaget'in bilişsel gelişim kuramından etkilenmesi sebebi ile öncelikli olarak Piaget'in bilişsel gelişim kuramından bahsetmek doğru olacaktır.

2.1.4. Jean Piaget'in Bilişsel Gelişim Teorisi

Piaget'in bilişsel gelişim kuramında sadece gözlem ve bilimsel araştırmalar yoktur. Kuramını geliştirirken günlük yaşamından, kendi üç çocuğu üzerinde yaptığı gözlemlerden yararlanmıştı (Gardiner ve Gander, 2007). Piaget çocukların küçük yetişkinler olduğu fikrine karşı çıkarak, onların kendilerine has bir zihinsel işleyişleri olduğu fikrini savunmuştur (Aral ve Baran, 2011, s. 163).

Piaget'in ortaya attığı bilişsel gelişim teorisinde vurguladığı en önemli kavram şemalardır. Şemalar bilginin oluşturup yapılandırılması için mihenk taşlarıdır. Çocuk dış çevreden aldığı uyarıcıları zihnine kaydeder. Çocuğun zihnindeki düşünce kalıpları şemalar ile oluşur. Bir olay ya da durum karşısında oluşan soyut ya da somut tanımlamalar, yargı ifadeleri şemaları oluşturur. Şemalar, deneyimlerin artması ile genişler, değişir. Kişideki bilgi birikimi bu şekilde olur. Bir bakıma şemaların zihnindeki yeni bilgiyi değiştirmek, anlamlandırmak, başka bir bilgiye dönüştürmek için yol gösterici olduğu söylenebilir (Yeşilyaprak, 2008, s.85).

Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramında Temel Kavramlar

Şema: Piaget'in kuramında şemalar temel yapı taşlarıdır. Birey dünyayı anlamlandırmak için şemalar kullanır, hiçbir bilgi şemalara kodlanmadan belleğe yerleştirilemez. Her yeni bir dizi işlemde geçerek yorumlanır ve kodlanır (Aral ve Baran, 2011, s. 163-164).

Adaptasyon (uyum): bireylerin yaşantısı zenginleştğinde mevcut şemaların yetersiz kalması ile var olan şemaların değişim ve gelişim göstermesidir. Adaptasyon iki şekilde; özümleme (asimilasyon) ve uyma akomodasyon (uyum) gerçekleşir. Özümlemede birey var olan şemalar üzerine yeni karşılaştığı durumları eklerken, akomodasyonda birey var olan şemaları değiştirip yeni bir şema oluşturur (Aral ve Baran, 2011, s. 163-164).

Örgütlenme (Organizasyon): Çocuğun dış dünyada var olan bilgileri tecrübe ettikçe alıp kendi zihninde kombine etmesidir (Aral ve Baran, 2011, s. 163-164).

Dengeleme: Bireyin önceden var olan şemalarının yeni karşılaşılan durum ile uymaması sonucu denge bozulup yeniden kurulmasıdır (Selçuk, 2007).

Piaget bilişsel gelişim kuramını dört evrede açıklamıştır (Aral ve Baran, 2011).

- Duyu Motor Dönem (0-2 yaş)
- İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş)
- Somut İşlemler Dönemi (7-11 yaş)
- Soyut İşlemler Dönemi (11 yaş ve üzeri)

2.1.4.1. Duyu motor dönem (0-2 Yaş). Bu dönem bebeğin doğumu ile başlayıp, iki yaşına kadar geçen süreyi kapsamaktadır. Bu dönem iki yıllık bir süreyi kapsamasına rağmen çocuğun özerkliğini kazandığı, refleksif davranışlardan anlamlı davranışlara geçilen önemli bir evredir. Duyu-motor dönem Piaget'in bilişsel gelişim teorisinin ilk evresidir. Bebeğin doğumuyla, çevreyi keşfetme çabası başlar. Bebeğin bu keşifleri yapabilmesi için kullandığı araçlar doğuştan getirdiği temel reflekslerdir. Bunlar emme ve tutma refleksidir. Çocuk bu basit ve temel hareketlerden başlayarak, çevresini tanımak için bilişsel bir sistem geliştirmeye başlar (Cüceloğlu, 2000, Çalış ve Zengin, 2022). Bebek kollarını, bacaklarını ve kafasını hareket ettirir. Çocuklar eşyaları tutup, atarak çevreyi keşfetmeye çalışır (Gander ve Gardiner, 2007, s. 179). Dönem adını buradan almaktadır. Bebek kendisi dışındaki çevreden gelen hareketleri algılayamaz, bunlardan habersizdir (Yapıcı ve Yapıcı, 2005). Duyu-motor dönemde, gerçek manası ile akıl yürütme ve mantıksal işlemler yoktur. Piaget, bu sebeple işlem kavramını bu evrede kullanmaz. Bilişsel gelişimin başlangıç unsurunda, bebeğin doğuştan getirdiği iki refleks şema oluşturmada kullanılır (Selçuk, 2008; Bacanlı, 2000, s. 59). Dönemin başında bebeklerde refleksif davranışlar hâkimdir. Bu ilk refleksif davranışlar çocuklardaki ilk şemaları oluşturur. Çocuk bu evrede yakın çevresi olan kendi bedenini tanımaya, ardından çevreyi tanımaya çalışır (Senemoğlu, 2005, s. 40). Yaşın ilerlemesiyle refleksif davranışlar yerini amaçlı davranışlara bırakmaktadır. Bebek bu dönemde doğuştan getirdiği refleksleri deneyimleri ile birlikte şema haline getirir. Örneğin, doğuştan emme davranışı ile dünyaya gelen bebek, daha sonra bu davranışı yeme, ısırma ve tükürme gibi davranışlara dönüştürür (Bacanlı, 2007, s.62).

2.1.4.2. İşlem öncesi dönem (2-7 Yaş). Piaget, işlem öncesi dönemimdeki bilişsel gelişimler açısından belirleyici nitelikte olması nedeni ile bu evreye ayrı bir önem vermiştir. Duyu-motor dönemde, harekete bağlı olan çocukların düşünmelerinin artık bu bağılılıktan kurtulduğunu bu dönemde görebiliriz. Bu evrenin başlarında çocuk, sınırlı bir sözcük dağarcığına sahiptir. Bu sınırlı sözcük bellekleri ile simgesel düşünme yetisine sahiptir (San Bayhan ve Artan, 2005). Bu dönemle birlikte çocuklar sembol kullanmaya başlar. Dönemin özelliği olan sembolik işlev, çocuklarda pek çok şekilde kullanılabilir. Çocuk bu şekilde nesneleri zihninde canlandırabilir. Örneğin, çocuk bir ağaç dalını, at olarak düşünebilir. İki-dört yaşındaki çocuklar, göz önünde bulunmayan şeyleri sembol yerine kullanabilir. Piaget, sembollerin taklitten doğduğunu varsaymaktadır. Taklitler, bu evrede bilişsel sembolizmin temelidir. Örneğin, çocuk bir taşı araba yerine kullanabilir. Burada, taş bir sembol yerine geçmektedir. Bu dönemdeki sembollerin en önemlilerinden biri de dildir ve dil bu dönemde çok hızlı gelişir. Ancak, Piaget sembollerin temelinde dil olmadığını savunur ve ona göre bilişsel gelişimin temelinde dil yoktur, dil gelişiminin temelinde bilişsel gelişim vardır ve kelimeler çocuğun kullandığı sembollerden sadece bir tanesi olarak adlandırılmıştır (Bacanlı, 2000).

Çocuk somut işlemler döneminde kendini dünyanın merkezi olarak görmektedir. Bu benmerkezci konuşmadır, çocuk kendi bildiği her şeyi başkasının da bileceğini düşünür. Dönemin sonuna doğru çocuk benmerkezcilikten uzaklaşarak mantıklı düşünmeye başlar. Çocuklar, işlem öncesi dönemde canlı veya cansız ayrımı yapamamaktadır. Piaget çocukların canlı kelimesinin ne anlama geldiğini bilmediklerinden bahseder. Bu evrede bulunan çocuklar için canlı kavramı hareket eden nesnelerdir (Çolakkadıoğlu, 2014). Çocukta bu dönemde tersine çevrilebilirlik yoktur. Nesnenin görünüşünde herhangi bir değişim olduğunda çocuk bunu kavrayamaz. Tersine çevrilebilirliğin olmaması çocukların bazı matematiksel becerilerde başarısız olmasını sağlayabilir. Odaklanma bu dönemde gelişmemiştir. Çocuk bu dönemde nesnenin sadece tek bir özelliğine odaklanarak, diğer yönlerini görmeme eğilimindedir. Ayrıca bu dönemin bir diğer özelliği tümdengelim ve tümevarımın kullanılmamasıdır. Çocuklar tümdengelim ve tümevarımı kullanamayarak akıl yürütemezler. Her gün kahvaltıda yumurta yiyen bir çocuğun yumurta yemediği gün kendisini kahvaltı yapmamış sayması buna örnek olarak verilebilir (Selçuk, 2007; Aral ve Baran, 2011, s. 168-169).

2.1.4.3. Somut işlemler dönemi (7-11 yaş). Çocuk bu dönemde mantıksal düşünme becerisi kazanmaya başlar. İşlem öncesi dönemde bulunan mantıkdışı, benmerkezcilik gibi kavramların yerini çocukta mantıksal bilişsel fonksiyonlar alır (Senemoğlu, 2007). Çocuklar bu dönemde çok hızlı bir değişim içerisindeyler. Nesnelerin görüntüsünde değişiklik olsa dahi, kütsel, sayısal değışikliğe uğramadığını bilirler. Ancak gene de soyut kavramları anlamada başarılı değillerdir. Çocukta bu dönemde düşünme becerisi somuttur (Senemoğlu, 2000, 2007).

İşlem öncesi dönemde yapılamayan becerilerin kazanıldığı dönemdir. Çocuklar somut işlemler yapabilir. Tersine çevrilebilirlik özelliğini edinir. Tek bir özellikten daha çok özelliğe odaklanır. Korunumu kazanır. Soyut işlemler dönemine geçiş dönemidir (Aral ve Baran, 2011, s.169-170).

2.1.4.4. Soyut işlemler dönemi (11 Yaş ve Üzeri). Piaget'e göre bu dönemde yetişkin tarzı düşünme başlar ancak bu düşünme tarzı çocukların yetişkinler gibi problem çözme özelliği kazandığı anlamına gelmemektedir. Bunun nedeni, çocukların deneyimlerinin yetişkinlerden daha az olmasına bağlanabilir (Aral ve Baran, 2011, s.170).

Neden sonuç ilişkisinin öğrenildiği, tündengelim, tümevarım yöntemleri ile akıl yürütülebildiği, çocukların soyut düşünme yapısının geliştiği, zihinsel olgunluğa eriştiği dönemdir. Soyut işlemler döneminden sonra bilişsel gelişimde niteliksel bir gelişme olmaz (Aral ve Baran, 2011, s.170).

2.1.5. Paul E McGhee'nin Mizah Gelişim Teorisi

McGhee, 1970'lerde mizah kavramı ile ilgilenmeye başlamıştır. Mizah kavramının evrimsel sürecini incelemek için öncelikle çocuklarda mizahı araştırmaya başlamıştır. 1970'lerde mizah ile ilgili bir teori ortaya atmıştır. Onun teorisinden sonra, mizah kavramına ilgi artmıştır. McGhee, erken çocuklukta mizah kavramı üzerine çalışmasına rağmen, ondan etkilenen Nahemow (1986), yaşlılar arasında mizah üzerine çalışmıştır (akt. Goldstein ve Ruch, 2018).

McGhee'nin mizah gelişim teorisi uyumsuzluk teorisi içerisinde ele alınabilir ancak ona göre mizahın oluşması için sadece uyumsuzluk, gariplik yeterli değildir. Çocuğun belirli bir zihinsel gelişime sahip olması gerekir. Bunlardan biri de korunumdur. Bu duruma şöyle bir örnek verebiliriz.

Bay Jones bir lokantaya gitti ve akşam yemeği için bütün bir pizza ısmarladı. Garson pizzayı altı parçaya mı yoksa sekiz parçaya mı bölmelerini istediğini sorduğunda, altıya bölerseniz iyi olur hiçbir zaman sekiz parça yiyemem. Çocuğun bu paragraftaki

espriyi anlaması için öncelikle korunumu kazanmış olması gerekir (McGhee, 1979,2002). Purser, Van Herwegen ve Thomas (2020), McGhee'nin bu görüşünü destekleyerek çocuğun bir şakayı anlayabilmek ve takdir etmek için belirli bir yaşa gelmesinin ön koşul olduğunu savunmuştur.

McGhee, Piaget tarafından ele alınan bilişsel gelişim teorisine göre, çocuklarda mizahı ve çocukların mizahi oyunlarının gelişimsel olarak şemasını açıklayan ilk kişidir. McGhee çocukların yaşa bağlı olarak mizah gelişimi gösterdiğini düşündüğü kuramını 1979'daki ilk kitabında Mizah: Kökeni ve Gelişimi (Humor: Its Origin and Development) dört evrede açıklamış ardından kuramını revize etme gereği duyarak, 2002'de Çocukların Mizah Gelişimini Anlamak ve Geliştirmek (Understanding and Promoting the Developmant of Children's Humor) adlı kitabını yayınlamıştır. 2002'de yayınladığı kitapta mizah gelişimini altı temel evrede açıklamıştır. Bunlar, Şekil 2.1'de gösterilmiştir. Şekilde 7 evre görünürken bilmece öncesi evre geçiş evresi olarak kabul edilmektedir (McGhee, 2002). Ayrıca her evrenin birbiriyle bağlantılı olması, bir evrede ortaya çıkan mizahi tepkinin diğer evrede kaybolmaması sadece azalması, bahsi geçen evrelerde mizahın ulaşacağı en üst nokta olması (McGhee, 2002) sebebi ile her evre bağlantılı olarak gösterilmiştir.



Şekil 2.1. Paul E McGhee'nin Mizah Gelişim Kuramının Aşamaları

2.1.5.1. Sıfırıncı evre: mizah olmaksızın gülme (0-6 Ay). McGhee, bu dönemde bebeklerin gülme tepkilerini refleksif gülme olarak adlandırır. Bebeklerin bu evrede gülme tepkisi verdiği durumlar tanıdık ve korkutucu olmayan durumlardır. Bebeklerin bu evrede gülme tepkisi dokunma, gıdıklanma ve dizler üzerinde hoplatılma gibi uyaranlar tarafından tetiklenmektedir. McGhee kendi çocukları üzerinde yaptığı gözlemlerde oğlu dört aylıkken, tiz bir ses tonu ile “boop boop boop” diye tekrarlayarak parmaklarını boynuna doğru hareket ettirdiğinde gülme tepkisi verdiğini gözlemlemiş ancak bu gülme tepkisinin mizah kaynaklı olduğunu söyleyemeyeceğimizi belirtmiştir (McGhee, 2002).

2.1.5.2. Birinci evre: bağlanılan figüre gülme (6- 12/15 Ay). Bu evre çocuklarda ilk mizahın ortaya çıktığı evredir. Çocuklarda mizahın ilk örnekleri bakımveren çocuk arasında gelişir. Çocuğun dünyaya ilk geldiğinde gördüğü kişinin ona bakımveren olduğu düşünüldüğünde bu şaşırtıcı değildir. Bebek ile bakımveren arasında ilk görülen mizahi tepkiler, bakıverenin yaptığı komik yüz ifadeleri, çocuk tarafından beklenmeyen hareketlerdir. Bu dönemde bilinen en popüler örnek *peek-a-boo (ce-e)* oyunudur (McGhee, 2002). McGhee, ce-e oyunlarını mizah olmaksızın uyumsuzluğa bağlı olarak bağlanılan figüre karşı ilk sosyal oyunlar olarak tanımlar (Bergen, 2019, s.17). Bu gülme tepkisindeki neden, beklenmedik yüz değişimleridir. Eğer bebek bakımvereni sürekli bir şekilde komik surat ifadeleri ile görseydi bu ona komik gelmeyebilirdi (McGhee, 2002).

2.1.5.3. İkinci evre: nesnelere karşı tutarsız davranışlar (12/15 Ay - 3, 4, 5 Yaş). Piaget, çocukta ilk mizah örneklerinin sembolik oyun ile birlikte oluşmaya başladığını söyler. McGhee’de çocuklarda ikinci yıl ile birlikte sembolik oyun davranışının sergilenmeye başladığından ve bu –mış gibi oyunların çocuklar tarafından sergilenen en erken mizah biçimi olduğundan bahseder. Bu noktada McGhee ve Piaget’in görüşleri benzerdir. Onlara göre, bilişsel gelişimin hızlanması ile çocukta mizah başlangıcı oluşmaya başlar (McGhee, 2002).

Çocukta bu dönemde, oldukça geniş bir merak ve keşfetme duygusu vardır. Çocuk bu merak ve keşfetme duygusu ile çevresini tanımaya çalışır. Yeni bir oyuncak verildiğinde oyuncak ile oynayıp, onun özelliklerini keşfeder. Oyunağı tamamen tanıdıktan sonra, bilinen özelliği dışında kullanmaya başlar (McGhee, 2002). McGhee, oğlu 20 aylıkken pantolonunu bir şapka gibi, 22 aylıkken, diş fırçasını *kulak fırçalamak* şeklinde kullanarak gülme tepkisi verdiğinden bahseder (McGhee, 1979, 2002).

Mizah bu dönemde çocuklar için bir oyun şeklidir. Çocuklar bu dönemde mizahı dış dünyayı keşfetmek, bilmedikleri nesneleri eğlenceli bir şekilde öğrenmek üzere bilindik

nesnelerin anlamlarını çarpıtarak kullanmış ve bu çocuklar için erken dönem mizah başlangıcı olarak kabul edilmiştir (McGhee, 2002; Loizou ve Recchia, 2019).

2.1.5.4. Üçüncü evre: nesnelerin veya olayların tutarsız olarak adlandırılması (2, 3, 4 Yaş). Çocukta, bu yaşta dil gelişimi ile birlikte merak duygusu hâkimdir. Dil gelişimi ve merak ile birlikte çocuk dış çevre hakkında sürekli sorular sorar. Çocuk duyduğu ya da gördüğü her şeyi adeta bir sünger gibi emer. Çocuk bu dönemde yeni öğrendiği kelimeler ile oynamayı çok sever, nesnelere yanlış isimler vererek kelimeler ile oynar. Çocuk gördüğü bir kediye “Aaa ne güzel köpek!” deyip buna muzip bir gülümseme tepkisi verebilir. Burada çocuk anlamını bilse dahi dili şakacı bir şekilde kullanmaktan keyif alır. Çocuklardaki bu merak duygusu ile birlikte bakımveren, çocuklar tarafından *Bu ne?* sorusunu daha sık duymaya başlar. Çocuklarda *Bu ne?* soruları dil gelişiminin hızlandığı, merak ve keşif duygusunun ağır bastığı dönemi işaret etmektedir. (McGhee, 2002).

Üç (a): Zıtlıklar- Yanlış Adlandırmanın Özel Bir Durumu

Çocuklar bu evrede kelimeyi bilse dahi, kelimenin zıt anlamını kullanmaktan büyük keyif alır. Kelimenin zıt anlamının kullanılması çocuğun uyumsuzluğu keşfetmesinde büyük rol oynarken, keşfettiği uyumsuzluğu başkaları ile paylaşmaktan zevk almasını ve mizahın paylaşılabilmek özelliğini anlamasını sağlar. Örneğin, çocuk üst kata alt kat, gitme zamanı olduğunda hayır kalma zamanı diyebilir (McGhee, 2002).

2.1.5.5. Dördüncü evre: kavramsal tutarsızlık (3-5 Yaş). McGhee (2002), revize ettiği kuramına göre bu evreyi dört alt boyutta incelemenin daha uygun olduğunu düşünmüştür.

Dört (a): Kelimelerin Sesleri ile Oynama

Çocuk bu dönemde sadece kelimelerin anlamlarıyla değil sesleriyle de oynamaya başlar. Bildiği kelimelere yaklı anlamlar geliştirmeye başlar. Üç yaş civarında çocuklar kelimeler ile oynamanın başka yollarını keşfetmek ister. Çocuklar kelimeler ile oynarken onların anlamları ile yalnızca sesleri ile oynayarak kelime grupları üretirler. Buna Türkçe örnek olarak *berke, merke, zerke* verebiliriz.

Çocuk bu kafiyeli kelimeleri tek bir sözcük ile yapmayı da tercih edebilir ya da sesleriyle oynadıkları kelimeleri cümle içerisinde kullanmayı tercih edebilir. Çocuk kelimeler ile oynarken aslında kelimelerin anlamlarını bilir ancak bundan keyif aldıkları için kelimelerin sesleriyle oynamaya devam eder (McGhee, 2002).

Dört (b): Anlamsız-Gerçek Kelimelerin Kombinasyonu

Çocuklar kelimelerin sesleri ile oynamakla kalmaz aynı zamanda saçma kelime kombinasyonları yaparak bu durumla eğlenebilirler. Çocuklar kelimelerin saçma ya da yanlış olduğunu bilseler de bu durumla eğlenebilirler. McGhee oğlu ile yaptığı gözlemlerde, üç yaşlarında bu mizah şeklini gösterdiğini ve bunun ilk örneğinin, *Do you want any bicycle corn?* (Bisiklet mısırsı ister misin?) gibi sorular olduğunu belirtmiştir (McGhee, 2002). Bergen (2019, s.17), bu durumu *uyumsuz dil* olarak nitelendirir. Ona göre çocuk bu evrede saçma sözler söylemekten ve tekrar etmekten, bir şarkının sözlerini değiştirerek söylemekten büyük keyif alır. Yaptığı araştırmada ebeveynlerden birisinin 18 aylık çocuğun *Hey, diddle, diddle* yazısı okunduğunda büyük keyif aldığını, yüksek sesle güldüğünü aktarmıştır. Aynı şekilde Hoicka ve Akhtar (2012), yaptıkları araştırmada 30 aylık çocukların dili kasıtlı olarak yanlış kullandıklarını ve manipüle ettiklerini belirtmiştir.

McGhee (2002), çocuklar dördüncü evrede saçma kelime kombinasyonları yapsalar da kelimelerinin arasında bir uyum olduğundan, fonolojik olarak benzer olduklarından bahsetmiştir. McGhee ayrıca, çocukların hepsinin bu evrede anlamsız kelimeler oluşturarak eğlenmediklerinden, hatta bazı çocukların belki de hiç bu mizah şeklini kullanmadıklarından bahsederken, bunun nedenini bilmediğini belirtmiştir.

Dört (c): Nesneler İnsanlar veya Hayvanların Özelliklerini Çarpıtma

Bu evrede çocuklar için mizah oluşturma bir diğer yolu da var olan nesnelerin özelliklerini değiştirmektir. Çocuk kelimelerin anlamlarıyla ya da sesleriyle oynamaktansa nesnelerin özelliklerini değiştirmekten daha çok keyif alır. McGhee'nin bu düşüncesini Piaget de desteklemektedir. Ona göre bu düşünme şekli kavramsal düşünmenin çocuklarda başlangıcıdır. Çocuk bu evrede, *ait olmayan özellikler ekleyebilir* (fil kafasının bir insan vücuduna eklenmesi), *nesnelerin özelliklerini değiştirebilir* (dikdörtgen vücutlu bir fil), *abartılı özellikler* (uzun kollar, kısa vücut) ekleyebilir, *var olan özelliği tamamen ortadan kaldırabilir* (hortumu olmayan bir fil), *nesnelerin renkleriyle oynayabilir* (pembe bir fil), *imkânsız görünen davranışlar* ekleyebilir (bisiklet süren bir fil). Bazen de Piaget'in bilişsel gelişim kuramında bahsettiği gibi gerçek ve hayali olayları karıştırıp ebeveynlerine bununla ilgili sorular sorabilirler. Örneğin, *Filler gerçekten bisiklet süremezler değil mi?* Ardından ailelerin buna gösterdiği şaşırma tepkisine gülebilirler. *Bu kitap yalandan çizilmiş, tabii ki filler bisiklet süremez.* Ardından gülme tepkisi gösterirler (McGhee, 2002).

Dört (d): Karşı Cinse İlişkin Yanlış İsimlendirme

Çocuklar için henüz öğrenilmiş bir kavram olan cinsiyet kavramı bu dönemde mizah üretmek için bir kaynaktır. Çocuklar erkek çocuklara kız ismi ile aynı şekilde kız çocuklara erkek ismi ile seslenmekten büyük keyif alabilirler (McGhee, 2002).

2.1.5.6. Bilmece öncesi geçiş dönemi (5-6/7 Yaş). Çocuklar için dil gelişiminin devam ettiği bu evrede, çocuklar sözel mizah yapmaktan hoşlanmaya ve diğer çocukların sorduğu bilmecelere yanıt verip gülmeye, taklit etmeye başlarlar. Çocuklar bu evrede kendilerinden yaşça büyük çocuklar ile mizah yapmaktan daha çok hoşlanırlar. Bu dönemin popüler esprisi *Knock, Knock (Tık, Tık)* şakalarıdır. Ancak çocuklar bilmeceleri anlıyor gibi görünse dahi bu evrede tam olarak ne anlama geldiğini bilememektedirler (McGhee, 2002).

2.1.5.7. Beşinci evre: bilmeceler ve şakalar (6/7 / 10-11 Yaş). Piaget'in somut işlemler dönemine denk gelen bu dönem yetişkin mizahına çocuğun daha da yakınlaştığı evredir. Bu evrede çocukların dil gelişimi genişlemiştir. Çocuklar, kelimelerin hem ilk anlamını bilip hem de diğer anlamına hâkim oldukları için kelimeleri iki anlamıyla birlikte kullanmaktan keyif alırlar. Bu dönemde çocukların mizahı anlamlandırmalarında, tekerleme ve bilmeceler oldukça büyük yer tutmaktadır. Çocuklar bilişsel gelişimin artımıyla ince esprilerden hoşlanmaya başlarlar (McGhee, 2002).

Bu evrelerdeki yaş gruplamasına bakıldığında, evrelere geçişte önceki evredeki özelliğin kaybolmadığı, evrelerin birbirinin içinde yer aldığını söyleyebiliriz. Evreler arası geçişte, çocuklarda sadece önceki evrelerdeki mizahi özellikler azalabilir (Gardiner ve Gander, 2007).

2.1.6. Erken Çocukluk Döneminde Mizah

Bir araştırma alanı olarak düşünüldüğünde mizah sağlık, iletişim, sosyoloji, eğitim, psikoloji ve dil bilimi gibi pek çok alandan etkilenmiş ve birçok disiplin alanının dikkatini çekmiştir (Alden, Mukherjee ve Hoyer, 2009; Bergen, 2007, 2015a, 2015b; Dines, 2009; Hoicka ve Akhtar, 2011, 2012; Loizou ve Kyriakou, 2016; Martin, 2007; McGhee, 2002; Mireault vd., 2012; Nwokah, Burnette ve Graves, 2013; Schwartz, 2010; Westwood ve Johnston, 2013, Loizou ve Recchia, 2019). Basit olarak gülümsemeye neden olan bir eylem şeklinde tanımlansa da, küçük çocukların mizahı anlamaları ve onu takdir etmeleri genellikle yetişkinlerden oldukça farklıdır. Bu durum araştırmacılar için erken çocukluk

döneminde mizahı tanımlamak ve araştırmalar yapmak için bazı zorlukları beraberinde getirmiştir (Rechia ve Loizou, 2019, s.1).

Çocuklar erken çocukluk döneminden itibaren mizahı kullanmaya, takdir etmeye ve ürettikleri mizahı paylaşmaya motivedirler. Bebeklik döneminde yetişkinler ile ilk mizah paylaşımında, ce-ee oyunları ile mizahla tanışır. Bu, çocukların oynadığı uyumsuz unsurlar barındıran ilk oyunlara örnek olarak verilebilir. Çocuklar yürümeye başladıkça çevrelerini daha çok keşfetme fırsatı bulur, çocukların yürümesi ve dil kullanımının gelişmesi ile birlikte, çocuklar beklenmedik hareketlere ve dil kullanımına ilişkin mizahi eylemler üretmeye başlarlar. Erken çocukluk döneminde çocukların ürettikleri mizahi durumları takdir etmelerini ilk açıklayan araştırmacı Paul E McGhee'dir ancak Loizou (2005), yaptığı çalışma ile daha küçük çocukların mizahi durumlarını anlamamızı sağlamıştır. Küçük çocukların mizahında sosyal-bilişsel alan onların mizah üretimini desteklemektedir. Loizou (2005), araştırmasını iki ana kategoriye ayırmıştır. Bunlar, absürt teorisi ve güçlendirme teorisidir (Loizou ve Recchia, 2019, s.2-3). McGhee'nin (2002), teorisi de bu araştırmanın sonuçlarını desteklemiştir. Çocuklarda mizah üretimi ve mizahın takdir edilmesi iki yaş civarında başlamaktadır. Çocuklar bu yaşta uyumsuzlukları fark eder, bu uyumsuzluklar hakkında çözümler üretmeye ve yorum yapmaya başlarlar. Örneğin, iki yaşındaki bir çocuk, kanatlı bir kedi gördüğünde bu resmi komik bulabilir, yaşı ilerledikçe ise bu resim hakkında yorum yapmaya başlar; ardından kedilerin kanatları olmadığını belirtebilir ve bu resmin komik olması için üzerine kuşlar yapar. Buradan hareketle şu sonuca ulaşabiliriz: Çocuklar ne kadar küçük ise, mizah üretirken görsel ve motor becerileri o kadar tercih eder, yorum yapar ve görsel-motor mizah ile ilgili çözümler üretmeye başlar (Semrud-Clikeman ve Glass, 2010).

Mizahı takdir etme, üretme ile ilgili belirli gelişim alanlarında bağlantılar kurulmuştur (Bergen, 2016). Gelişim alanlarına yönelik mizah gelişimini sosyal-duygusal gelişim, dil gelişimi, bilişsel gelişim ve motor gelişim olarak inceleyebiliriz.

2.1.6.1. Erken çocukluk döneminde mizah kullanımının sosyal-duygusal gelişim üzerine etkisi. Araştırmalar mizah ve kahkahanın çocukların sosyal-duygusal gelişimine katkı sağladığını göstermiştir (Chaniotakis ve Papazoglu, 2019; Lovorn, 2008; Semrud-Clikeman ve Glass, 2010). Araştırmacılar çocuklarda mizah üretiminde kahkahanın sosyal bir olgu olduğu sonucuna ulaşmış ancak nadiren başka kişi olmadan üretilebildiği noktasında ortak bir yargıya varmışlardır (Addyman vd., 2018; Curtis, 2013,

Smidl, 2014). Semrud-Clikeman ve Glass (2010), mizahın çocuklarda sosyal ilişkileri ve uyumu sağlayan *bir sosyal kayganlaştırıcı* (social lubricant) işlevi olduğu; mizah kullanımının popülerlik, sosyal konum ve daha yüksek sayıda arkadaşlık ile ilişkisi olurken yalnızlık ile ters ilişkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde, Cekaite ve Andren, (2019) üç-beş yaş çocukların günlük yaşantılarında ürettikleri kahkahaları inceledikleri araştırmalarında, çocukların kahkahalarının %87'sinin diğer çocuklara yönelik olduğunu, çocukların yetişkinlerden farklı kahkaha modelleri sergilediklerini, çocukların akran grupları arasında bir yakınlık kurmak için araç olarak mizahı kullandıklarını, mizahın bir diğer işlevinin sosyal ortamlarda müzakereye varmak olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca mizah çocuklarda sosyalleşmenin bir yolu olması ile birlikte ortak normların geliştirilmesini de sağlamıştır. Bununla birlikte, Mireault (2018, s.6) mizahı *sosyal yapıştırıcı* (social glue) olarak açıklamış; Smidl (2014, s.3) ise, mizah ve kahkahanın pek çok tanımı bulunduğuna dikkat çekerek, üzerine onlarca araştırma yapılmasına rağmen mizahın temelde *sosyal bir fenomen* olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu ise, mizahın sosyal bir fenomen olması sebebiyle kahkahanın çocuklar arasında sosyal bağları desteklemesi sonucudur.

Chapman (1976), mizahın kendisinin sosyal-duygusal gelişimde fark yaratmasa dahi, mizah ve kahkahadan gelişen ortamın daha sosyal bir ortama neden olabileceği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmasının sonuçlarını genel hatları ile şöyle özetlemiştir; bir durum ne kadar sosyal ise o kadar çok kahkahaya sebep olmaktadır. Çocuklar başka insanlar ile birlikteyken yalnız kalmalarına kıyasla dört kat daha fazla kahkaha ve mizah üretimi sergilemişlerdir. McGhee ve Lloyd (1982; akt. Hegstad, 2022), yaptıkları araştırma ile bu araştırmanın bulgularını desteklerken, Provine (2000; akt. Lovorn, 2008), yaptığı çalışmada mizahın ve sonucunda oluşan gülme tepkisinin sosyal ilişkiler ile ilgili yönlerine odaklanmışlardır. Loizou ve Recchia (2019), yaptıkları çalışmada çocukların mizah yolu ile kendilerini duygusal olarak daha iyi ifade ettiklerini ayrıca mizah kullanılan sınıflarda sosyal uyumun daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Wu, Guo, Zhang, Hong, Cheng, Wei ve Luo (2021), 3-5 yaş arası çocukların olumlu mizah tarzını kullanmaları ile sosyal becerileri ve duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında olumlu mizah tarzlarının kullanımı ile sosyal beceriler ve duygusal zekâ arasında pozitif ilişki bulmuştur. Bu sonuç erken çocukluk döneminde mizah kullanımını desteklemek için önemli bir neden sağlamaktadır. Ayrıca araştırmacılar

mizahı, etkin bir duygu düzenleme aracı olarak kabul ederken, olumsuz davranışlar üzerinde etkili bir yöntem olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşmıştır.

2.1.6.2. Erken çocukluk döneminde mizah kullanımının dil gelişimi üzerine etkisi. Erken çocukluk döneminde dil becerilerinin mizah yolu ile geliştiğini, mizah kullanımının dil gelişimi üzerinde pek çok etkisi bulunduğunu kanıtlayan birçok araştırma bulunmaktadır (Martin ve Ford, 2018; Lyon, 2016; Hoicka, 2014; McGhee ve Frank, 2014; McGhee, 2013; McGhee, 2002).

Hoicka (2014), yaptığı çalışmada mizahın doğası gereği iletişimsel bir kavram olduğundan bu sebeple, mizahın her zaman çocuklar tarafından paylaşılabılır bir sosyal olgu olduğunu belirtmiştir. Mizahın bu nedenlerden dolayı çocuklarda dil gelişimi için önemli bir yeri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çocukların dil gelişiminin onların mizahta ustalaşmasına yardımcı olacağını aktarırken, dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların mizahi tepkileri daha az vermesinin şaşırtıcı olmayacağı sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda mizahın dil gelişimi için kullanılmasının faydalı olabileceğini belirtmiştir.

Attardo (2017), dil ve mizah üzerine yazdığı el kitabında, mizah ile ilgili araştırma yapan araştırmacıların eğer mizah üzerine bir çalışma yapıyorlarsa, dil gelişiminden bahsetmeden geçmemeleri gerektiğini belirtmiştir. Voolaid (2016), mizah üretiminde çocukların beyin yarım kürelerinden sol yarım kürelerini sağ yarım kürelerine göre daha baskın olduğu sonucuna ulaşırken, bunun nedenini çocukların mizah üretirken, dil kullanımına bağlamıştır. McGhee (2013), bunu desteklemiş, çocukların bilişsel gelişimi ve dil kullanımı geliştikçe daha ileri düzeyde mizah üretebileceklerini belirtmiştir. Sonuç olarak, pek çok araştırmacı mizahın dil öğrenme süreçlerini kolaylaştırdığını belirtmekle birlikte, iletişimin mizah için bir anahtar olabileceği sonucuna ulaşmıştır (McGraw ve Warren, 2010; Attardo, 1959, akt. Sahayu, Triyono, Kurniawan, Baginda ve Tema, 2022).

2.1.6.3. Erken çocukluk döneminde mizah kullanımının bilişsel beceriler üzerine etkisi. McGhee (1979, 2002), erken çocukluk döneminde mizah kuramını ortaya atarken Piaget'in bilişsel gelişim kuramından esinlenmiştir. Mizahın gelişmesi ile bilişsel gelişim paraleldir. Bir bireyde bilişsel gelişim hızı ne kadar yüksekse mizah gelişimi de o kadar hızlı olur ve bir evrede ulaşabileceği mizahi üretim sınırına bu şekilde ulaşabilir (McGhee, 2002).

Smidl (2014), beş yaşındaki dört çocuk ile yürüttüğü 14 haftalık çalışmasında, okul öncesi dönemde mizahın doğal olarak nasıl ortaya çıktığını keşfetmeyi amaçlamıştır.

Araştırmada ses ve video kayıtları, çocuklar ile görüşmeler, ayrıntılı saha notları kullanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, mizah kullanan çocuklar, yıkıcı olmayan bir bakış açısına sahip olmuşlar; bu durum onların bir şeyi hatırlama ve yeni kavramlar öğrenme olasılıklarının daha yüksek olmasına neden olmuştur.

2.1.7. Erken Çocuklukta Mizah Tarzları Yaklaşımının Uygulanması

Mizah duygusu sadece olumlu bir özellik olarak görülürken, Martin vd. (2003), mizahın olumsuz yönlerinin de olabileceğini mizah tarzları kuramı ile açıklamıştır. Mizah tarzları yaklaşımı daha çok yetişkinler odaklı çalışılmıştır. Bu durum çocukların mizah tarzları ile ilgili araştırmaların eksik olmasına, dolayısıyla çocukların mizah tarzları üzerinde daha az bilgi sahibi olmamıza neden olmuştur (James ve Fox, 2019, s. 43-44).

Martin vd. (2003), tarafından ortaya atılan mizah tarzları modeli, çocuklar için düşünülmemiştir. Ancak, Klein ve Kuiper (2006), yaptıkları çalışmada, mizahın çocuklukta gelişen sosyal yeterliliğin önemli bir rolü olduğunu açıklamıştır. Mirreault vd. (2015), çocukların okul öncesi döneme girmesi ile diğer çocuklar ile etkileşimin giderek arttığını belirtmiştir. Klein ve Kuiper (2006), farklı mizah tarzlarının çocukların akran ilişkileri üzerinde önemli bir rolü olduğundan, önemli bir etkisi olduğundan bahsetmektedirler. Bu sebeple çocuklarda ilk olarak katılımcı mizahın gelişebileceğini öne sürmüşlerdir. Çünkü çocuklar tarafından akran grubu desteği önemlidir. Çocuklar akran grubu kimliğini korumak ve grup uyumunu sağlamak isterler. Katılımcı mizah, başkaları tarafından beğenilir, değer verilir. Katılımcı mizahın kullanımı, çocukların süregelen popülaritesini korumalarına yardımcı olur. Katılımcı mizah kullanan çocuklar, daha kendinden emin ve yaşlılarına çekici gelebilecek özelliklere de sahip olurlar. Bunun nedeni, katılımcı mizahın olumlu bir atmosfer oluşturup, hem karşı tarafı hem de kişinin kendisini memnun etmesidir (Martin vd. 2003). Klein ve Kuiper'a (2006) göre, çocukların bu özelliklere sahip olması ile yaşlılarına göre daha çekici özellikler kazanmaları doğru orantılıdır. Çocuklar mizahı kullanarak, akran gruplarında arzu ettikleri konumu kazanabilirler. Ayrıca, çocuklara farklı mizah biçimlerini kullanmaları ve farklı mizah biçimleri hakkında bilgi sahibi olmaları için fırsat verir.

Klein ve Kuiper (2006), katılımcı mizahın aksine çocukların, kendini yıkıcı mizah tarzlarını da benimseyebileceğini belirtmiştir. Kendini yıkıcı mizah tarzını benimseyen çocuklarda reddedilme korkusu vardır. Bulundukları sınıfta akran çevresi tarafından reddedilmemek için bu mizah tarzına başvururlar. Bu çocuklar mizahı başkalarından kabul görmek için kullanırlar.

Bunun yanı sıra, çocuklarda erken yaşlarda saldırgan mizah gelişmeye başlar. Örneğin, üç yaşındaki çocuklar saldırgan mizahı kendilerine benzemeyen çocuklar için kullanabilirler. (McGhee ve Duffey, 1983; McGhee ve Lloyd, 1981; akt. James ve Fox, 2019). Saldırgan mizah tarzını kullanan çocuklar, akran grubunu anlama konusunda sınırlı yeteneklere sahiptir. Bu nedenle, yüksek olarak kabul edilebilir sınırları aşan mizah tarzı kullanmaya başlarlar. Empati yeteneğinden yoksun olabildikleri için, bu çocuklar akran grupları içerisinde reddedilebilir (Klein ve Kuiper, 2006). Erickson ve Feldstein (2007), 12-15 yaşlarında 94 ergenle yaptığı çalışmada, mizah tarzlarının ortaya çıkabilmesi için çocukların uyumsuzluk kavramını kazanmış olması gerektiğinden bahsetmiştir. Erickson ve Feldstein'nin (2007), yaptığı araştırmaya göre uyumsuzluk ancak daha ileri yaşlarda kazanılabilir ve 12-15 yaş grubu için uygun değildir. Buna karşılık Reddy (1991; akt. James ve Fox, 2019; Martin ve Ford, 2018), akranları ile alay etmenin çocuklarda erken yaşlarda geliştiğini söylemiş ve bu görüşe katılmamıştır. Fox, Dean ve Lyford (2013), küçük çocukların mizahı nasıl kullandıkları ile ilgili bir araştırma yapmış, 11 yaşın üzerindeki diğer çocuklara göre küçük çocukların mizahı kullanmalarında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, küçük çocuklarda en çok kendini geliştiren mizah ve kendini yıkıcı mizah kullandıkları görülmüştür.

Mizah tarzlarının ölçülmesi için Martin vd. (2003), tarafından yetişkinler için HSQ "Humor Styles Questionnaire" mizah tarzları ölçeği geliştirilmiştir. Martin vd. (2003), olumlu mizah tarzları (katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah), olumsuz mizah tarzları (saldırgan mizah, kendini yıkıcı mizah), ile beş faktörlü kişilik kuramı arasında bir ilişki olduğunu bulmuş, saldırgan mizah tarzı ile merhamet ve kabullenme arasında negatif bir korelasyon bulurken, olumlu mizah tarzı ile yalnızlık arasında da negatif bir korelasyon tespit etmiştir. On iki-yirmi beş yaş arası doksan dört katılımcı ile yapılan bir araştırma HSQ ölçeğinin bu yaş grubu için güvenilir sonuçlar ortaya çıkarmadığı sonucuna ulaşırken bu yaş grubunda mizah tarzları olarak daha alaycı bir mizah tarzının kullanıldığı, uyumsuz mizah tarzının tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır (James ve Fox, 2019). Fox, Dean ve Lyford (2013), HSQ mizah tarzları ölçeğinin daha genç yaş grubuna uygun olup olmadığını test etmek için bin yüz seksen yedi ilkokul ve ortaokul çağındaki çocuklara bir hafta arayla iki kez uygulanarak, test tekrar test yöntemi ile güvenilirliği test edilmiştir. Araştırmanın sonucu ise, HSQ testinin 11 yaş ve üzeri çocuklar için güvenilirliğe sahip olduğunu göstermiştir. Bunun üzerine James ve Fox (2016b), 11 yaş altı çocuklar için bir mizah tarzları ölçeğinin gerekli olduğunu düşünmüşler ve 16 maddelik HSQ-Y ölçeğini 11 yaş altı çocuklar için ilk olarak pilot bir uygulamasını sekiz madde olarak yapmışlardır.

Ardından 14 maddeyi içerecek şekilde revize etmişlerdir. HSQ-Y ölçeği 8-11 yaş arası 161 çocuğa uygulanmış ve ölçeğin güvenilirliği düşük bulunduktan sonra ek bulgulara ihtiyaç duyulması nedeni ile 225 çocuğa üç haftalık bir süre ile iki kez uygulanarak yeniden geliştirilmiştir. HSQ-Y'nin uygulanmasında güvenilirliği artırmak için test yeniden test tekniği uygulanmıştır. HSQ-Y dört mizah tarzı için (saldırgan mizah, katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah, kendini yıkıcı mizah) güvenilir bulunmuştur.

Loizou (2016), beş yaşındaki okul öncesi eğitim alan çocuklar ile yaptığı çalışmada, küçük çocukların mizahı sosyal kimliklerini oluşturmak, biçimlendirmek ve çevresindeki akranları ile oyun oynamak için kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada çocukların mizahı oyuna katılmanın bir yolu olarak gördükleri saptanmıştır. Çocuklar, akranları tarafından kabul almak, grup liderliği sağlamak, sınıftaki sosyal statüsünü korumak için olumlu mizah tarzlarını tercih etmişlerdir.

Bergen (1998), rahat, sosyal ortamlarda mizahın artacağını belirtmiştir. Çocuklara, mizah becerileri kazanması için akran kabulü cesaret verir. Tüm bunlar birlikte düşündüğümüzde, mizah için gülmeyi sevmek gerekir. Kişi çevresindeki kişilere keyif vermek, olayların komik tarafını görmelerine yardımcı olmak için mizah kullanır. Başkaları tarafından değer verilip, toplumsal kabul gören ve sosyal kabulü yüksek bireylerin karakter özelliklerinden biri mizah olarak tanımlanmıştır (akt. Ruch, Weber, Park ve Peterson, 2014).

Erken çocuklukta mizahın sadece sosyal kabul edilme ile ilişkisi yoktur. Mizah çocuklarda sağlık üzerine de sıklıkla kullanılmaktadır. Goodenough ve Ford (2005), altı yaşındaki çocuklarda mizahı acıyı azaltmak için kullanmış, ayrıca çocuklarda sorunlarla başa çıkmak için önemli bir strateji olarak kullanıldığını bahsetmiştir. James, Fox ve Bromley (2016), çocukların farklı mizah tarzlarına olan farkındalıklarını artırmak için bir müdahalenin geliştirilmesinin önemli olduğundan, erken yıllarda çocuklar ile ilgili müdahale çalışmalarının yapılması gerektiğinden bahsetmiştir. Mizah tarzlarının hala gelişmekte olduğu erken çocukluk döneminde bu kritiktir ve özellikle yararlıdır. Boulton ve Boulton (2017), mizah tarzlarının çocuklara sosyal becerilerini öğretmek için kullanılabileceğinden, bunun yanı sıra okulda zorbalık kurbanlarının tespit edilebileceğinden bahsedilmiştir.

2.1.8. Martin ve diğerlerinin Mizah Tarzları Kuramı

Mizah, genellikle yalnızca olumlu tarafları üzerinde durulan bir kavramdır. Ancak, Martin vd. (2003), mizahın kullanımının bireylerde olumlu ve olumsuz olabileceğinden

bahsetmişlerdir. Mizah ve mizah tarzları ile ilgili yetişkinlerle yapılan pek çok araştırma bulunmasına rağmen çocuklarla yapılan araştırmalar kısıtlıdır (Loizou ve Recchia, 2019, s. 43). Ancak çocuklarda mizah tarzlarının araştırılması ve mizah ile uyum arasında önemli ilişkiler olduğunu söyleyen araştırmacılar bulunmaktadır (Freiheit, Overholser ve Lehnert, 1998; Masten, 1986; Sherman, 1988, akt. James ve Fox, 2019).

Martin vd. (2003) araştırmacıların mizah ile ilgili pek çok noktaya değinmesine rağmen, mizahı açıklamak için bunların yeterli olmadığını iddia etmişlerdir. Mizah yapılış amacına göre olumlu mizah ve olumsuz mizah olarak sınıflandırılmaktadır. Ancak mizahın çeşitli şekillerde sınıflandırılması da mümkündür. Araştırmada, olumlu mizah ve olumsuz mizah duygusu üzerinde durulduğu için çalışmanın bu kısmında olumlu ve olumsuz mizah incelenmiştir.

Olumlu Mizah türünde şaka sonrasında hem espriyi yapan kişi hem de karşısındaki kişinin güldüğü espriden zevk aldığı bir mizah amaçlandığı söylenebilir. Olumlu mizah, sorunlar ile baş etme, ılımlı atmosfer oluşturma fonksiyonlarından faydalanan mizah türüdür. Olumlu mizah kullanımında, mizah sonucunda üzülen ya da kişilik özelliklerinin zedeleneyeceği bir atmosfer oluşmaz. Karşılıklı keyif alma söz konusudur. Olumlu mizah grup dinamiğini geliştirip, grup dayanışmasını teşvik etmektedir (Lefcourt, 2001). Ayrıca Freud'un de (2003) tanımladığı, psikoanalitik kuramı içerisinde yer alan ve bir savunma mekanizması olarak bahsettiği mizah türü de bu gruba girer.

Olumsuz mizah türünde tek taraflı eğlenme söz konusudur. Mizah düşmanca ve karşı tarafa saldırı olarak yapılır. Hiciv türü bu mizah kategorisine girer. Toplumsal ya da bireysel bir eleştiri söz konusu olabilir. Bu mizah türünde ayrıştırma ya da dışlama söz konusu olabilir (Lefcourt, 2001; Martin vd., 2003).

Martin (2007), olumlu ve olumsuz mizahın her birini iki kategoriye ayırarak incelemiştir. Olumlu mizah, katılımcı ve kendini geliştirici mizah olarak kategorilendirilmiş; olumsuz mizah ise saldırgan ve kendini yıkıcı mizah olarak ayrılmıştır (Martin vd., 2003). Mizah tarzlarının olumlu mizah gösteren ikisi kişinin psikolojik iyi oluşu ile açıklanırken, olumsuz mizah özelliği gösteren ikisi de kişinin sağlıklı psikolojik durumu ile ilişkilendirilebilir (Erickson ve Feildstein, 2007).

2.1.8.1. Katılımcı mizah. Katılımcı mizah olumlu mizah türü içerisinde yer alır. Bu mizah türü kişide olumlu bir psikolojik var oluşumun göstergesidir; depresyon hali ve saldırganlık ile ters yönde ilişkisi vardır (Erickson ve Feildstein, 2007, s. 260). Katılımcı

mizahta hoşgörü ön plandadır. Kişiler dışa dönük özellikler gösterip, benlik saygıları yüksektir (Martin vd., 2003; Martin, 2007).

Bu mizah tarzını kullanan bireyler, kişilerarası ilişkileri olumlu yönde etkilenir ve mizah ile başkalarına zarar vermezler. Katılımcı mizah özelliği gösteren kişilerin, başkalarını eğlendirmek, ilişkilerini kolaylaştırmak ve atmosferdeki gerilimi azaltmak gibi özellikleri vardır. Bu mizah tarzının temelinde iyimserlik vardır. Mizahı kişilerarası ilişkilerde tolerans aracı olarak kullanırlar. Başkalarını eğlendirmek, hoşça vakit geçirmek amacıyla yapılır. Katılımcı mizah, neşe, özsaygı ve samimiyet duyguları ile pozitif yönlü duygular ile bağlantılıdır (Martin vd., 2003).

2.1.8.2. Kendini geliştirici mizah. Kendini geliştirici mizah da olumlu bir mizah türüdür. Kişinin agresif ruh hali ile olumsuz ilişkilidir (Erickson ve Feildstein, 2007; Martin vd., 2003). Bu mizah türü, bir başa çıkma stratejisi olarak kullanılabilir. Başka bir ifadeyle, birey mizahı kendisine fayda sağlayacak şekilde kullanır. Bireyler bu mizah türünde, gündelik yaşamın uyumsuzlukları ile ilgilenir, stres ve olumsuz durumlarda mizahı kullanırlar. Bu mizah bakış açısına sahip bireyler, yaşamda meydana gelen hüznün, acı ve stresli durumlarda mizaha başvurur. Bu yüzden olumlu bir atmosfer sağladıkları söylenebilir. Bu mizah tarzına sahip bireyleri dışadönük ve benlik saygısı yüksek bireyler olarak tanımlayabiliriz (Martin vd., 2003; Martin, 2007). Bu mizah türünde hedef mutluluk duygusudur.

2.1.8.3. Kendini yıkıcı mizah. Kendini yıkıcı mizahta tek taraflı bir eğlence söz konusudur. Olumsuz bir mizah türü olarak adlandırılabilir. Mizah kişiye dönük değil çevreyi eğlendirme amacı ile yapılır. Bu mizah tarzına sahip bireyler, çevresindeki insanları eğlendirmek için kendisini komik, gülünç ve küçük düşürücü durumlara sokabilir. Kişi o an eğlenmek istemese bile başkalarını eğlendirmek için bu mizah türüne başvurabilir. Kişi başkaları onunla dalga geçmeden önce kendi ile dalga geçebilir (Martin, 2007).

Kendini yıkıcı mizahın bir savunma mekanizması olarak kullanıldığı da söylenebilir. Kişi sorunlar ile başa çıkmak yerine sorunlardan kaçmak için bu mizah türüne başvurabilir. Kişi kendisi ile dalga geçtiğinde başkaları ile birlikte kendisi de güler (Martin vd., 2003). Buna örnek olarak kilo ile problemi olan bir insanın sürekli kendi bedeni ile ilgili şakalar yapmasını verebiliriz. Kişi, üzgün olduğunda duygularını reddedip, mutluymuş gibi yapabilir.

Toplum içerisinde bu mizah tarzını kullanan insanlar komik olarak değerlendirilebilir ancak esasında bu mizahı kullanmalarının altında yatan neden sorunlardan kaçmak istemeleri ya da düşük benlik algısıdır (Martin vd., 2003).

2.1.8.4. Saldırgan mizah. Bu mizah türü de olumsuz bir mizah türleri arasındadır. Saldırgan mizahta başkaları ile dalga geçmek vardır. Irkçı ve cinsiyetçi şakalar bu gruba girer. Bu mizah türünde kişide ortaya çıkan duygu öfke ve kinci ifadelerdir. Başkalarını incitecek ifadeler kullanabilir. Bu mizah türü bazı kişiler tarafından komik bulunabilir ancak bazı kişiler için rahatsız edicidir (Martin vd., 2003).

Saldırgan mizahın temelinde üstünlük duygusu yatar. Kişi, kendini üstün tutmak için bu mizah türüne başvurur. Bu mizah türünün altında yatan bir diğer etmen de haz duygusudur. Birey, mizahı haz duymak için başkalarını rahatsız edici şekilde kullanıp bundan keyif alır (Martin vd., 2003).

2.1.9. Erken Çocukluk Döneminde Oyun

Oyun 19. yy'dan beri aktif olarak tanımlanmaya ve birçok disiplinler arası alanın ilgisini çekmeye devam etmiştir. 1870 yılından beri yayımlanan oyun teorilerinin yedi tanesi son 50 yıl içerisinde üretilmiştir (Mawson, 2010). Singer (2013), bu kadar farklı oyun teorisi olsa dahi çocuk oyunlarında belirli ortak özellikler dâhilinde oyun oynadığından bahsetmiştir. Bunlar, çocuğun oyunlarında özgür bir şekilde içsel motivasyona sahip olması, çocuk oyunlarının kendi kuralları ve yapısının olması, oyunlarda değişim özgürlüğünün bulunması ve oyunun kültürün bir yansıması olarak görülmesi olarak tanımlamıştır. Oyun, ayrıca çocuğu ilerideki yaşamına hazırlayıp bu konuda deneyim sahibi olmasını sağlar (Kaytez ve Durualp, 2014; Çakırer Özservet, 2015; Türkoğlu, 2016; Arslan ve Dilci, 2018; Hart Barnett, 2018).

Çocukların her alanda gelişimlerinin sağlıklı ve devamlı bir şekilde sürebilmesi için çocukların akranları ile birlikte oyun oynaması gerekmektedir (Aksoy ve Çiftçi, 2022; Tuğrul, 2006). Oyun çocuğun sağlıklı gelişimi için oldukça önemli ve çocukların fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişiminde rol oynayan önemli bir faktördür. Çocuklar oynarken öğrenirler. Oyun çocuklara devasa bir aktivite evreni sunar; bu sayede becerilerini ve yeteneklerini geliştirmelerini sağlayarak hayatlarını sağlıklı bir şekilde devam ettirmelerine olanak tanır (Ginsburg, 2007). Oyun çocukların fiziksel gelişimi için de oldukça önemlidir. Koşma, atlama, tırmanma gibi oyunlar büyük kas motor becerilerin gelişimine katkı sağlarken, çizme, boyama, yoğurma gibi aktiviteler küçük kas motor

gelişimine fayda sağlar. Ayrıca, fiziksel gelişimine katkı sağlaması çocukların denge, koordinasyon ve mekânsal farkındalık gelişimine katkı sağlar.

Oyun çocukların sosyal gelişimine de pek çok fayda sağlamaktadır (Whitebread, Basilio, Kuvalja, Verma ve Sangster, 2012). Çocuklar oyunlar sırasında akranları ile oynarken sosyalleşir. Akranları ile etkileşime girer, müzakereye varır ve paylaşma duygusunu öğrenir, işbirliği sağlar ve arkadaşlarının perspektifinden bakmayı öğrendiği için empati duygusu ve özgüveni gelişir (Alharbi ve Alzahrani, 2020). Oyun çocukların duygularını güvenilir bir şekilde paylaşabildikleri, hislerini açıklayabildikleri, duygu düzenlemelerini yapabildikleri, öz saygı duygusunu geliştirebildikleri, karşılıklı saygı duygusunu öğrenebildikleri bir yoldur. Bunların yanı sıra, çocuklar oyunlarında hayal güçlerini kullandıkları için yaratıcılık duyguları gelişir. Oyun yolu ile çocuklar bilişsel gelişimlerini hızlandırır. Problem çözme becerisi kazanırken, renkler, sayılar ve şekillerin anlamını öğrenerek, olayların sonuç ve nedenleri arasında bağlantı kurabilir (Whitebread, Basilio, Kuvalja, Verma ve Sangster, 2012; Pellegrini ve Bohn, 2005; Bodrova ve Leong, 2012, 2007).

Rubin, Fein ve Vandenberg (1983; akt. Petrova, 2023; Ören, 2017; Karşı, 2016), oyun içsel bir güdülenme, aktif bir katılım ve dış kurallardan uzak, hayali davranışları barındıran, sürecin önemli olduğu bir yapıdır.

Freud, oyunu çocukların isteklerini gerçekleştirdikleri, kaygı veren durumlardan uzaklaşmalarını sağlayan, gerçek dünyanın kaygılarından kurtuldukları ve korkularını yenmelerini sağlayan güvenilir bir ortam olarak tanımlamıştır (akt. Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007).

Piaget'e göre oyun, çocuğun bilişsel gelişimi ile yakından ilgilidir. Piaget insanlarda zekânın gelişimini özümleme ve uyum süreçlerine bağlamış, oyunun insan davranışlarında daima bulunan çocuğun zihinsel gelişimini desteklemede önemli bir unsur olduğu sonucuna ulaşmıştır (akt. Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007).

Froebel (1902), oyunu iş ve oyun olarak ikiye ayırmaktan kaçındığı çalışmasında, oyunun önemine vurgu yapmış, önemsiz bir aktivite olmadığından çocuğun gelecekteki yaşamının tohumlarını attığından ve çocukluğun anahtarı olduğu sonucuna ulaşmıştır (akt. Tuğrul, Metin-Aslan, Ertürk ve Özen-Altınkaynak, 2014).

Gray (2006), oyunu her şeyden önce özgürlüğün bir ifadesi olarak tanımlarken oyunun kişinin yapmak zorunda olduğu şey değil tam aksine yapmak istediği şey olarak betimlemektedir. Ona göre oyun, çocukların fiziksel, entelektüel, duygusal, sosyal ve ahlaki kapasitelerini geliştirdikleri bir araçtır. Arkadaşlık kurmanın ve sürdürmenin bir yoludur. Oyuna eşlik eden neşenin ise, kendinden geçmiş bir özgürlük duygusunun neticesi olduğunu belirtmektedir.

Brown ve Eberle (2017), oyunu gerçeklikle flört ettiğimiz, zevkli sonları olan ve bu sayede yaratıcılığı geliştiren bir durum olarak tanımlamaktadır. Çocuk oyun sırasında önyargıları yıkar ve sosyal, fiziksel olarak daha esnek hale gelerek, gerginliğini azaltmaktadır. Onlara göre bir şeyin oyun olarak değerlendirilmesi için, amaçsız ve çocuğun kendi iyiliği için yapması gerekir. Oyun eğlenceli, isteğe bağlıdır.

2.1.9.1. Oyun türleri. Genel olarak oyunu iki kategoride yapılandırılmamış (serbest) ve yapılandırılmış (örgütlü) oyun olarak inceleyebiliriz. Serbest ve örgütlü oyunun her ikisinde de çocuklar materyaller ile oynayabilir, monolog ya da grup oyunlarına katılabilir. Ancak ikisi arasındaki fark serbest oyunun tamamen çocuklar tarafından planlanmasıdır (Mayesky, 2006).

Serbest oyun, çocukların kendi ilgi alanlarına yönelik oluşturdukları, herhangi bir özel kural ya da rehberlik edilmeyen çocukların oyunları boyunca öğrenebildikleri bir aktivitedir. Okul öncesi dönemde çocuklar, oldukça meraklı, öğrenmeye açıktırlar. Serbest oyun çocukların çevrelerindeki dünyada olup bitenleri keşfetmelerini sağlayarak önemli becerileri öğrenmelerini sağlar. Çocuklar oyun sırasında öğrendikleri ve oyunlarında var olan uyumsuzlukları kendileri çözebildikleri için problem çözme, eleştirel düşünme ve karar verme gibi önemli becerileri geliştirirler. Çocuklar serbest oyunları sırasında zihinlerinde bir karakter oluşturabilir. Örneğin, oyunlarında süper kahraman, anne, doktor veya öğretmen olabilirler. Bu çocukların yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini geliştirir. Ayrıca, serbest oyunlar sırasında çocukların bilişsel gelişimi hızlanır, akranları ile iletişime geçerek dil gelişimini hızlandırır. Eğitimciler ve aileler çocukların serbest oyunlarını teşvik etmeliler, oyunlarında oluşan anlaşmazlıkları kendilerinin çözmelerine izin vermelidirler (Cordiano, Lee, Wilt, Elasz, Damour ve Russ, 2019; Santer ve Griffiths, 2007). Örgütlü oyun ise, çocukların gelişimlerini desteklemek amacı ile kuralları önceden belirlenmiş oyundur. Geleneksel oyun da bu kategoride alınabilir (Mayesky, 2006).

Alan yazında oyun ile ilgili pek çok sınıflandırma vardır. Parten (1932), oyunu incelerken sosyal yönüne odaklanmış ve sosyal gelişim aşamalarına göre dört temel evrede incelemiştir. Bunlar, tek başına oyun, paralel oyun, birlikte oyun ve kooperatif (iş birlikçi) oyundur (San Bayhan ve Artan, 2004).

Tek Başına Oyun (0-2 Yaş), çocukların dış çevreden etkilenmeden tek başına oynadıkları oyunlardır. Çocuk bu oyunlarda çevresini gözlemlemeyi tercih eder. Çevre ile sosyal iletişimi azdır (Akyol, 2002).

Paralel Oyun (2-4 Yaş), çocukların diğer çocuklar ile aynı ortamda olsalar dahi, çevreden etkilenmeden oyunlarını bağımsız olarak devam ettirdikleri oyunlardır (Sevinç, 2004).

Birlikte Oyun (4-6 Yaş), çocukların grup halinde oynadıkları oyunlardır. Çocukların oyunlarında iletişim ve fikir alışverişi olmasına rağmen benmerkezcilik devam eder (San Bayhan ve Artan, 2004).

Kooperatif (İşbirlikçi oyun) (6-8 Yaş), çocuğun iletişim kurarak grup oyunlarına katıldığı dönemdir. Oyun içerisinde işbirliği vardır. Çocuk artık yalnız olmadığı bilincine varmaya başlar. (San Bayhan ve Artan, 2004; Sevinç, 2004).

Piaget (1896-1980, akt. Gül, 2006; Erşan, 2006), oyunu bilişsel gelişimin ve olgunlaşma sürecinin temeli olarak görmüş, oyun ve zihin gelişimi arasında bir ilişki olduğunu savunmuştur. Oyunu genel olarak üç evrede incelemiştir. Bunlar,

Alıştırıcı Oyun (0-2 Yaş), bu evrede emme, ellerini açıp kapama vb. motor faaliyetler ön plandadır. Bu evrede çocuk bu hareketleri yapabileceğini anlar ve tekrar tekrar bu hareketleri yapmaya devam eder (Gül, 2006; Erşan, 2006).

Sembolik Oyun (2-12 Yaş), Sembolik oyun çocukların bir nesneyi başka bir işlev vererek kullanmasıdır. Çocuklar rol yapma oyununda taklit kullanırlar. Çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini destekler (Özdoğan, 2009). Sembolik oyunun gelişiminde belirli bir sıra vardır. Çocukların öğrenme süreçleri içerisinde içlerinde oyuna karşı doğal olarak bir güdü bulunmaktadır. Çocuklar oyunları sırasında, yetişkin rollerini taklit etmeye başlar. Çocuk oyunları sırasında, önemli bir dönüm noktası vardır. Bu dönüm noktası çocukların hayali/sembolik oyunlarıdır. Sembolik oyunların başlangıcı çocuklarda iki buçuk üç yaşlarında görülmeye başlar. Sembolik oyunlar zaman içerisinde gelişmeye devam eder ve sembolik oyun başlangıç aşamasında, çocuklar nesnelere daha bağımlıdır. Bu oyunlar üç

yaşlarından sonra gelişerek ilerlemeye devam eder ancak çocukların gerçek nesnelere bağımlılığı azalmaya başlar. Çocuklar beş yaşına geldiklerinde ise, hayali olarak bir konu belirlemeye ve bu konu hakkında oyunu devam ettirebilme yetisini kazanmaktadır. Çocuklar beş yaşına geldiklerinde kendi düşüncelerine odaklanıp, hangi oyunu oynayacaklarını belirlemeye ve onu devam ettirmeye başlamak ile birlikte bu oyunu günlerce, haftalarca devam ettirebilir. Sembolik oyunlarda altı yaşa girilmesi ile birlikte, değişimler devam eder. Çocuklar artık sembolik oyunlar oynamak için gerçek nesnelere ihtiyaç duymazlar. Artık gerçek nesneler ile oynarken hayal kurmaya ihtiyaç duymazlar. Zihinlerinde düşündükleri oyunu doğrudan hayal edebilirler. Çocukluk döneminde oyun oynamayan ya da az maruz kalan çocukların hayatları boyunca sürececek bir olumsuzluk olabilir (Aksoy ve Dere-Çiftçi, 2022 s.3-7). Çocuklar sembolik oyunları sırasında her role girebilirler ve bu gerçek dünyadan ayrılabilir. Çocuklar geçmiş, şimdi ve gelecekte olabilecek imkânsız olayları hayal edebilir (Bruce, 2018; Ogelman, Saraç ve Abanoz, 2023). Lessie (1987, akt. Aydın, 2012), sembolik oyunun gelişimini üç basamakta açıklar. Çocuk sembolik oyunun ilk aşamasında, bir objeyi başka bir şeymiş gibi kullanır, ikinci aşamasında objeye yeni bir özellik atfederek odağı kendinden uzaklaştırır, diğer nesnelere davranışlarda bulunur (San Bayhan ve Artan, 2004), son aşamasında ise, olmayan bir objeye varmış gibi davranabilir, oyunu karmaşıklştırır. Örneğin, arkadaşları ile çay partisi düzenleyebilir (San Bayhan ve Artan, 2004).

Kurallı Oyun (12 yaş ve sonrası), kurallara uyarak sosyal normların anlaşılmasına başladığı evredir. Çocukların oyunların kurallarını anlaması ile Piaget'e göre, kural ve uymayanlara cezanın önem taşıyacağı döneme girilir. Bu dönem daha ileri bir bilişsel düzey gerektirir (akt. Öğretir, 2008).

Smilansky (1922-2006) oyunun bilişsel yönüne odaklanarak, Piaget'in oyun evrelerini daha da genişleterek dört farklı oyun evresi belirlemiştir. Bunlar, işlevsel oyun, yapı-inşa oyunu, dramatik oyun ve kurallı oyundur (akt. Erşan, 2006).

İşlevsel Oyun, çocukların motor gelişimini hızlandıran içerisinde fiziksel aktiviteler barındıran oyun çeşididir. Örnek olarak, koşma, atlama, zıplama, tırmanma gibi aktiviteler verilebilir. Motor becerilerin, koordinasyonun ve dengenin gelişimi için önemlidir (Berger, 2005). *Nesne Oyunu*, çocukların çevrelerindeki nesneleri keşfetmek amacı ile oynadıkları oyundur. Yaşla birlikte nesne oyunu oynanması azalır (Aksoy ve Dere-Çiftçi, 2022). *Kurallı oyun*, kuralları önceden belirli olan oyun türüdür. Geleneksel oyunlar ve spor

dalları örnek olarak verilebilir. Çocuklar sıra almayı, iletişimi ve akranları ile işbirliğini öğrenir (Aral ve Baran, 2011).

Yapı-İnşa Oyunları, çocukların Legolar, bloklar ve diğer yapı-inşa oyuncakları ile oynadıkları oyunlardır. Çocuklar bu oyun türünde ortaya bir ürün koyar ve bu ürünü akranlarına veya yetişkinlere göstermek ister. Çocuklar tarafından ortaya çıkarılan ürünün beğenilmesi çocukların hoşuna gider. Çocuklar için ürün inşa etmek ne kadar zevkli ise, yıkmak da o kadar zevklidir. Çocuklar inşa ettikleri ürünü yıkarken duygusal boşalım yaşar ve bu durumdan zevk alırlar. (Aral ve Baran, 2011; Tuğrul, 2013). Yapı inşa oyunları çocukların problem çözme, yaratıcılık ve uzamsal becerilerini geliştirir (Tuğrul, 2013).

Dramatik Oyun, çocuklar bu evrede hayal güçlerinin el verdiği şekilde gerçek dünyadan sembolleştirme yolu ile ayrılmaya başlar. Çocuklar çevrelerinde gördükleri, yaşadıkları olayları bu oyunda taklit ederek doğal yaşam deneyimleri kazanır. Yüksek düzeyde temsil yeteneği gerektirmektedir (Çelen, 2004; Sevinç, 2004).

Kurallı Oyun, çocukların mantıksal düşünme ve düzene geçmesi ile birlikte kurallar çerçevesinde oyunlar oynamaya başladığı dönemdir (Gül, 2006).

Oyun çeşitlerinin ise altı farklı kategoride ele alınabilir. Bunlar, fonksiyon oyunları, hayali oyunlar, kurallı oyunlar, grup oyunları, taklit oyunlarıdır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2007; Kolcu, 2014).

Fonksiyon Oyunları, çocuğun ilk hareketlerini kapsar, bilinçsiz ve kontrolsüzdür (Kolcu, 2014).

Hayali Oyun, çocukların hayal güçlerini kullanarak oynadıkları oyun türüdür. Rol yapma oyunları ve –miş gibi oyunlar bu kategoridedir. Dramatik oyun ise, çocukların rol yapma davranışı ile oynadıkları oyundur. Dramatik oyun sembolik oyunun geliştirilmiş halidir (Aral ve Baran, 2011).

Kurallı Oyunlar, iki veya daha fazla oyuncu gerektiren, oyunun içerisinde belirli kuralları olan oyun çeşididir (Kolcu, 2014).

Grup Oyunları, beş-altı yaş civarı itibarıyla ortaya çıkmaya başlayan çocukların akranları ile birlikte oynadıkları açık havada ya da kapalı alanlarda oynanan oyunlardır (MEB, 2007).

Taklit Oyunları, çocuğun çevresinde yaşayan her şeyi tanımaya çalıştığı bu sebeple de taklit ettiği dönemdir. Örneğin, bir ördeğin yürüyüşünü, bir ekmekçinin ekmek diye bağırmasını taklit edebilir (Pehlivan, 2005).

Çocuklar öğretmenler ve ebeveynler tarafından oyuna teşvik edilmeli ve desteklenmelidir. Çocuklara oyun oynaması için yeterli zaman verilmeli, yaratıcılıkları ve hayal güçleri desteklenmeli, yaşlarına uygun ekipmanlar ve oyuncaklar sağlanmalıdır (Whitebread, Basilio, Kuvalja, Verma ve Sangster, 2012; Pellegrini ve Bohn, 2005; Bodrova ve Leong, 2007).

2.1.9.2. Oynandığı yere göre oyun türleri. Oyun oynandığı mekâna göre, açık hava oyunları (dış mekân) ve salon-sınıf oyunları (iç mekân) olarak ikiye ayrılır. Açık hava oyunları bahçede, parkta ve farklı dış mekânlarda oynanabilen oyunlardır. Salon sınıf oyunları, iç mekânda günlük program içerisinde oynanan oyunlardır (MEGEP, 2007).

Salon-Sınıf Oyunları, bu oyunlar kurallı ya da kuralsız bir şekilde oynanabilir. Çocuklar bu oyunlarında oyuncakları ile oynamayı tercih edebilirken herhangi bir nesne kullanmamayı da tercih edebilir. Tek başına ya da grup halinde oynanabilir. Erken çocukluk eğitiminde oyun saatinde eğer kurallı oyunlar oynanacaksa üç aşamada uygulanabilir. Bunlar, ısındırıcı, hareketli ve dinlendirici oyunlar olarak ele alınabilir. Isındırıcı oyunlarda çocukları hareketli oyunlara hazırlamak için basit beden hareketleri, parmak oyunları yapılabilir. Kurallı oyunlar, yapılandırılmış oyunlardır. Belirli kuralları vardır ve değiştirilmez (MEB, 2007).

Açık Hava Oyunları, Erken çocukluk döneminde doğa-çocuk ilişkisinin tarihsel gelişimi eski çağlardan itibaren var olmak ile birlikte, 17. yy da eğitimde ve bilimde yaşanan devrimle doğrudan, ilk elden bilgiler önem kazanmıştır (Joyce, 2012). Comenius, ezbere öğrenmenin tersine, çocukların gerçek nesneleri ilk elden deneyimlemesi gerektiğini savunmuştur. Ona göre, çocukların eğitimi bütüncül bir yaklaşım ile olmalı, doğal dünya ile etkileşimleri sırasında beş duyu organlarını kullanmaları gerektiğini, çocukların ileri yaşamlarında doğa bilimlerine hazırlıklı olmaları nedeni ile doğada bulunan toprak, çakıl, su, ateş, bitki gibi nesneler ile önceden tanışmış olması gerektiğinin çocukluk döneminde önemli olduğunu savunmuştur (O'Neill, 2012; Joyce, 2012; Ata, 2016). Ünlü düşünürler tarafından oyun her zaman önemli olarak görülmüştür. Rousseau, Froebel ve Dewey klasik oyun teorilerinin temelini oluşturup, çocuğun özgürce doğal süreçler içerisinde öğrenmesinin bir yolu olarak oyunu görmüşlerdir. Çocukların doğada

öğrenmesi gerektiğini savunarak, çocukların doğada yaptıkları gözlemler ile yaşama katılmalarına fırsat verildiğinde aktif öğrenciler olduğunu savunmaktadır (Platz ve Arellano, 2011). İlk okul öncesi kurumlarının Froebel tarafından açılması ve bu kurumlara *çocuk bahçesi* adının verilmesi bu düşünceyi desteklemek ile birlikte, Froebel, çocukların oyun ile doğa ile uyum içerisinde yaşamayı öğrendiğinden bahsetmiştir (Edwards ve Hammer, 2006). İlk zamanlardan itibaren çocukların oyunlarının büyük bir kısmının sokaklarda geçtiğini, sokağın çocuklar için oyun oynayabilecekleri en güvenilir alanlardan biri olduğu, zaman mekân ilişkisinin çocukların sokaklarda oynadıkları oyunlar ile kazanıldığını söyleyebiliriz (Uncu ve Çalışır, 2018).

Çocuklarda oyunların gelişimi genellikle yakın çevreden uzak çevreye doğru olabilmektedir. Küçük yaştaki çocuklar çoğunlukla oyun oynamak için evi veya eve yakın çevreleri tercih etmektedir. Yaşı zamanla büyüyen çocuk için, evde oynadığı oyunlar zamanla yeterli gelmemekte, akranları ile oyun oynamak için ev dışındaki bir çevreye dış mekâna ihtiyaç duymaktadır. Çocuklar evde oynadıkları oyunlar sırasında yapılandırılmış oyun materyallerini kullanırken, dış mekânda yapılandırılmamış doğal malzemeleri oyuncak olarak kullanmaktadır. Bu malzemeler dış mekânda doğal olarak bulunan, taş, yaprak, toprak gibi malzemeler olmakla birlikte çocuk yapılandırılmamış malzemeleri kullandıkça yaratıcılığını geliştirmekte ve gerçek hayatı bu yol ile deneyimleme fırsatı elde etmektedir. Ayrıca çocuğun yaşının büyümesi ile birlikte gitmesi, onun evden çıkması için bir fırsat olmuş çevresindeki mahalleyi, akranları ile oyun oynama imkânını elde etmiş olmaktadır. Bu da çocuğun dış dünya ile ilgili kafasında bir şema oluşturmasını sağlar. Bununla birlikte dış mekânda oynanan oyunlarda çocuklar çocuk akranları ile birlikte oynama fırsatını elde ettiği için oyun kuralını birlikte belirleyip, özdenetim ve özyönetim becerisini geliştirme imkânı bulur (Uncu ve Çalışır, 2018).

Erken çocukluk döneminde dış mekânda oyun oynamak çocuklara belirli fırsatlar sunmaktadır. Doğal ortamda çocukların bulunması onlara daha fazla hareket ve keşfetme fırsatı sağlaması ile birlikte, çocukların merak, keşfetme gibi fırsatlar bulmasına, doğal olarak çevrede bulunan canlılar ile tanışmasına fırsat tanımaktadır. Ayrıca çocukların temiz havada bulunması onların fiziksel sağlığı için de gereklidir (White ve Woolley, 2014; Ata, 2016).

2.1.10. Erken Çocukluk Döneminde Mizah ve Oyun Arasındaki İlişki

Oyun ve mizah arasında güçlü teorik bağlar olması ile birlikte her ikisi de bütüncül olarak çocukların bilişsel, dil, sosyal-duygusal gelişimlerini destekler. Bazı teorisyenler mizahın ve oyunun ortak bir kökenden geldiğini düşünüp bunun üzerine kafa yormuşlardır. Onlara göre, mizah ve oyun evrimsel olarak aynı temele sahiptir. Boyd (2004), her ikisinin de evrimsel bir bakış açısı ile bakıldığında hayatta kalmak için elzem davranışlar olmadığından bahsetmiştir. Ancak teorisyenler hayatta kalmak için gerekli bulunmayan bu iki unsurun insanlar ve hayvanlar tarafından sıklıkla sergilenme durumunu araştırmaya devam etmişlerdir. Gervais ve Wilson (2005), primatlar ile yaptıkları çalışmalarda, primatların sosyalleşmek için oynadıklarını ve ilkel olarak bu oyunlar sonucu gülme tepkisi verdiği sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle mizahın ve oyunun yaşamın ilk yıllarında hayvanlar ve insanlarda ilkel olarak ortaya çıkan ve zamanla geliştirilen muhtemelen benzer nörolojik kaynaklardan türeyen, her ikisinin de sosyalleşme ve karşılıklı iletişim gücünden doğan ve benzer çevresel faktörlerden ortaya çıkan ortak evrimsel köklere sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Mizah ve oyun kavramlarına psikolojik açıdan bakan Eastman (1936), *mizah oyundur* şeklinde bir tanımlama yapmış; Berlyne (1969), mizah ve oyun arasındaki yakın ilişkiye dikkat çekerken, Gruner (1997), mizahı saldırganlığın oyuncu doğası olarak açıklamıştır (akt. Martin ve Ford, 2018, s. 3-4). McGhee (1971, 2002), mizahı oyunun bir biçimi belki de alt kategorisi olarak nitelendirebileceğimizi belirtmiştir. Ona göre, her ikisi de sosyal olarak düzenlenen, birbiri ile ilişkili iki bireyin arasında var olan, temeli eğlence kaynaklı bir aktivitedir. McGhee'ye göre mizah entelektüel oyunun bir biçimidir; çocuk hayali uyumsuzluklardan oyunlarında eğlence yaratır ve mizah oyunun pek çok özelliğini paylaşarak, çocuğun fikirler ve dil ile oynamasına da müsaade eder.

Okul öncesi dönemde, çocuklar yaratıcı oyun becerileri geliştikçe, mizah duygularının paralel olarak gelişeceğini söylenebilir. Çocuklar, ilk olarak mizahın uyumsuzluğunu kavramaya ve takdir etmeye başlar. Bebeklikten, okul öncesi döneme geçişte çocukta hızlı bir dil gelişimi ve buna paralel olarak hayal gücü kullanma yeteneği başlar. Erken çocukluk döneminde sembolik oyunlar ilk mizah göstergeleridir. Çocuklar ilk olarak nesneleri var olan anlamında kullanır, bu evrede çocuklar oyunlarında gene mizah üretmeye ve mizahı takdir etmeye devam eder ancak bir süre sonra nesnelerin var olan anlamı ile kullanılması çocuk için yeterli gelmez. Çocuklar nesneleri –mış gibi

kullanarak mizah üretmeye devam eder. Nesneler arasındaki uyumsuzluk arttıkça çocuklar daha neşeli kahkahalar üretir (Loizou ve Recchia, 2019; McGhee, 2002).

McGhee'ye (1971) göre, mizah çocukların oyunları ve oyunculukları geliştikçe gelişmeye devam eden yüksek bir seviyeye ulaşır. Ayrıca çocuklar, kurallı oyunlardan ziyade kendi ürettikleri oyunları oynamaktan daha çok zevk alır. Bu zevk mizahı beraberinde getirir. Oyundan alınan zevk arttıkça çocukların mizah üretimi hızlanır. Bunun nedeni, Briaud'a (1989), göre, mizahi eylemlerde uyumsuzlukların çocuklar tarafından bir yanlış yapma olarak algılanmaması, çocukların mizah üretimlerinde bu uyumsuzlukları bir rol yapma oyunu olarak algılamasıdır. Gerçekliğin normlarından ve sıkıcılığından uzaklaşmak çocuklar için eğlenceli olabilir. Gerçekliğin normlarından uzaklaşmak çocuklar için karşısındakini kandırmaktan zevk aldıkları bir oyun haline gelir. Bu oyun sırasında birlikte mizah ürettiği çocuğu oyununda suç ortağı olarak görür. Çocukların bu rol yapmalarının sonucunda bir mizahi durum ortaya çıkar ve bu gülmeyi tetikler. Çocukların mizahi tepkileri üzerine yapılan araştırmalarda mizahı daha çok okul ortamında serbest oyun saatlerinde sergilediklerinden bahsedilmiştir (akt. Frost, Worham ve Reifel, 2001).

Loizou (2005), çocukların mizahı bir oyun aracı olarak kullanmaları ve bilişsel gelişimleri üzerindeki anlamlarını araştırmıştır. On beş-yirmi bir aylık üçü kız üçü erkek altı bebek ile yürütülen bu çalışmada nitel veri toplama yöntemi olarak video kayıt tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre, çocuklar mizahı yaratıcı düşünmeyi arttırmak için kullanmış, ayrıca bebekler bu çalışmada mizahi bir durum ürettiklerinde bakıcılarının bu duruma dâhil olmasını beklemiş, kendileri ile birlikte kahkaha atma davranışı göstermelerini beklemiştir.

Sonuç olarak, mizah ve oyunun benzer evrimsel kökenlerden ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Ayrıca her ikisi de çocukların gelişim alanlarını desteklemekle birlikte, yaratıcılık ve hayal gücünün gelişimine katkı sağlar. Bergen (2019, s.18-19), mizahın bir *oyun çerçevesi* olarak tanımlanabileceğini söylemiştir. Bergen (2019), bu tanımlamanın erken çocuklukta mizah üretimini anlamak için önemli bir kaynak olabileceğini belirtirken, oyun ve mizah arasındaki bağlantının çocukların *oyunbaz* kişiliklerine bağlanabileceğini eklemiştir. Ayrıca ona göre, mizah genellikle oyun tarafından desteklenir. Bu sebeple çocukların mizah üretimlerinin ve oyunlarının desteklenmesi gerektiğini tavsiye etmiştir.

2.1.11. Mizah ve Oyunu Ev ve Okul Ortamlarında Geliştirmek

Hem mizah hem de oyun çocuklarda doğal olarak ortaya çıkan, erken yıllar boyunca gelişen ilk ve en önemli iki sosyal olgudur. Oyun ve mizah yaratmada usta olan çocuklar için bakıverenin ve öğretmenin en önemli görevi çocuk odaklı davranmak ve çocukların oyun-mizah girişimlerine destek olmaktır. Çocukların oyun oynaması ve mizahı başlatması için teşvik edici olmak bu süreçte yapılabilecek en önemli adımdır (Mireault vd., 2012). Örneğin, bir çay partisinde rol alıp lezzetli bir pastayı yiyormuş gibi yaparak ya da bir bilmeceyi cevabını tahmin edip çocukların komik oyunlarına gülerek, çocukların komik numaralar yaparak kandırmasına izin vererek onların mizahı başlatmasına ve oyun oynamasına destek olunabilir (Loizou ve Recchia, 2019). Bu şekilde davranan öğretmen ve bakımverenler, çocuklar için sıkıcı görevleri eğlenceli aktiviteler haline getirerek onların oyun başlatmada daha rahat hissetmelerini sağlar. Daha rahat hisseden çocuk hem oyun başlatmada hem de mizah üretmede usta hale gelir.

Çocuğun mizah gelişiminde kilit rol bakımverendir. Çocuk ilk mizah girişimlerini bakımveren ile gerçekleştirir. Bebeklikte gelişmeye başlayan mizah duygusu, çocuğun mizah üretiminin desteklenmesi ile her evrede üst düzeye çıkmaya başlar (McGhee, 2002). Erken yaşlarda oyun ve mizahı teşvik eden ebeveynler çocukların yaşam boyu gelişimlerini desteklemiş olur (Rossi, 2015). Cekaite ve Andren (2019) yaptığı çalışmada mizah üretimini bir duygusal paylaşım süreci olarak tarif ederken, akranlar ve yetişkinler ile çocuklar arasında üretilen mizahın duygusal uyumu desteklediğini bulmuşlardır. Lovorn (2008) ise kahkahanın, üretilen kişiler arasında güven inşa ettiğinden bahsetmiştir.

Okul öncesi dönemdeki eğitimciler, çocukların mizahi durumlarını desteklemeli, çocukların mizah üretmesi için gerekli materyalleri sağlamalıdır. Öğretmenler, çocukların mizah girişimlerine karşı ne kadar kabullenici ve duyarlı olurlarsa, oyun oynamaya teşvik ederlerse çocukların mizah üretmelerine ve oyunlarını mizah yolu ile daha üst seviyeye çıkarmalarına yardımcı olurlar. Çocuklar okul öncesi dönemde öğretmeni kandırmaktan zevk alırlar; aynı bilmeceyi, fıkrayı tekrar tekrar söyleyebilirler. Eğitimciler bu soruyu duymuş olsalar dahi çocuklar onların olumlu tepki vermesine ihtiyaç duyarlar.

Dünya’da birçok çocuğun fiziksel ve duygusal ihtiyaçları, yetişkinlerin kendi sorunları ile uğraşmasından (Bergen, 2019), öğretmenlerin sınıf ortamında otoriteyi kaybetmemek için daha sert bir tutum sergilemesinden (Hestgad, 2022) dolayı, fiziksel ve duygusal ihtiyaçları daha az karşılanarak büyümektedir. Bu nedenle çocukların, mizah

üretmelerine ve oyun oynamalarına fırsat tanınarak gerek ev ortamlarında gerek okul ortamlarında karşılaştıkları zorluklar ile bir başa çıkma stratejisi olarak mizah üretimleri ve kullanmaları teşvik edilmelidir (Loizou ve Recchia, 2019).

2.1.12. Eğitim Ortamlarında Mizah Kullanımı ve Öğretmen Rolü

Mizah ve kahkahanın kullanımı sadece çocuklara değil aynı zamanda öğretmenlere de fayda sağlar (Chaniotakis ve Papazoglu, 2019). Mizah üzerine yapılan araştırmalar mizahın öğrenme ortamına pek çok yararı olduğunu göstermiş ve mizahın sınıf ortamında kullanılmasının gerekli bir araç olduğundan bahsetmiştir. Kılınç (2008) yaptığı çalışmada mizah kullanılması ile arttırılan temel becerilerden bahsetmiştir. Bunlar, iletişim becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, eleştirel düşünme becerisi, kültürel farkındalık becerisi, işbirlikçi öğrenme becerisi ve problemlerle baş etme becerisidir.

Mizah, iletişim, bilgi verme, ikna etme, eğlence, yaratıcılık ve öğretme kavramları ile birlikte anılan bir olgudur. Mizah kişilerarası olur ve kişinin etkileşimine dayanır. Öğretmenler, sınıf içerisinde çocuklar ile etkileşim halindedir. Mizahı, öğretmenler kullanırken etkili ve uygun şekillerde kullanmalıdırlar. Mizahın kullanımı uygun olmazsa kişilik zedeleyici de olabilir. (Pollak ve Freda, 1997; akt. Chaniotakis ve Papazoglu, 2019, s. 133). Cornett (1986; akt. Chaniotakis ve Papazoglu, 2019), mizahın sınıfın dikkatini topladığından, çocukların yaratıcı düşünme becerilerine katkı sağladığından, çocukların düşünme gücünü harekete geçireceğinden bahsetmiştir. Mizahın eğitimde kullanılmasının pek çok yönden faydalı olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur. Mizahın eğitimde kullanılması sınıf ortamında, stres ve kaygıyı azaltmaktadır (Smith vd., 1971; akt. Loizou ve Recchia, 2019). Mizahın sınıf içerisinde kullanımı, öğrenmeye karşı motivasyonu arttırır (Struthers, 1994; akt. Semrud-Clikeman ve Glass, 2010), güven ortamı inşa eder (Powell Andresen, 1985; Goodman, 1992; akt. Chaniotakis ve Papazoglu, 2019).

Mizahın olumlu bir insan duygusu olması sebebi ile sınıf atmosferinin ılımlı olmasına katkı sağlar. Gergin bir ortamda çocuklar fikirlerini tam olarak söyleyemez ve öğrenme tam olarak ortaya çıkmaz. Mizah sınıfta pozitif enerjiyi yükseltip kriz anlarının çözülmesine katkıda bulunur (Hebert, 1991; akt. Loizou ve Recchia, 2019). Ayrıca mizah, Öğretmen ve çocuk arasında uzlaşmayı sağlar, sınıf ortamında uzlaşma ortamını ve anlayışı geliştirir (Hestgad, 2022). Öğretimde kalıcılığı sağlayıp, öğrenilenlerin hatırdaki kalmasını sağlar. Hoşnutluğu yükseltip, doyumunu sağlar, öğrencilerin verimliliğini yükseltip, üretkenliği arttırır. Çocukların iraksak düşünme becerilerini geliştirip teşvik

eder. Bu bağlamda yaratıcılığı arttırır (Andresen 1985; Ziv, 1983; Parrott, 1994; Hillman, 1995; Deniere, 1995; akt. Chaniotakis ve Papazoglu, 2019; Martin ve Ford, 2018).

Mizahın sınıf ortamında kullanılmasının olumlu yanları olduğu kadar eğer etkili ve uygun kullanılamazsa olumsuz yanları da vardır. Öğretmen sınıfta uygunsuz mizah kullandığında çocukların kişilik özelliklerini zedeleyici, onu küçük düşürücü ve sınıf arkadaşlarının içerisinde alay konusu haline getirebilir (Vandaele, 2002; Coughlin, 2002; de Koning ve Weiss, 2002; Kuiper ve Martin, 1998; akt. Frymier, Wanzer ve Wojtaszczyk, 2008). Sonuç olarak öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerden birisi mizah duygusuna sahip olmaktır. Ancak öğretmenler sınıfta mizah kullanırken dikkatli olmalı, sınıf atmosferini ılımlı yönde etkileyecek, çocukların duygularının incinmesine neden olacak mizahi tepkiler vermemelidir.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Yurtdışında erken çocuklukta mizah kavramı çok çalışılan bir konu olması nedeni ile 2005-2022 arası araştırmalar alınmıştır.

Paine, Hashmi, Howe, Johnson, Scott ve Hay (2022), orta çocuklukta kardeşler ile mizah sosyal anlayış için bir bakış açısı geliştirmeye çalışmıştır. Bu çalışma 110 ilk doğan çocuk ile yapılmıştır. Yaş ortalaması 6,91, %46,4'ü kız çocuktur. Çalışma boylamsal bir çalışmadır. Araştırmaya hem bebekler hem de ebeveynleri katılmıştır. Araştırma çocukların sembolik oyunlarında ve serbest oyunlarında ürettikleri mizahı incelemek için gözlemler yolu ile yapılmıştır. Araştırmanın bulguları, çocukların kardeşleri ile oyunlarında daha çok kelime oyunlarını tercih ettiklerini, bu sayede kardeşlerin bilişsel ve sosyal-duygusal yapılarını anlayabildiklerini göstermiştir.

Stenius, Karlsson, Sivenius (2022), erken çocukluk eğitimi ve bakımı (EÇEB) merkezlerinde oyunda küçük çocukların mizahı kullanmalarını araştırmışlardır. Çalışma Finlandiya'daki üç EÇEB merkezinde yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları bir-altı yaş grubundaki çocuklardır. Veriler çocukları günlük yaşamlarında, kendi ortamlarında gözlemleyerek küçük çocukların mizahi durumları nasıl takdir ettiklerini ve paylaştıklarını bulmayı amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre, çocuklar mizahı rutin geçişlerinde kullanmışlardır. Ayrıca, çocukların oyun oynarken mizahın kullanımının önemli bir yer tuttuğu gözlenmiştir. Çocuklar mizahı genellikle, anlık olarak ve araştırmacıların hyperfun (aşırı eğlence) olarak adlandırdığı şekliyle kullanmışlardır. Araştırmacılara göre, erken

çocukluk eğitiminde derin bir görüş kazanmak için mizahın doğası etkin bir şekilde kavranmalıdır. Mizahın doğasının kavranmasının çocuklara dair ve onların mizahı paylaşma, düşünme tarzlarına ilişkin görüşler edinilmesinde önemli olduğu vurgulanmıştır. Araştırmada mizahın bu özelliklerinden dolayı pedagojik bir araç olarak kullanılmasının önemi üzerinde durulmaktadır.

Loizou ve Loizou (2022), iki okul öncesi dönemdeki çocuk ile yaptıkları araştırmalarında, mizah unsurlarını içeren yaratıcı yapılandırılmış etkinlikler ile (SCSA), çocukların görsel ve sözel mizah üretimlerini etkilemeyi ve geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Araştırmada Torrance Testi kullanılmıştır. Araştırmacılar, SCSA programına katılmadan önce ve sonra çocukların mizahi çizimlerini ve hikâyelerini uyumsuzluk ve güçlendirme teorisi çerçevesinde incelemişlerdir. Araştırma sonucunda SCSA kullanımının çocukların yeni fikirleri eğlenceli ve yaratıcı bir şekilde keşfettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmacılar okul öncesi çocukları *öğrenmeye aç zihinler* olarak tanımlamış, esprili bir benlik ve yaratıcı düşünmelerinin iskelesini oluşturmada mizahın geliştirilmesinin önemli sonuçlar verdiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, iki çocuğun mizah üretiminde en çok üstünlük teorisi ve uyumsuzluk teorisi kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırmacılar, yaratıcılık, esneklik ve özgünlük noktalarında mizah kullanımının çocuklar için faydalı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Paine, Howe, Gilmore, Karajian ve DeHart (2021), yaptığı çalışmada, 72 tane beş yaş çocuk ve onların kardeşleri ile çalışmışlardır. Çocukların yaş ortalamaları, 56,4 aylık olarak belirtilmiştir. Çocukların mizahı üretmesinde ve takdir etmesinde kardeşler arası ilişkiler üzerinde durmuştur. Araştırmacılar bu konu üzerinde durma sebeplerini, literatürde erken çocukluk döneminde yapılan çalışmalarda kardeş olan çocuklar arasında mizahi tepkilerin yoksunluğu olarak tanımlamışlardır. Araştırmanın amacı ise, çocukların kardeşleri ile mizah üretimlerini incelemek ve bu konuda erken çocukluk döneminde kardeş çocuklar arasında mizah üretime katkı sağlamaktır. Çalışmada iki ayrı oyun oturumunda büyük ve küçük kardeşler ve arkadaşlıklar arasında mizahı gözlemlemişlerdir. Çocuklar, ilk gözlemden üç yıl sonra tekrar gözlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, çocukların mizahı anlamada ve takdir etmekte kardeşler arasındaki bağın önemli olduğundan, çocuğun bakımverenden sonra en çok vakit geçirdiği kişinin kardeşi olduğu için gözlenmesi gerektiğinden bahsedilmiştir. Araştırmanın bulgularından bir diğeri de, çocukluk çağında kardeş ilişkilerinin ve arkadaşlıklarının mizah, ilişkiler ve arkadaşlıklar anlamında süreklilik gösterdiğine dair zengin bağlamlar içermesidir. Ayrıca çocukların kardeşleriyle daha çok mizah ürettiklerini, kız çocukların sözel mizahı erkek çocuklara

göre daha çok kullandığını, kardeşlerin birbiriyle absürt mizah yapmaktan hoşlandığını saptamışlardır.

Na'imah, Suwandi ve Wahidah (2020), Endonezya'da öğretmenlerin sosyal yeterliliğinin mizah üzerine etkisi üzerine yaptığı çalışmada, 116 anaokulu öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırmacılar, beş yaşın altında çocukların mizah duygusunun önemli olduğunu belirtirken, bu yaş grubu ile çalışan öğretmenlerin mizah duygusunun olması gerekliliğini vurgulamışlardır. Mizah anlayışı ölçeği ve sosyal yeterlilik ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda mizah ile öğretmenlerin sosyal yeterliliği arasında anlamlı ve önemli bir ilişki bulunmuştur. Araştırmacılar, öğretmenlerin, kişilerarası iletişimde bulunmaları eğitim işi için her zaman iletişim gücünün gerekmesi mizahın bileşenlerinden birinin de iletişim fonksiyonu olduğu düşünülürse anlamlı olacağı sonucuna ulaşmışlardır.

Rönkkö ve Aerilia (2018), okul öncesi dönemde bütünsel bir öğrenme sürecinde mizah ve çocukların mizah anlayışından ilham alan yumuşak oyuncaklar ve hikâyeler adlı çalışmasında, 17 okul öncesi dönemdeki çocukla çalışmıştır. Çalışmada mizah yolu ile bütüncül bir sanat eğitimi yapmak amaçlanmıştır. Bu amaçla, çocuklara öncelikle mizah kavramı açıklanmış, mizah ile ilgili hikâyeler okunmuş, çocukların komik bir resim çizmesi istenmiştir. Çocukların çizdikleri resimlerden sonra işbirlikçi öğrenme yöntemine geçilerek, grup halinde büyük kâğıtlara komik oyuncaklar tasarımları istenmiştir. Tasarlanan oyuncaklar çocuklar tarafından ürün haline getirilmiştir. Araştırmacılar son aşamada ise çocukların kendi yaptıkları yumuşak oyuncaklara bir hikâye yazmasını, oyuncakların neden komik olduğunu açıklamasını istemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, bütüncül bir sanat eğitiminde mizah etkili bir rol oynamıştır çünkü mizah temelinde sürpriz ve şaka unsurlarını barındırmaktadır. Bu da çocuklar için oldukça eğlenceli olmuştur. Araştırmacı çocukların yaptıkları oyuncaklara yazdıkları hikâyelerin, iyi niyetli komik hikâyeler olduğundan bahsetmiştir. Ayrıca kız çocukların erkek çocuklara göre daha ürün odaklı olduklarından, çocukların mizah içerikli oyuncak yapmalarının onları motive ettiğinden, oyuncaklarına bir hikâye yazmalarının oyuncaklarını çocuklar için anlamlı kıldığından bahsetmişlerdir. İşbirlikçi öğrenme fırsatlarının çocuklara verilmesi, birbirlerine fikir vermelerine ve geri dönüt almalarına yardımcı olmuştur. Ayrıca araştırmacıya göre, bireysel aşamalar ise çocuklara kendi fikirlerini ifade etmeleri için imkân tanımıştır. Araştırmacılar son olarak okul öncesi dönemde yaygın olarak kullanılan tuvalet şakalarının çocukların yaptıkları oyuncaklara da yansıdığını belirtmişlerdir.

Aerila, Laes ve Laes (2017), tarafından Roger Piret'in (1941) resimli ögelerdeki mizah unsurlarını incelediği araştırmasından esinlenerek yapılan bu çalışmada altı-sekiz yaş arası 72 kız ve 71 erkek tarafından yapılan 143 resimli mizah unsuru incelenmiştir. Araştırmacılar Piret'in (1941), *Bana komik bir şeyler çizer misin?* Yaklaşımından esinlenmişlerdir. Ancak aynı çalışma yapılmamıştır. Piret (1941), çocukların resimli mizah unsurlarını incelediği araştırmasında çocukların resimli mizah unsurlarını yansıtırken birbirlerinden esinlenmemeleri için çocukları ayrı ayrı oturtmuştur. Aerila, Laes ve Laes (2017), yaptıkları çalışmada çocukların işbirlikçi bir şekilde çalışmalarını istemişler ve çocukları farklı yerlere oturtmayı tercih etmemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarında, çocukların resimlerinde birbirlerinden esinlenmedikleri görülmüştür. Ayrıca çocukların resimli mizah üretiminde cinsiyet farklılıklarına rastlanırken, kız çocukların çizimleri başkalarını memnun etmek amacı gütmüştür. Buna karşın, erkek çocukların çizimlerinde başkalarını şaşırtmak ve eğlendirmek gibi ögeler bulunurken, erkek çocukların çizimlerinde aksiyon, hayali karakterler ve saldırgan unsurlar ile dolu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Loizou ve Kyriakou (2016), Loizou'nun (2005) yılında yaptığı araştırmanın bulgularının doğruluğunu tartışmak ve üç-yedi yaş arası çocuklarda da en yaygın mizahın uyumsuzluk ve güçlendirme teorisi olup olmadığını belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma soruları, üç-yedi yaş arası çocuklar mizahi bir görsel uyarıcının hangi yönlerini takdir ediyor ve neden, esprili bir hikâye ve çizim üretmede farklılıklar var mıdır, var ise neden, bunlar yaratıcılık değişkeni ile ilgili mi çocukların görsel mizahı takdir etmeleri ve üretmeleri uyumsuzluk ve güçlendirme teorisi ile ilişkili mi şeklindedir. Araştırmanın örneklemini üç-yedi yaş arasında bulunan 102 çocuk oluşturmuştur. Araştırma yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemler ile yapılmıştır. Araştırmacı, yarı yapılandırılmış görüşmelerde çocuklara bir resmin komikliği ile ilgili gözlem yapmalarını, yorumlarda bulunmalarını, komik bir hikâye üretmelerini ve ardından komik bir çizim yapmalarını istemiştir. Araştırmanın verilerini analiz etmek için hem nitel hem de nicel yöntemler kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, saldırgan mizahı temsil eden bir resmin kullanılması çocukların mizahi tepkilerini etkileyebilir. Çocuklar tarafından mizahi çizimlerde ağırlıklı olarak uyumsuzluk teorisi kullanılırken, hikâye üretiminde en çok üstünlük teorisi kullanılmıştır. Ayrıca, çocukların mizahi kısmı açıklamada kullandıkları bilişsel şemaların ve çizimlerin farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Masui ve Ura (2016) tarafından yapılan araştırmada saldırgan mizah tarzları ve psikopati üzerine çalışılmış, saldırgan mizah tarzlarının ve psikopatinin ilerleyen yaşlarda devam etmesinin alt yapısında, kişilerin erken çocukluk tecrübelerinin olup olmadığı araştırılmıştır. Toplam 137 üniversite öğrencisi ile yapılan araştırmada, katılımcılar mizah tarzları ve çocuklukta sosyoekonomik seviyeyi değerlendiren anketler doldurmuşlardır. Araştırmanın bulgularına göre, düşük sosyoekonomik düzeye sahip bireylerin çocukluklarında ve ergenliğe geçiş döneminde artan miktarda saldırgan mizah tarzını kullandıkları belirlenmiştir. Yüksek sosyoekonomik durum ve erken çocuklukta saldırgan mizahın kullanımıyla ilgili anlamlı farklılık bulunmamıştır. Saldırgan mizah kullanımı ve psikopati arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, erken çocuklukta bir müdahale çalışması ile toplumdaki suç oranı azaltılabilir, psikopatisi yüksek bireylerin tedavisi sağlanabilir. Ayrıca, bu müdahale programıyla daha iyi bir toplum inşa edilebilir.

Hoicka ve Akhtar (2012), çocukların mizah ürettikleri durumları ve mizahın türünü belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, iki-üç yaş grubu 47 çocuk ve ebeveynleri ile çalışmışlardır. Araştırmacılar, mizaha uygun çeşitli materyallerin bulunduğu bir oyun odası tasarlamış, çocuklar ve ebeveynleri bu odanın içerisine alınıp video kayıt tekniği kullanılarak verilerin toplanması sağlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, çocuklar mizahı anlayıp tepki vermişler ebeveynlerinden de karşıt tepki olarak gülümsemelerini beklemişlerdir. İki yaş grubundaki çocuklar hem taklit yoluyla mizah üretmiş hem de yeni mizahi eylemler üretmiştir. Araştırmacılar hem iki hem de üç yaşındaki çocukların oyunlarında nesneye dayalı mizah üretimi gerçekleştirdiklerini söyleyerek, *kafadaki iç camaşırı* gibi uyumsuz mizah unsurlarını takdir ettiklerini belirtmişlerdir.

Ruch vd. (2009), 73 ülkeyi kapsayan, her ülkeden bir yazarın yer aldığı devasa bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın amacı gelotofobi (gülünme korkusu) üzerine kültürlerarası bir araştırma yapmaktır. Çalışmaya 73 ülkeden toplamda 22.610 kişi katılmıştır. Araştırmanın verileri anket yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın anketi 42 dile çevrilip ilgili araştırmacılara gönderilmiştir. GELOPH anketinin güvenilirliği (alfa. 85) test edilmiştir ve güvenilir bulunmuştur. Katılımcılar 15 maddelik bir anket doldurmuşlardır. Araştırmanın bulgularına göre, bir ülkeden üretilen mizah birkaç istisnai durum dışında benzer olmaktadır. Araştırmaya göre, bireylerde mizah aynı dile sahip olup onu kullanmakla ilgili olmamaktadır. Mizahın, aynı toplumda bulunan bireylerin ortak yaşantı ve kültürü ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Anlamlı bir fark anket sonucu tespit

edilmiştir. Araştırmaya göre, toplumların ortak kültürü mizahın aktarımında bir rol olduğu vurgulanmıştır.

Loizou (2006), erken çocuklukta mizahın resimler yolu ile anlatılması üzerine yaptığı araştırmada, 80 okul öncesi çocuğunun resimli anlatımları ile mizahı araştırmayı amaçlamıştır. Çocuklara içerisinde mizahi unsurlar barındıran görseller göstermiştir. Bu görselleri gözlemlmelerini istemişlerdir. Araştırmanın amacı çocukların resimlerdeki mizahi unsurları anlayıp anlamadıklarını saptamak olmuştur. Araştırmanın verileri, Paul E McGhee'nin mizah gelişim teorisinin aşamalarına göre ve Brown'un Görsel Mizah Kategorilerine göre incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, okul öncesi çocuklar komik bir resimdeki ana uyumsuzlukları fark edebildiği; ana uyumsuzlukların yanı sıra küçük uyumsuzlukları da fark edebildiği belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre mizah kullanımında cinsiyet farklılıklarına rastlanmadığı belirtilmiştir.

Klein ve Kuiper (2006), orta çocuklukta akran ilişkileri, mizah ve zorbalık üzerine yaptıkları çalışmada, mizahın sadece ergenler ve yetişkinler için ele alındığından ve çocuklar ile ilgili yeterli veri bulunmadığından bahsetmişlerdir. Araştırmada altı- on iki yaş grubu çocuklar ile çalışılmıştır. Araştırmacının amacı mizah tarzlarının çocuğun akran grubu içerisindeki kabul edilebilirliğini, statüsüne nasıl yardımcı olabileceğini ya da engelleyebileceğini bulmaktır. Araştırmacılara göre, olumlu mizah tarzlarını kullanan çocukların kişilerarası ilişkileri daha iyidir ve arkadaş grupları içerisinde kabul edilebilirliği yüksektir. Olumsuz mizah tarzları kullanan çocuklar akran grupları tarafından dışlanabilir. Araştırmacılar ayrıca mizah tarzlarının çocuklukta zorbalığı engellemek için etkili bir araç olarak kullanılabileceğini vurgulamışlardır.

Loizou (2005), 15-21 aylık altı bebekle mizahın oyun aracı olarak kullanımı ve bu durumun bebeklerin bilişsel gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyen bir çalışma yapmıştır. Katılımcılardan üçü kız üçü erkek bebeğdir. Araştırmada çoklu nitel veri toplama yolu kullanılmıştır. Çocuklar günlük olarak 13 saat video kaydına alınmış, video kayıtlar içerisindeki mizahi tepkiler kaydedilmiştir. Ayrıca kurumda çalışan bakıcılar ile de görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın bulguları, çocukların mizahı bir oyun aracı olarak kullandığını, çocukların mizahını yaratıcılığın bir ölçütü olarak değerlendirebileceğimizi, çocukların materyalleri yaratıcı bir şekilde mizah ile birleştirdiklerini göstermiştir. Bunların yanı sıra araştırmacı, çocuk komik bir tepki verdiğinde ya da güldüğünde karşısında bir tepki görmek istediğinden, bakıcıların kendisi ile birlikte gülmesini beklediğinden bahsetmiştir.

2.2.2.Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar

Yurtiçinde erken çocuklukta mizah kullanımı ile ilgili sayıca az kaynak bulunması sebebi ile zaman kısıtlaması yapılmamıştır. Ayrıca, yurtiçinde yapılan çalışmalar incelendiğinde alinyazında, erken çocuklukta mizah tarzlarına ilişkin araştırma bulunamamıştır.

Gültekin (2023), okul öncesi mizah odaklı eğitim programının çocukların mizah ve yılmazlık becerilerine etkisini incelediği doktora tezinde, 15 deney 15 kontrol toplam 30 okul öncesi çocuk ile Paul E McGhee'nin yedi aşamalı mizah odaklı eğitim programını yarı deneysel yöntem ile uygulamıştır. Yarı deneysel uygulamanın yanı sıra uygulama öncesi ve sonrasında görüşmeler ve gözlem ile de nitel veriler elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde çocukların mizah özelliklerini belirlemek amacıyla Okul Öncesi Çocuklar İçin Mizah Ölçeği, çocukların yılmazlık becerilerini değerlendirmek amacıyla Çocuklar İçin Yılmazlık Ölçeği, Mizaha İlişkin Görüş Belirleme Formu, Öğretmen Görüşme Formu, Ebeveyn Görüşme Formu ve Uygulama Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, mizah odaklı eğitim programı okul öncesi dönem çocukların yılmazlık becerilerini desteklemede önemli bir rol oynarken, araştırmacı bu eğitim programının tüm yaş grubu çocuklarda kullanılmasını önermiştir.

Can, Kılınççı ve Şeker (2022), tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönem çocukların resimli öykü kitapları ile ilgili tercihleri incelenmiştir. Çalışmaya okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş yaşında doksan dört çocuk dâhil edilmiştir. Çocuklara farklı özelliklere sahip on bir resimli öykü kitabı okunmuştur. Veri toplama sürecinde çocuklar ile birebir görüşmeler yapılmış ve ses kayıtları alınmıştır. Verilerin analizinde, nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, çocukların resimleri belirli olmayan ve içerik olarak durağan hikâyeleri daha az tercih ettikleri, mizahi öğeler içeren kitapları daha çok sevdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı, mizah unsurları barındıran, net ve anlaşılır resimler içeren, olay kurgusu daha hareketli kitapların erken çocukluk döneminde kullanılmasını önermiştir.

Aslanyürek (2021), resimli çocuk kitaplarında yer alan karakterlerin çocukların mizahi gelişimine uygunluğu açısından incelenmesi adlı doktora çalışmasında, en çok satın alınan komik 100 çocuk kitabını incelemiştir. Bu çocuk kitaplarının %77'si Türkçe 'ye çevrilmiş, %23 ü ise Türkçe yayınlardır. Araştırmacı incelediği 100 çocuk kitabının, 99'unda mizahi öğeler yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Resimli çocuk kitaplarındaki mizahi unsurların dağılımını incelediğinde ise, Türkçe kitaplarda %27, Türkçe 'ye çevrilmiş

kitapların %73'ünde mizahi öğelerin bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. İncelenen resimli çocuk kitaplarında, genellikle görsel mizahi unsurlara rastlanırken, bu mizahi öğelerin uyumsuzluk içeren öğelerden (abartı, absürt durumlar vb.) oluştuğu da tespit edilmiştir.

Gültekin ve Ulutaş (2021), öğretmenlerin okul öncesi eğitimde mizaha ilişkin görüşleri isimli çalışmasında, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) yöntemini kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu farklı illerde görev yapan, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 174 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri Kişisel Bilgi Formu ile Okul Öncesi Eğitimde Mizaha İlişkin Öğretmen Görüşleri Belirleme Formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde Nvivo 12 paket programı kullanılmıştır. İçerik analizi sonucunda yaptığı çalışmasının sonuçlarına göre, öğretmenler okul öncesi eğitimde mizahı gerekli bir olgu olarak kabul etmişler ancak öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarında mizahı destekleyen etkinlikleri planlama, uygulama noktasında bilgi eksikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2019), erken çocukluk döneminde mizahın öğretmen ve çocuk açısından incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada, Tokat'ta devlet anaokulunda bulunan beş yaş grubu 22 çocuk ve onların beş öğretmeni ile çalışmıştır. Veri toplamak için, mizahi bir görsel çocuklara sunulmuş, sunulan görsel ile ilgili çocuklara açık uçlu beş soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerden veri toplamak için 15 açık uçlu soru kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, çocukların mizahi bir durum üretmek için tutarsızlık ve uyumsuzluklardan faydalandığı, çocukların tutarsızlığı resimlerinde yansıtırken abartma ya da karikatürleştirme gibi yollar seçtiği belirlenmiştir. Çocuklar komik resimleri açıklarken, görseli komik yapan unsurları anlayabilmişlerdir. Öğretmenler, çocukların mizah gelişimini sosyal gruplar ile ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmacılar, çocukların etraflarında bulunan insanların mizah üretimlerinin yoğun olduğu durumda daha çok mizah ürettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Akkaya (2019), meslek yüksekokulu çocuk gelişimi öğrencilerinin iletişim becerileri mizah kullanımları arasındaki ilişkiyi incelemek için yaptığı tez çalışmasında, Burdur ilinde 102 öğrenci ile çalışmıştır. Verileri toplamak için Ergenlikte Mizah Ölçeği ve İletişim Becerileri Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları, mizah eğer bir başa çıkma stratejisi olarak uygulanırsa iletişim becerileri ile arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Uyanık, İnal-Kızıltepe, Can-Yaşar ve Alisinanoğlu (2015), Türkiye İstatistiki Bölge Sınıflandırmasına (İBBS) göre okul öncesi öğretmen adaylarının mizah tarzlarını incelediği araştırmasında, araştırmanın örneklemine İBBS'ye göre on iki bölgede bulunan üniversitelerin Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları yer almıştır. Tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen toplam 1114 okul öncesi öğretmen adayı seçilmiştir. Araştırmanın verilerini toplamada, Yerlikaya (2003) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Mizah Tarzları Ölçeği (HSQ) kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın verileri, Non-parametrik ölçümlerden Bonferroni düzeltmeli Kruskal-Wallis H testi ve Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Buna göre, okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelerin bulunduğu bölgelere, cinsiyete ve üniversiteye başlamadan önce yaşadıkları yere göre mizah tarzları arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre mizah tarzları incelendiğinde, katılımcı mizah tarzı ve kendini geliştirici mizah tarzı puanlarının dördüncü sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarında diğer sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kendini yıkıcı mizah tarzı ve toplam mizah tarzı puanlarının ise birinci sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarında daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelerin bulunduğu bölgelere göre mizah tarzları incelendiğinde; İstanbul Bölgesi'nde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının diğer bölgelere göre ve Akdeniz Bölgesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının da Kuzey Doğu Anadolu Bölgesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre mizahı, saldırgan tarzda daha az kullandıkları tespit edilmiştir. Ege ve Akdeniz Bölgelerinde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının Batı Anadolu, Kuzeydoğu Anadolu ve Doğu Karadeniz Bölgelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre mizahı, başkalarını güldürmek ve onlarla arasındaki ilişkileri güçlendirmek için, kendini yıkıcı mizah tarzını daha çok kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmanın bir diğer bulgusu da erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre, saldırgan mizah tarzını daha çok tercih etmeleri olmuştur.

Akaydın (2015), altı yaş grubu çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile annelerin mizah tarzları üzerine yaptığı tez çalışmasında, Ankara'da bağımsız anaokullarında bulunan 206 çocuk ve anneleri ile çalışmıştır. Araştırmada veri toplamak için, Genel Bilgi Formu ve Mizah Tarzları Ölçeği kullanılmıştır. Çocukların duygusal zekâlarını ölçebilmek için, Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına

göre, çocukların duygusal zekâ boyutları ile annelerin kendini yıkıcı mizah boyutu arasında negatif, anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Eskidemir Meral (2013), yaptığı tez çalışmasında okul öncesi ve ilkököl çocuklarında mizah gelişimini incelemiştir. Araştırmasının örneklemini, iki-on üç yaş grubu 101 çocuk oluşturmuştur. Araştırmacı verileri yarı yapılandırılmış gözlem formları ile toplamıştır. Paul E McGhee'nin mizah gelişim kuramına göre hazırlanan 5.01 uzunluğunda bir video kayıt çocuklara üçerli gruplar halinde ikişer kez izletilmiş, araştırmacı çocukların tepkisini video ile kaydederek, gülme tepkisi verilen yerleri gözlem formuna doldurmuştur. Araştırmanın bulgularına göre, en az iki, üç ve dört yaş grubu gülerken, en fazla beş yaş grubundaki çocuklar gülme tepkisi vermiştir. Araştırmacı çocukların sadece gülme tepkisi vermediğinden, gülerken birtakım hareketler de sergilediğinden bahsetmiştir (ellerini birbirine vurmak gibi). Çocukların bu mizahi tepkileri Paul E McGhee'nin mizah gelişim teorisine göre gruplandırılmıştır ve McGhee'nin mizah gelişim teorisi ile paralel sonuçlara ulaşılmıştır.

İnal-Kızıltepe, Can-Yaşar, Uyanık ve Kaya (2012), tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının mizah tarzlarını ölçmek amaçlanmış, Martin vd. (2003), mizah tarzları anketinin Yerlikaya (2003) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmış Mizah Tarzları (HSQ) ölçeği verileri toplamak için kullanılmıştır. Verilerin analizinde Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının mizah tarzlarını belirlemede, cinsiyet ve yaş değişkeni ile anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Erken öğretmen adaylarının saldırgan mizahı kadın öğretmen adaylara göre daha yüksek oranda kullandıkları ayrıca, üniversitenin ilk yıllarında katılımcı mizah tarzının daha düşük oranda tercih edilmesi araştırmanın bulgularındandır.

Koçer, Eskidemir ve Özbek (2012) tarafından ebeveynlerinin gözlemlerine dayanarak, altı yaşındaki çocukların mizah ürettikleri ve mizahın değerini takdir ettikleri durumları, Paul E. McGhee'nin mizah gelişim evrelerine göre incelemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada 64-74 aylık on çocuk ebeveynleri tarafından iki hafta süresince gözlemlenmiştir. Araştırma bulgularına göre çoğunlukla McGhee'nin mizah gelişim teorisine göre, dördüncü evre olan kavramsal tutarsızlık evresinde yer alan mizahi durumların gözlemlendiği görülmüştür.

Ak Seven (2012), yaptığı tez çalışmasında üç-beş yaş çocuklarında zihin teorisi gelişiminin mizah anlayışı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini üç-dört-beş yaşında 90 çocuk oluşturmuştur. Mizah ölçümü yapabilmek için

çocuklara Mizah Anlayış Testi ve dil gelişimini ölçmek için Türkçe İfade Edici Alıcı Dil Testi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, zihin teorisi ile alıcı ve ifade edici dil puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunurken; fiziksel, niyetel şakalar, yaş, cinsiyet ve toplam mizah puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Sümer (2008), okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin stresle başa çıkma stilleri ve bazı değişkenlere göre mizah tarzlarının karşılaştırılması üzerine yaptığı çalışmada, birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar olan üniversite öğrencilerinden oluşan 580 kız ve 19 erkek öğrenci ile çalışmıştır. Araştırmada, Kişisel Bilgi Formu, Mizah Tarzları Ölçeği ve Stresle Başa Çıkma Ölçeği kullanılmıştır. Bulgular, stresle başa çıkma düzeyi ve mizah tarzları arasında anlamlı farklar olduğunu göstermiştir. Çalışmanın bulgularına göre, düşük gelir seviyesine sahip öğrenciler orta ve yüksek gelir seviyesine sahip öğrencilere göre olumlu bir mizah tarzı olan katılımcı mizahı daha çok kullanmışlardır. Benzer şekilde stresle başa çıkma düzeyi yüksek olan öğrencilerin katılımcı mizahı daha çok kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı, öğrencilerin ikamet ettikleri yerler ve mizah tarzları arasındaki bağlantıyı incelemiş, evde kalan öğrencilerin katılımcı mizahı kredi yurtlar kurumunda kalan öğrencilere göre daha çok kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı ebeveyn tutumları ve mizah tarzlarını incelediğinde, tutarsız ailelerde bulunan öğrencilerin demokratik ailelerde bulunan öğrencilere göre saldırgan mizahı daha çok kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Şehirde yaşayan ya da yaşamının büyük bir bölümünü şehirlerde geçiren öğrencilerin, köyde/kasabada yaşayan öğrencilere göre katılımcı mizahı daha çok kullandıkları görülmüştür. Ayrıca kalabalık ailelerde yaşayan öğrencilerin katılımcı mizahı daha çok kullandıkları sonucu araştırmanın bir diğer bulgusudur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizine ait bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma desenin kullanılmasının nedeni, nitel araştırmaların objektif ve ölçülebilir davranışlar ile ilgilenmek yerine; duygusal ve kavramsal cevaplar ile ilgilenmeyi tercih etmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s. 48-65). Yapısı gereği mizah net bir ölçümü yapılamayan kişiden kişiye değişen duygusal bir kişilik özelliğidir.

Nitel araştırmalarda, araştırmacı katılımcı rolünde bulunabilirken, araştırılmak istenilen olay doğal ortamında gözlenir. Nitel araştırma desenleri, araştırılan konunun ve etkinliklerin birbiriyle tutarlı ve amacına uygun bir şekilde gerçekleştirilmesi için araştırmacıya yol gösterir. Nitel araştırma deseni, araştırmanın odağını, veri toplama, analiz yaklaşımlarını belirlemede araştırmacıya yol gösterir, kesin sınırlar ile çizilmiş bir yönlendirme yapmaz, araştırmacıya esnek bir yaklaşım sağlamakla birlikte tutarlılık sağlar. (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s. 20-75).

Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinde durum çalışması (case study), yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s. 77). Durum çalışmalarında bulunan ortamda gerçekte neler olduğuna bakılıp, sistematik bir şekilde veriler toplanır. Analizler sonucu ortaya çıkan sonuçlar, olayın neden o şekilde olduğunun ve gelecekteki araştırmalar için daha detaylı olarak neye odaklanılması gerektiğinin anlaşılmasını sağlar (Davey, 1991; akt, Aytaçlı, 2012).

Bu araştırmada durum çalışması desenlerinden, bütüncül tek durum desenin kullanılması uygun bulunmuştur. Bütüncül tek durum desenin kullanılmasının nedeni, bu desenin kullanıldığı çalışmalarda amaç iyi formüle edilmiş bir kuramın denenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, s. 200-204). Bu çalışmada Türkiye’de bir okul öncesi kurumuna devam eden çocukların oynadıkları oyunlar sırasında mizah gelişimlerinin Paul E McGhee’nin mizah gelişim kuramına göre değerlendirilmesi ayrıca çocukların oynadıkları oyunlar sırasında ürettikleri mizahın Martin vd.’nin (2003), mizah tarzları kuramına göre ilişkilendirilmesini sağlamaktır. Bu amaçla çalışmada bahsi geçen kuramların Türk çocukların mizah tarzlarına ilişkin bilgi vermesi amacıyla bu desen kullanılmıştır.

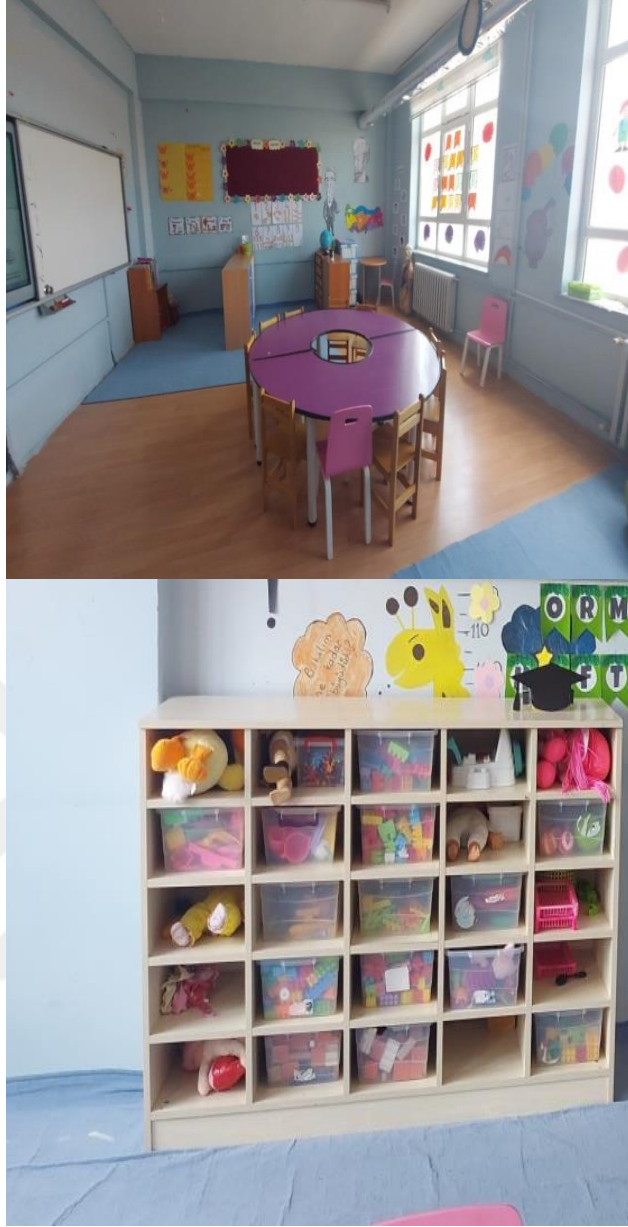
3.2. Çalışma Grubu

Araştırmaya Türkiye'nin İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir ilin köyünde bulunan resmi bir ilkokula bağlı anasınıfında öğrenim gören 8 çocuk dâhil edilmiştir. Katılımcı çocukların 4'ü kız, 4'ü erkektir. Katılımcıların %12,5'u 4 yaş, %12,5'u 6 yaş, %75'i 5 yaş grubundadır. Katılımcı çocukların tamamı çok kardeşlidir, çocukların %87,5'i anne-baba, %12,5'i babaanne-baba ile birlikte yaşamaktadır.

Ayrıca çocukların birlikte yaşadığı bakımverenlerin tamamı ev hanımı ve tarım ve hayvancılık sektöründe çalışmaktadır. Annelerin öğrenim durumuna ilişkin olarak %75'inin ortaokul, %12,5'inin ilkokul, %12,5'unun ise lise mezunu olduğu saptanmıştır. Babaların ise, %75'inin ortaokul ve %25'inin lise mezunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma grubu seçilirken çocukların kendi öğrencileri olmasının video kayıtlar sırasında çocukların daha rahat hareket etmesini sağlaması amacıyla kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi tercih edilerek araştırmacının göre yaptığı anasınıfına devam eden tüm çocuklar ile çalışılması planlanmıştır. Ancak çocukların tamamının anasınıfına düzenli olarak devam etmemesi nedeniyle, 8 çocuk ile devam edilmiştir. Video kayıtları alınmadan önce çocukların ailelerinden yazılı izin alınmıştır. Ayrıca aileleri izin veren çocuklar ile görüşülmüş, çalışmanın amacı ve süreci anlatılmış, çalışmaya katılıp isteyip istemedikleri sorulmuştur. Anasınıfına devam eden 10 çocuktan 8'i gönüllü olmuş ve araştırmaya dâhil edilmiştir.

Veriler toplanırken, iç mekânda ve dış mekânda çalışılmıştır. İç mekânda sınıfın içerisinde çocukların boylarına uygun masa, sandalyeler ayrıca blok merkezi, sanat merkezi, dramatik oyun merkezi, kitap merkezi, müzik merkezi ve fen merkezi bulunmaktadır. İç mekâna ilişkin resimlere Görsel 3.1'de yer verilmiştir.



Görsel 3.1. İç Mekân

Dış mekânda kaydırak, salıncaklar ve dönme dolaptan oluşan yerlerin yumuşak zeminle kaplı olduğu sabit ekipmanlı bir oyun parkı, basketbol ve voleybol sahası ve çocukların serbest oynayabilecekleri büyük bir serbest alan bulunmaktadır. Dış mekâna ilişkin görsellere Görsel 3.2, 3.3 ve 3.4’de yer verilmiştir.



Görsel 3.2. Sabit Ekipmanlı Oyun Parkı



Görsel 3.3. Basketbol ve Voleybol Sahası



Görsel 3.4. Serbest Oyun Alanı

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplamak için çocuklar için kişisel bilgi formu, gözlem ve video kayıt yöntemi kullanılmıştır. Gözlem, herhangi bir ortamda ya da araştırmacı tarafından düzenlenmiş mekânlarda katılımcıların araştırılmak istenilen konu hakkında tutum ve davranışlarını gözlemlemek, araştırılan konunun biçimsel olarak tanımlanmasını sağlamak amacıyla kapsamlı ve zamana yayılmış bir bakış açısı kazanmak için kullanılabilen bir yöntemdir (Bengtsson, 2016).

Araştırma yapılan konuya ilişkin tarafsız olarak yaklaşması gereken araştırmacı, yapılan gözlemi değiştirmeden olduğu gibi kaydetmelidir. Çocukların doğal ortamına müdahale etmeden, gözlem yapılarak verilerin doğrudan ve olayın geçtiği alanda, anda bilgi toplanılması bu araştırmanın geçerliğini oluşturmayı amaçlayan bir özelliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Bu bağlamda, geçerlik ve güvenilirliği artırmak için uzun süreli etkileşim ve uzman incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Katılımcıların, araştırmacının kendi öğrencileri olması video kayıtlar sırasında çocukların daha rahat hareket etmelerine olanak sağlamış olabilir. Çalışmanın yapıldığı ortamda araştırmacının uzun süre bulunması, önyargıların kontrol altına alınmasına ve çalışma yapılan grubun kültürünü, görüşlerini ya da dilinin daha iyi anlaşılmasına, derinlemesine bir bakış açısı sunulmasına yardımcı olmak ile birlikte karşılıklı güvene dayalı dostça bir ilişkinin kurulmasını destekler (Holloway ve Wheeler, 1996; akt. Başkale, 2016). Tüm bu nedenlerden dolayı araştırmacının veri kaynağı ile arasında oluşturulan etkileşim geniş bir zamana yayılması araştırma verilerinin inandırıcılığını arttıracaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ayrıca bu çalışmada, çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için onaylanabilirlik yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem hem verileri (ses, video kayıtlar vb.) içerir (Lincoln ve Guba, 1985; akt. Başkale, 2016). Çalışmanın onaylanabilirliğini artırmak için alıntılar ve hikâyelere yorum yapılmadan yer verilmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttıran bir diğer unsur ise, çocukların doğrudan oynadıkları oyunlar sırasında mizahi tepkilerinin ölçülmesidir. Bunun nedeni, McGhee'ye göre mizah, oyunun özel bir çeşididir. Proyer (1996, 1999; akt. Goldstein ve Willibald Ruch, 2018), McGhee'nin mizahın oyunun özel bir çeşidi olduğu görüşüne katkı sağlar, hatta 1970'lerin başında McGhee, mizahın genel bir biyolojik oyun eğiliminin ilerici evrimin kaçınılmaz bir sonucu olduğu kanaatine varıp araştırmalarına diğer hayvanlarda da mizah yeteneği olup olmadığını sorarak devam etmiştir.

Bu araştırmada çocukların mizahı üretmeleri ve üretilen mizahın takdir edilmesini ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formları ve çocuklar için kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

3.3.1. Çocuklar İçin Kişisel Bilgi Formu

Katılımcı bilgi formunda, çocukların doğum tarihleri, kardeş sayıları, birlikte yaşadıkları bakımveren, bakımverenlerin öğrenim durumları ve meslek bilgileri yer almaktadır. Bu bilgiler ailelere dağıtılan formlar aracılığıyla toplanmıştır. Çocuklar için kişisel bilgi formuna EK-4’de yer verilmiştir.

3.3.2. Mizah Gözlem Formları

Paul E McGhee’nin mizah gelişim kuramına göre oluşturulan mizah gözlem formlarına EK-5’de yer verilmiştir. Formlar hazırlanırken bu kuramda dikkat edilen özellikler aşağıda açıklanmıştır.

Kodlamalar yapılırken, Paul E McGhee’nin mizah gelişim kuramına göre, 0 ve 1. evrelerde kodlamalar yapılmamıştır. Bunun nedeni çocukların bilişsel olarak o evrede olmaması ve 0 ve 1. evrede üretilen gülme tepkisinin çoğunlukla bağlanılan figüre ya da bakımverene yönelik olmasından kaynaklanmasıdır. İkinci, üçüncü ve dördüncü evrede kodlamalar yapılmıştır.

Paul E McGhee’nin ikinci evrede mizah üretimine dair yapılan gözlemlerde, çocukların sembolik oyunları incelenmiştir. İkinci evrede mizahın üretilmesi için çocuğun bir nesneyi başka bir şeymiş gibi kullanması gerekmektedir. Yapılan gözlemlerde çocukların hangi nesneleri ne yerine kullandıkları ve buna neden gülme tepkisi verdiklerine dair kodlamalar yapılmıştır.

Paul E McGhee’nin üçüncü evrede mizah üretimine dair yapılan gözlemlerde, çocukların bildikleri nesnelerin isimleri ile oynayıp yanlış isimleri vermesi ve sonucunda mizah üretmesi kaydedilmiştir. Çocuklar bu davranışı kendi vücutlarında bulunan organlara yanlış isim vermek, hayvanları yanlış adlandırmak gibi pek çok şekilde yapabilirler. Bu evrede gözlem kayıtları yapılırken yanlış isimlendirmenin yanı sıra çocukların nesnelerin doğru olan anlamlarının zıt anlamlarını kullanmaları da kodlanmıştır (aşağı-yukarı gibi).

Paul E McGhee’nin dördüncü evrede mizah üretimine dair kodlamalar yapılırken, çocukların kelimelerin sesleriyle oynaması, kelimelerle anlamsız ya da yanlış

kombinasyonlar yapması ve insanların veya hayvanların renklerini, boyutlarını çarpıtması ya da nesnelere, hayvanlara ait olan özellikler ekleyip, kaldırması, onlara abartılı özellikler eklemesi gibi durumlar kodlanırken, bu evrede karşı cinse ilişkin yanlış isimlendirmeler de kodlanmıştır.

Martin ve diğerlerinin mizah tarzlarına göre kodlamalar yapılırken, çocukların arkadaşları ile alay etmeleri, onları küçük düşürmeye çalışmaları, tehdit etmeleri (bunu yapmazsan bizimle oynayamazsın gibi), cinsiyet ile ilgili şakalar yapmaları ile ilgili kodlamalar saldırgan mizah türüne kodlanırken, çocuğun bu mizah türünü hangi durumlarda kullandığı da not edilmiştir. Çocukların kendileri ile dalga geçmeleri ve bunu diğer arkadaşlarını eğlendirmek için yapmaları kendini yıkıcı mizah tarzına; başkalarını eğlendirmek için kullanılan mizah ise katılımcı mizaha kodlanırken, çocukların zor bir durumdan kurtulmak amacıyla bir başa çıkma stratejisi olarak mizahı kullanması kendini geliştirici mizah tarzına kodlanmıştır. Martin vd. (2003) mizah tarzları kuramına ilişkin gözlem formlarına EK-6'de yer verilmiştir.

Pilot Çalışma

Araştırmanın yapılacağı anasınıfına devam eden 8 çocuk ile uygulamaya geçilmeden, önce Etik Kurul İzinleri (EK-1), MEB izinleri (Ek-2) ve Veli İzin Belgeleri (EK-3) alınmıştır. Sonrasında, video kayıt yönteminin denenmesi için random video kayıtlar kaydedilmiştir. Araştırma için video kayıt yönteminin çocuklar açısından bir problem çıkarmadığı görülmüştür. McGhee'nin (2002) mizah gelişim kuramına (EK-5) ve Martin vd. 'nin (2003), mizah tarzları kuramına (EK-6) uygun olarak mizah gözlem formları oluşturulmuştur. Mizah gözlem formları uzman görüşüne sunularak yeniden düzenlenmiş, sadeleştirilmiş ve her çocuk için ayrı mizah gözlem formları doldurulmasına karar verilmiştir. Araştırmanın pilot uygulaması için beş saat süren video kayıtlar alınmıştır. Pilot çalışmalar incelendikten sonra, üçüncü ve dördüncü evrede çocukların dil kullanımı ile mizah ürettikleri bölümlerde kayıtlarda seslerin net alınamaması durumu gözlemlenmiştir. Bu sorunun önüne geçmek için McGhee'nin üçüncü ve dördüncü evrede mizah üretimini gözlemlemek amacıyla çocukların kullandıkları kelimelerin gözlem esnasında kaydedilebileceği bir bölüm gözlem formlarına eklenmiştir. Pilot çalışmada ortaya çıkan bir diğer problem ise, çocukların bazen video kayıtlarına odaklanması ve video kaydına odaklanan çocukların doğal tepkiler yerine kameraya dikkat kesilmeleri olmuştur. Bu durumun önüne geçmek için bir çocuk gelişim uzmanı ve okul öncesi

öğretmenlerinin görüşüne başvurularak çocukların serbest oyunlarına konsantre olana kadar kamera kayıtlarının durdurulmasına ardından yeniden başlatılmasına karar verilmiştir. Mevcut çalışmanın verileri mizah gözlem formları ve video kayıt yöntemi kullanılarak toplanmıştır.

Araştırmada haftada en az 2 saat olmak üzere, toplamda 18 saate yakın gözlemler yapılmıştır. Yapılan gözlemlerde gülme ya da kahkaha içeren 253 anekdot elde edilmiştir. Ayrıca çocuklar ile 10 saat süren video kayıtlar oluşturulmuştur. Çocukların gülme veya kahkaha içeren tepkileri mizah gözlem formlarına kaydedilmiştir. Mizah gözlem formlarında çocukların video kayıtlar dışında gülme ve kahkaha içeren tepkileri de yer almaktadır.

3.4.Uygulama

Araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim öğretim ikinci döneminde toplanmıştır. Veriler toplanmadan önce araştırmanın yapılacağı okulun yöneticilerinden ve ilgili kurumlardan izin alınmıştır ve EK-2’de yer verilmiştir. Araştırma öncesi çocukların aileleri ile toplantı yapılmış, araştırma tanıtılmış ve araştırmanın amacından ve çalışmanın nasıl gerçekleştirileceğinden bahsedilmiştir. Video kayıtların sadece araştırma için kullanılacağından üçüncü kişiler ile paylaşılmayacağından söz edilmiştir. Bu görüşmeler sonucunda ailelere izin formları gönderilmiş, ailelerin tamamı araştırmaya izin vermiştir. Ailelerden izin alındıktan sonra, çocuklara araştırmanın içinde bulunmak isteyip istemedikleri sorulmuştur; katılım gönüllülük esasına dayandığı, rahatsız hissettiği her an video çekimini ve gözlemi durdurmayı isteyebileceği çocuklarla gelişim özellikleri dikkate alınarak açıklanmıştır. Ayrıca okula düzenli devam etmeyen çocuklar video kayıtlarında yer almasına rağmen bu çocuklar ile ilgili kodlama yapılmamıştır.

Video kayıtlara başlanmadan önce iki hafta boyunca random video kayıtlar alınmış, çocukların kameraya alışması sağlanmıştır. Random video kayıtlar çocukların duruma adapte olmasını sağlamıştır. Günlük akışta serbest zaman 45 dakika ve 1 saat arasında planlanmıştır. Bu zaman diliminde video kayıtlara başlanmıştır ancak çocuklar bazen kameraya odaklanmışlar, bu durum yaşandığında oyunun doğallığının bozulması ve araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğinin düşmemesi nedeniyle kayıt durdurulmuştur.

Çocukların serbest oyununa mümkün olduğunca müdahale edilmemiş (çocuklar için yaralanma riski taşıyan durumlar, araştırmacıdan yardım istedikleri durumlar gibi), çocuklar iç mekânda hangi merkezlerde oynamak isterlerse o merkezde oynamışlardır.

Bazı durumlarda video kayıt alanına sığmayan çocukların komik buldukları anlar ise gözlem defterine kaydedilmiştir. Dış mekânda alınan video kayıtlarda da çocukların oyunlarına mümkün olduğunca müdahale edilmemiş, çocuklar dış mekânda oyun sahası, sabit ekipmanlı oyun parkı ya da serbest alanda istedikleri yerde oynamışlardır.

Araştırmacı, video kayıtları aldıktan sonra aynı gün olayları unutmamak adına, video kayıtlarını izlemiş, çocukların mizah ürettikleri durumları kaydetmiştir. Video kayıtlar her bir kuram için tekrar izlenmiştir. Ardından araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formlarına kodlanmıştır.

Mizah kodlamaları yapılırken, ilk olarak üretilen mizahın başlangıcı, ortası ve sonucunun olması gerektiği dikkate alınmış, çocukların neden mizah ürettiklerine dair olaylar örgüsü not alınmıştır. Mizahın kişilerarası bir etkileşim olması nedeni ile kodlamalar yapılırken etkileşimin nasıl başladığını, olaya dâhil olan çocukların neyi komik buldukları, nasıl/neye/ne zaman/ hangi şekilde güldüklerine yönelik bilgilere de yer verilmiştir.

Çocukların mizahi tepkileri kodlanırken çocukların gerçek isimlerine yer verilmemiş, kız çocuklara K1, K2, K3, K4 ve erkek çocuklara E1, E2, E3, E4 olarak kodlar verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerini analiz etmek için betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. İçerik analizi tümevarımcı bir araştırma türü olup, kodlamalar ile veriler, verilerin altında yatan kavramlar ve bunlar arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmaya çalışılır. Araştırmacı topladığı verilerden hareketle, probleme ilişkin verileri kodlayıp analiz ederek, bir kuram oluşturabilir ya da bir kuramı doğrulayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizinde elde edilen veriler, kavramlar belirli ilişki içerisinde sınıflandırılıp kategorilere ayrılır. İçerik analizinde elde edilen veriler, dört aşamada analiz edilebilir. Öncelikli olarak veriler kodlanır, kodlanan verilerden kategori ve temalar oluşturulur, kategori, tema ya da kodlar düzenlenir ve bulgular tanımlanıp yorumlanır (Miles ve Huberman, 1994; akt. Eysenbach ve Köhler, 2002).

Betimsel analiz yönteminde amaç, görüşmeler ve gözlemler sonucunda toplanmış verilerin düzenlenip, yorumlanmış hali ile okuyucu ile buluşturulmasını sağlamaktır. Çoğu betimsel analiz yöntemi kullanılan araştırmada, veriler önceden belirlenen temalara göre

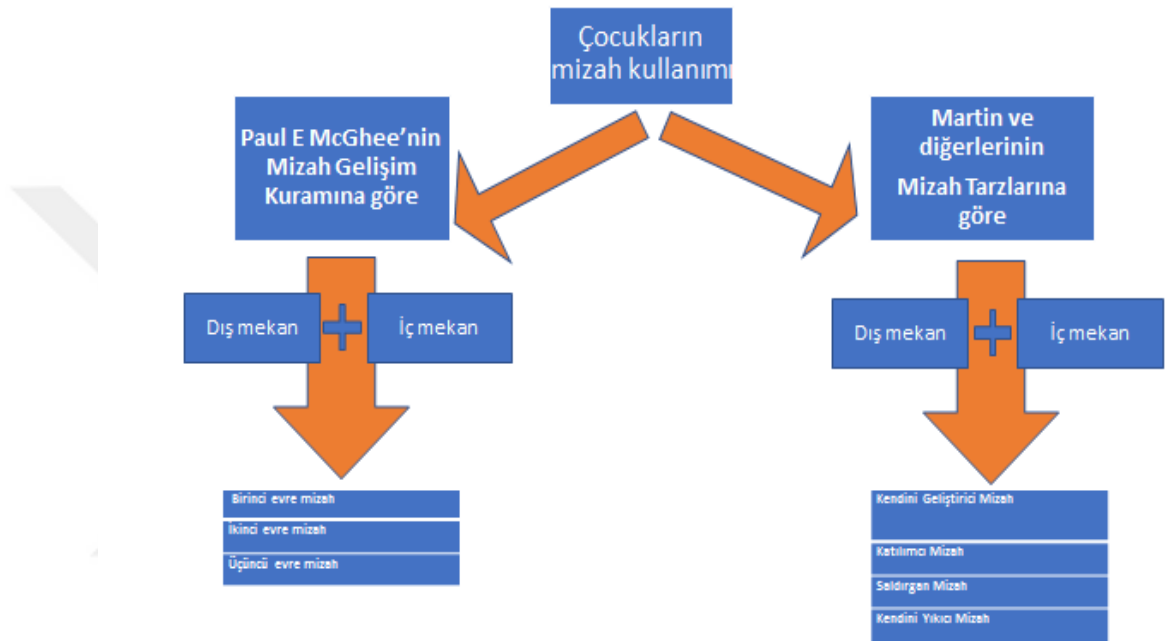
sınıflandırılıp bulgular özetlenir ve özetlenen bilgiler ise araştırmacının yorumu ile okuyucuyla buluşur (Kitzinger, 1995; Kvale, 1994; akt. Baltacı, 2019).

Verilerin analizi için, araştırmacının hazırlamış olduğu Paul E McGhee'nin mizah kuramına göre geliştirilen evrelerden oluşan bir form kullanılmıştır. Bu formda çocukların mizah üretirken gülme tepkilerinin hangi evrede verildiği, gülme tepkisinin ne zaman/nerede/nasıl verildiği, çocukların öğrenme merkezlerinde mizah üretirken tercih ettikleri oyunlara ve bu oyunların giriş, gelişme gibi özelliklerine dair bilgilere yer verilmiştir. Çocukların mizah üretiminde, dış mekânda tercih ettiği oyun alanları, bu oyun alanlarında yöneldikleri alanlara ve nesnelere/varlıklara dair bilgilere yer verilmiştir.

Çocukların mizah tarzlarına dair araştırmacı tarafından oluşturulan formda, çocukların olumlu-olumsuz mizah tarzını hangi durumda kullandığı, olumlu-olumsuz mizah tarzı kullanımında hangi mizah tarzını daha çok tercih ettiği, mizah tarzlarının tercihinde iç mekân-dış mekân arasındaki farklara ve kodlamaların yapılacağı alanlara yer verilmiştir. Araştırmacı, kaydedilmiş videolardan yararlanarak ve gözlem kayıt defterlerini kullanarak araştırma grubunda yer alan her çocuk için bu formları tek tek doldurmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, çocukların mizahı kullanmaları, mizahın takdir edilmesi ve çocukların gülme tepkisi verdiği olaylara ilişkin bulgulara yer verilirken, 4-6 yaş grubu çocukların iç mekânda ve dış mekânda oynadıkları oyunlar sırasında gülme tepkisi verdiği olaylar Paul E McGhee'nin mizah gelişim kuramına göre, ikinci, üçüncü ve dördüncü evrede kodlanmıştır. Ayrıca Martin ve diğerlerinin mizah tarzları kuramına göre, dört mizah tarzına yer verilmiştir. Şekil-1 araştırma bulgularının özetini göstermektedir.

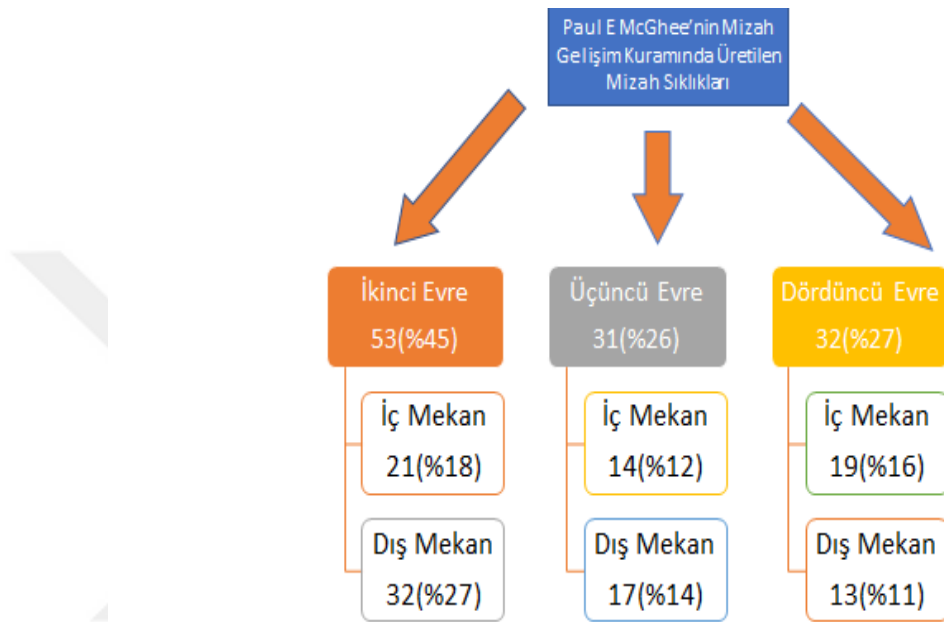


Şekil 4.1. Araştırma Bulgularının Özeti

Katılımcı çocuklar ile yapılan gözlemler ve tutulan mizah gözlem formlarına, gülme ve mizah içeren 253 anekdot kaydedilmiştir. Çocukların ürettikleri 253 tane gülme tepkisinin 116 tanesi Paul E McGhee'nin mizah gelişim kuramına göre sınıflandırılmış, 253 gülme tepkisinin tamamı Martin ve diğerlerinin mizah tarzları kuramına uygun olarak kodlanmıştır. Bu farka neden olan gülme tepkileri, çocukların birbirini gıdıklayarak karşılıklı gülmesi, armut koltuklara atlayarak gülme, iç mekânda ve dış mekânda serbest bir şekilde koşuşturarak gülmeleri, dış mekânda serbest kovalamaca oyunlarında verilen gülme tepkileri, kaydırdan kayarken gülmeleri, vurma, alay etme, saç çekme davranışlarında gülme tepkisi örnek olarak verilebilir.

4.1. Paul E McGhee'nin Mizah Gelişim Kuramına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, Paul E McGhee'nin mizah gelişim kuramına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Katılımcı çocukların yaş grubu dikkate alınarak, 0 ve 1.evrede kodlamalar yapılmazken, araştırma yapılan gruba uygun olarak; 2, 3 ve 4.evrede kodlamalar yapılmıştır. Paul E McGhee'nin mizah gelişim kuramına göre, 116 mizahi tepki kodlanmıştır.



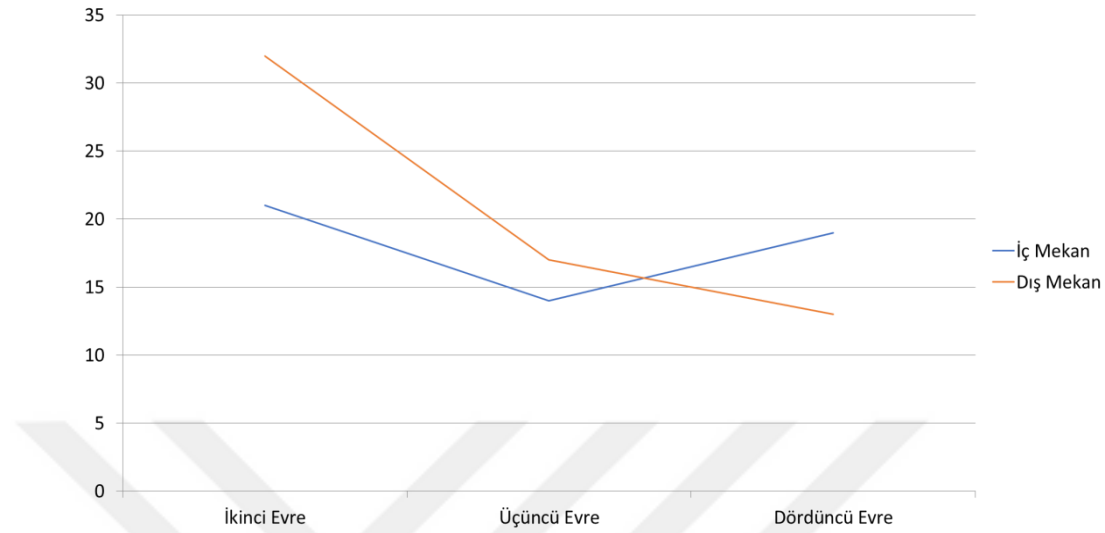
Şekil 4.2. Paul E McGhee'nin Mizah Gelişim Kuramına Göre İkinci, Üçüncü ve Dördüncü Evrede Üretilen Mizah Sıklıkları

Şekil 4.2. Paul McGhee'nin mizah tarzlarına ilişkin bulguları iç mekânda ve dış mekânda evrelere göre dağılımını vermektedir. Toplam mizah üretimi 116 olarak kodlanmıştır. En yüksek mizah üretiminin 53 tanesi (%45,29) ikinci evrede, en az mizah üretiminin 31 tanesi (%26,40)'u üçüncü evrede kodlanırken, 32 tanesi (%27,84)'ü dördüncü evrede kodlanmıştır.

İç mekânda ve dış mekânda üretilen toplam mizah üretimi, ikinci evrede iç mekânda ve dış mekânda toplam 53 mizah içerikli anekdot kaydedilirken, bu mizahi tepkilerden 21 (%39,6) tanesi iç mekânda, 32 tanesi (%60,3) dış mekânda olmuştur.

Paul McGhee'nin mizah gelişim kuramına göre üçüncü evrede toplam, 31 mizah üretimi olurken, dış mekânda toplam 17 mizah üretimi (%54,8), iç mekânda toplam 14 mizah üretimi (%45,16) kaydedilmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre, dördüncü evrede toplam, 32 mizah üretimi olurken, iç mekânda 19 (%59,3) daha yüksek oranda mizah üretimi olmuştur. Dış mekânda mizah üretimi 13 (%40,6) olarak kodlanmıştır.



Grafik 4. 1. Paul E McGhee'nin Mizah Gelişim Kuramına Göre İkinci, Üçüncü ve Dördüncü Evrede Üretilen Mizah Sıklıklarının Grafik ile Gösterimi

Grafik 4.1. de iç mekânda ve dış mekânda üretilen mizahın Paul E McGhee'nin mizah gelişim kuramına göre, dağılımına yer verilmiştir. Yapılan kodlamalara ilişkin, toplam mizah üretiminin 62 tanesi (%53,4)'ü dış mekânda gerçekleşirken, 54 tanesi (%46,6) iç mekânda gerçekleştiği sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca ikinci ve üçüncü evrede dış mekânda daha yüksek mizahi tepki kodlanırken, dördüncü evrede, iç mekânda daha fazla mizahi tepki kodlanmıştır. Aşağıda iç mekânda ve dış mekânda mizah üretimine ilişkin bulgulara dair örneklere görseller ile birlikte yer verilmiştir.

4.1.1. İkinci Evrede Mizah Üretimine İlişkin Bulgular

İkinci evrede toplam 53 mizah üretimi gerçekleşirken, mizah üretimine ilişkin örneklere iç mekân ve dış mekân olarak iki alt başlıkta yer verilmiştir.

4.1.1.a. İkinci evrede iç mekânda mizah üretimi. Bu evrede mizah üretimi incelenirken, çocukların sembolik oyunlar sırasında ürettikleri mizahi tepkilere göre kodlamalar yapılmıştır. Katılımcı çocuklar serbest oyun için ayrılan 60 dakika sürenin genellikle son 30-45 dakikasına doğru ikinci evrede mizah üretmeye başlamışlardır. Oyunun ilk 15-30 dakikasında üretilen mizah genellikle, kendi kendine gülme tepkisi verme, sınıftaki armut koltuklara atlama, tuvalete gitme, sınıfta koşuşturma gibi etkinlikler ile meşgul olmuşlardır. Ayrıca serbest oyun zamanında –mış gibi oyunlar oynamaya başlamadan önce tek başlarına oyunlar oynamışlar, monolog ya da grup halinde sohbetler etmişlerdir.

Çocuklar –mış gibi oyunlar oynamadan önce, sınıfta bulunan materyaller ile az çok vakit geçirmişlerdir ve iç mekânda oynadıkları oyunlarda genellikle belirli bir sıra gözetmişlerdir. Çocuklar ilk olarak grup oyunlarını tercih etmemişler, tek başına oyun oynama davranışı göstermişlerdir. Tek başına oyun davranışı gösteren çocuklar bazen monolog anlamsız konuşmalar yapmışlar, bazen de tek başlarına oynamalarına rağmen, birbirleri ile sohbet etmişlerdir. Tek başına oyun sırasında, mizah tepkisi nadiren görülmüştür. Çocuklardan bazıları tek başına oynayarak bir süre vakit geçirdikten sonra grup oyunlarına yönelmişler, çocukların grup oyunlarına yönelmesi mizahi tepkilerin ortaya çıkmasını ve mizahın paylaşarak artmasını sağlamıştır.



Görsel 4.1. Serbest Oyun Başlangıcı

Hikâye-1: Haydi Şarkı Söyleyelim!

K1, eline bir tahta kalem alıp, tahtaya figürler çizmeye başlamıştır. Arkadaşlarına dönerek “Bakın! Adımı yazıyorum demiştir. Arkadaşları da “Akıllım! Senin adında daire yok ki!” diyerek gülmeye başlamışlardır. K1, tahtaya yazı yazmaktan bir süre sonra sıkılmış, tahta kalemini eline alarak dönemin popüler şarkılarından birini söyleyerek dans

etmeye başlamıştır. Arkadaşları da gülererek, K1 'e eşlik etmişler, hep birlikte dans etmeye başlamışlardır.

Hikâye-2: Uzay Yolcuları

Katılımcı çocuklar önce sanat merkezindeki sandalyelere oturup, serbest resim yapmaya başlamışlardır. Ardından K3, sandalyeyi ters çevirerek kucagina oyuncak bebeğini alarak uzanmış monolog bir şekilde konuşmaya başlamıştır. Ardından katılımcı çocuklar K3'e eşlik etmişler ve bir uzay gemisinde olduklarını söylemişler uçuyor olduklarından bahsetmişlerdir. K3, bunun üzerine gülmeye başlamış, diğer çocuklarda ona eşlik etmiştir.



Görsel 4.2. Hayali Uzay Yolculuğu

Sembolik oyunun ikinci aşamasında çocuk önce kendi vücuduna yönelik ya da doğrudan kendine yönelik tepkiler verirken, daha sonra bu tepkisini diğer nesnelere yöneltir.

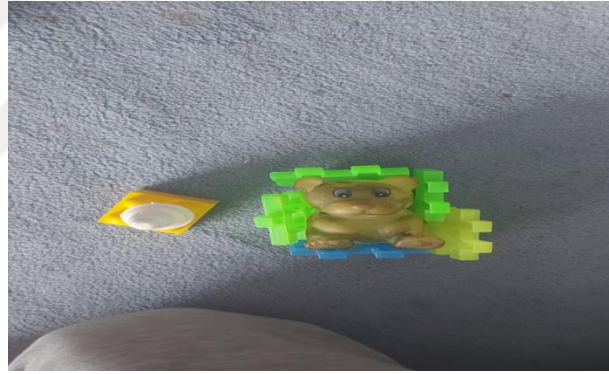
Hikâye-3: Buggs Bunny

K2, oyuncak mutfak malzemelerinin olduğu alana gitmiş, ardından mutfakta bir şeyler pişirmeye başlamıştır. Katılımcı çocuklar da ona eşlik ederek hep birlikte çilekli pasta yapmaya başlamışlardır. Çilekli pastalarını yaparken oyun hamurunu da oyunlarına dâhil etmişlerdir. Oyun hamurunu oyuncak tencerelerin içine koyarak, iş bölümü ile pastalarını pişirmeye başlamışlardır. Ardından pastalarının piştiğini söyleyerek tabaklara koymuşlardır. Katılımcılardan birisi oyun hamurundan yapılan pastayı yiyormuş gibi yaparken yanlışlıkla ağzına değdirmiştir. Bunun üzerine, “Bu pasta acılı!” diyerek yere tükürmüş, diğer çocuklarda gülererek tepki vermiştir. Çocuklar pastalarını pelüş oyuncaklarına da tattırmaya karar vermişler, oyuncakları masaya oturtturup önlerine ocak

koyarak oyuncaklara yediriymiş gibi yapmışlardır. Ardından kendi aralarında yaptıkları espriyi pelüş tavşana da yaparak hep birlikte gülmüşlerdir. Bir diğer örnekte ise, K3, önce kendine daha sonra ise oyuncak ayıya süt hazırlayıp içirmiştir. Oyuncak ayısı için bir yatak yapmış ve sütünü içmediği için ona kızıp ardından arkadaşları bu duruma gülmüşlerdir.



Görsel 4.3. Hayali Pelüş Oyuncağa Yemek Yedirilmesi



Görsel 4.4. Oyuncak Ayı Yatağı ve Biberonu

Hikâye-4: Minik Misafir

Çocuklar serbest oyun saatinde armut koltuklar ve krepon kâğıdını kullanarak bir ev yapmışlardır. Evin üzerini sınıfta bulunan krepon kâğıdı ile kapatmışlardır. Çocuklar armut koltuklardan ve krepon kâğıtlarından yaptıkları evin içerisine ilk girdiklerinde, kahkahalar atarak birbirlerine bu evi tanıtmışlar ardından anne ve baba rolünü üstlendikleri bir oyunu oynamaya başlamışlardır. Oyun içerisinde anne olan çocuk evi temizlemiş, baba rolündeki çocuk ise işe gidip geri eve dönmüştür. E2, bu oyunda çocuk rolündedir. Evde yaramazlık yaparken evi yıkmış buna gülmeye başlamıştır. Oyun içerisinde diğer arkadaşları da bu duruma gülerek tepki göstermişlerdir. Anne rolündeki çocuk yaramazlık yaptığı için kızmış, ardından gülerek, evi yeniden yapmışlar ve evi her defasında

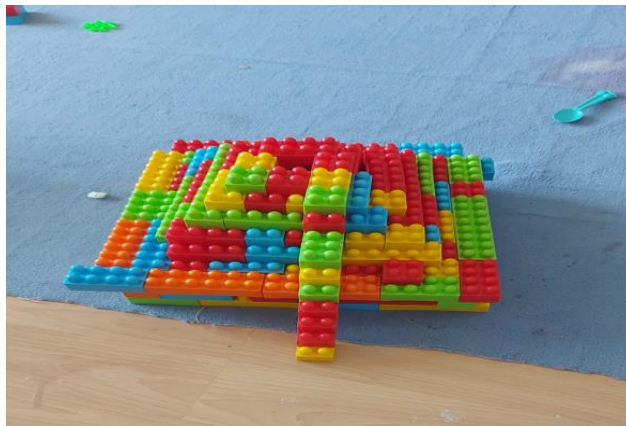
yanlışlıklarla yıkıyor gibi yaparak gülmüşlerdir. Bu sırada sınıfın kapısından bir yavru kedi sesi gelmiş, böylece sınıfa minik bir misafiri gelmiştir. Çocuklar minik misafiri sevmişler ve ona da Legolardan bir ev tasarlamaya başlamışlardır. Yaptıkları eve minik misafiri yerleştirmişler, kedi evden kaçınca ise, onun da evi bozduğunu söyleyip gülmeye başlamışlardır.



Görsel 4.5. Çocukların İnşa Ettiğı Ev



Görsel 4.6. Sınıftaki Minik Ziyaretçi



Görsel 4.7. Kedi Evi

Sembolik oyunun üçüncü aşamasında çocukların kurdukları oyunlar karmaşıklaşır ancak yaptığımız gözlemlerde genellikle ikinci aşama ve üçüncü aşama sembolik oyunların iç içe olduğunu gördük. San ve Bayhan (2005, s. 53-54), çocukların sembolik oyunlarında gelişim açısından kesin bir çizgi ile ayıramayacağından, bu aşamaların çocuklarda iç içe olduğundan bahsetmiştir.

Hikâye-5: Çizgi Film Partisi

Çocuklar serbest oyun saatinde akıllı tahtanın karşısına sandalyelerini dizerek açık olmayan tahtada en sevdikleri çizgi filmi izlediklerini ifade etmişlerdir. Ardından boş kalan sandalyelere sınıfta bulunan pelüş oyuncaklarını dizmişler, onların da bu çizgi filmi izlemelerini sağlamışlardır. Bu hikâyede çocukların oyununda en dikkat çeken özellik popüler olan çizgi filmi izliyor gibi yaparken pelüş oyuncaklarına da bu çizgi filminden hikâyeler aktarmaları olmuştur. Bu hikâyelere parmak ile göstererek gülme tepkisi eşlik etmiştir.

4.1.1.b. Dış mekânda ikinci evrede mizah üretimine ilişkin bulgular. Çocukların dış mekânda mizah üretimi başlangıcı iç mekânda mizah üretimi başlangıcı ile paralellik göstermektedir. Çocuklar dış mekâna ilk çıktıklarında serbest bir şekilde etrafta koşturmaya başlamışlar, gülerek tek başlarına oyunlar oynamışlardır.

Çocuklar dış mekânda ikinci evrede mizah üretirken genellikle sabit ekipmanlı oyun parkını tercih etmişler, oyun parkından sıkılana kadar diğer alanlara yönelmemişlerdir. Sabit ekipmanlı oyun parkından sıkıldıklarında serbest oyun alanına (boş ve geniş alan) yönelip, serbest alanda bulunan materyalleri kullanarak bazen parktaki oyunlarına dâhil etmişler bazen de serbest alanda oyunlarına devam ederek mizah üretmişlerdir. Oyun sahası ise, genellikle bahçede sadece top olduğunda tercih edilen bir alan olmuştur.



Görsel 4.8. Dış Mekânda Serbest Oyun Başlangıcı

Dış mekânda ikinci evrede mizah üretiminde çocukların serbest oyunlarında dikkat çeken bir diğer özellik ise, çocukların dış mekânda oyunlarını planlamak için daha fazla zaman harcamaları olmuştur. Çocuklar dış mekânda oyunları planlarken genellikle gözden uzak bir oyun planlama noktası seçmişlerdir. Bu tercihler kaydırağın altı, oyun parkında merdivenlerin üstü gibi alanlar olabilmektedir.



Görsel 4.9. Dış Mekânda Oyunun Planlanması

Hikâye-6: Pub-G

E2, serbest alanda bir ağaç parçası bulmuştur. Öncelikle bu ağaç parçasını incelemiş ardından oynadığı bir savaş oyunundaki silaha benzetmiştir ve eline alıp arkadaşlarına oynadığı popüler oyundaki karakteri söyleyip silah topladığından bahsetmiştir. Oyunu bilmeyen arkadaşları dahi bu oyuna dâhil olmuş, çocuk dönme dolaba binip oynadığı oyunu taklit ederek “Şimdi sizi vuracağım.” Diyerek dönme dolaptan arkadaşlarına ateş etmiştir. Arkadaşları ise oyuna uyararak kendilerini oyundaki gibi yere atıp gülmeye başlamıştır.



Görsel 4.10. Ağaç Parçasının Silahmış Gibi Kullanımı

Hikâye-7: DogChat

Çocuklar serbest oyun saatinde, bahçede bulunan okulun köpeğini görmüşlerdir. Hayali olarak köpek ile konuştukları, onu besledikleri ve birlikte koşturmalı bir oyun oynayıp gülme tepkisi vermişlerdir.



Görsel 4.11. Köpekle Konuşan Çocuk Örneği

Hikâye-8: Arabam

Çocuklar hep birlikte oynadıkları bir polis-hırsız oyunu sırasında, polis olan çocuklar hırsız olan çocukları yakalamaya, yakaladıkları çocukları ise dış mekânda bulunan banklara götürerek kilitleyip cezalandırma üzerine bir oyun oynamışlardır. Hırsız olan çocuklar banklardan kaçarak etrafta gülme tepkisi verip koşmaya başlamış, polis olan çocuklar ise polis arabası dedikleri dönme dolaba binerek hızlı bir şekilde dönmeye başlamıştır. Çocuklar bir yere geldiklerini söyleyip arabadan inmiş, arkadaşlarını kovalamaya devam etmiştir. Oyunun ilerleyen aşamasında dönme dolaptan atlayarak inmişler ve buna gülme tepkisi vermişlerdir.



Görsel 4.12. Hayali Araba

Hikâye-9: Su Savaşı

Çocuklar bahçedeki çeşme ile oynamaktan büyük keyif alırlar. İlk olarak bahçedeki çeşme ile kahkahalar eşliğinde, sürekli su içme oyunu oynamışlar, kendilerini ıslatmışlar ve dışarıdan bir karton bardak bularak bunu su ile doldurup birbirlerine atarak su savaşı oynayıp gülmüşlerdir. Birbirlerini ıslatmaktan sıkıldıklarında, bardağa koydukları su ile toprağa yönelmişler ve çamur oyunu oynamaya başlamışlardır. Çamurdan yemek yapıp, bu yemeklerini dışarıdan buldukları yapraklar ve ağaç dalları ile süslemişlerdir.



Görsel 4.13. Çamur Yapmak için Atık Materyale Su Doldurulması



Görsel 4.14. Çamur Oyunu

Hikâye-10: Tren

Katılımcı çocuklar, kaydırağın altında oyunlarını planladıktan sonra, bir tren vagonu oluşturmaya karar vermişlerdir. Bu tren vagonunun başı oyun kurucu çocuk olmuştur. Oyun kurucu rolünde olan K2, “Hadi hep birlikte bir tren yapalım! Ben trenin başıyım siz de benim arkamdan kayacaksınız tamam mı?” diyerek arkadaşlarına oyun kurallarını hatırlattıktan sonra kaydırağa geçip kaymaya başlamıştır. Diğer arkadaşları da

trenin düdük sesini taklit ederek kaydıraktan kaymışlardır. Çocuklar kaydıraktan kayarken yüksek sesle gülme tepkisi vermişler, ardından tren oyun sahasına kadar devam etmiştir.



Görsel 4.15. Tren Oyunu Öncesi Oyunun Planlanması

Hikâye-11: Minik Kâşifler

Çocuklar serbest alanda dolaşırken yerde delikler olduğunu fark etmişlerdir. K2, bağırarak “Bakın fare deliği!” diyerek arkadaşlarını buradaki deliğin başına toplamıştır. Çocuklar hep birlikte fare deliğini gözlemlemeye başlamıştır. Farenin çıktığını söyleyerek bazen arkadaşlarını korkutmuştur. Ardından kaçan çocuklara gülerek tepki verip gözlemlemeye devam etmişlerdir. Fareyi dışarı çıkartmak istemişler, bunun için de yerden buldukları çubuğu fare deliğine sokmuşlar, bir taraftan korkarak ve kaçarak gülmeye devam etmişlerdir.



Görsel 4.16. Fare Deliği Gözlemleyen Çocuklar

4.1.2. Üçüncü Evrede Mizah Üretimi

4.1.2.a. İç mekânda üçüncü evrede mizah üretimi. Katılımcı çocukların iç mekânda, üçüncü evrede mizah üretiminde neyi tercih ettiklerine ilişkin gülme tepkileri mizah sıklık formuna kaydedilmiş, çocukların ürettikleri mizahi olaylara ilişkin kodlamalar iki kategoride, dili manipüle etme ve zıt kelimeler kullanma olarak Tablo 4.1’de kodlanmıştır.

Tablo 4.1. *İç Mekânda Üçüncü Evrede Mizah Üretimine İlişkin Bulgular*

Oyunlar	Verilen Gülme Tepkisi Sıklığı
Dili Manipüle Etme	9
Zıt Kelimeler Kullanma	5
Üçüncü Evrede Toplam Gülme Tepkisi	14

Yukarıda verilen tabloya ilişkin yorumlama yapıldığında, çocukların üçüncü evrede mizah üretiminde 9 sıklıkla en yüksek olarak, dili manipüle ederek mizah ürettiğini, daha az 5 sıklık ile zıt kelimeler kullanıldığını söyleyebiliriz.

Bu evrede çocuklarda dilin gelişmesi ile birlikte kelimeler ile kasti bir şekilde oynama, bilerek yanlış isimler verme ve bu yolla mizah üretme başlar.

Çocuklar, okul öncesi dönemde duyu organlarını tanırlar ancak üçüncü evrede mizah üretiminde duyu organlarına yanlış isim vermekten oldukça keyif alırlar. *El baskısının yapıldığı bir çalışmada, E3, parmak boyayı burnuna değdirip kâğıda burnunun baskısını yapmıştır. Daha sonra gülererek arkadaşlarına dönüp el baskıma bakın demiştir.*

Üçüncü evrede mizah üretiminde, farklı duyu organlarına ait nesneler birbirleri yerine çocuklar tarafından kullanılır ve bu çocuklar için bir mizah üretimi olur. Örneğin, kukla yapmak için sınıfa çoraplar getirilmiştir. Çocuklar bu çorapları açarak ellerine giydirmişler ve yürüyor gibi yapmışlar, etkinlik saatinde çocuklara oynar göz dağıtılmıştır. K3, oynar gözü, etkinlikte ayaklara yapıştırmıştır ve arkadaşlarına göstererek gülmüştür. Bu çocuklar için oldukça eğlenceli bir aktivite olmuştur. Ayrıca bu evrede gözlenen bir başka durum çocukların sadece mizah üretiminde yanlış isimlendirme için kendi vücutlarına yönelik tepkiler vermemesi de olmuştur. K3, oyuncak bebeğine yemek yedirirken direkt göbeğinden yedirmeye çalışmış, elbiseyi bir şapka gibi pelüş oyuncağının

kafasına giydirmiştir veya sınıfta bulunan oyuncak kutusunu kafasına bir şapka olarak takmıştır.



Görsel 4.17. Oyuncak Kutusunun Şapka Olarak Kullanımı

Hikâye-11: Yeşil Çay

Serbest oyun saatinde, öğretmen kendine yeşil çay hazırlamıştır. K1, öğretmenin elinde yeşil çayı görünce, “Bu ne ?” diye sormuştur. Öğretmen bunun üzerine, yeşil çay olduğunu söylemiştir. K1, “Yeşil çay mı olur” diyerek gülmeye başlamıştır. Ardından bazı çocukların bu durum dikkatini çekmiş, “İçine attığın ne” gibi sorular sorup alışılmadık bir durum olduğu için gülme tepkisi vermeye devam etmişlerdir.

Hikâye-12: Tek Kare İki Kahkaha!

K2, iç mekânda serbest oyun saatinde, sınıfta bulunan pullu bez parçasını kafasına geçirip, eline de önceden alt kısmı kullanılmak için kesilmiş olan pet şişeyi takmıştır. Daha sonra, sınıfta dolaşarak arkadaşlarına bunu göstermiş, arkadaşları da parmak ile gösterip gülmeye başlamıştır. Aynı anda E3, ayağına sınıfta bulunan mutfak malzemelerini takmış, bunun ile kendi kendine gülerек ve katılımcı çocukları güldürerek dolaşmaya başlamıştır.



Görsel 4.18. Materyallerin Çocuklar Tarafından Kullanımı Örneği

Bu evrede mizah üretiminde üçüncü evrenin özel durumlarından birisi ise, çocukların bildikleri kelimelerin zıt olanını kullanmalarıdır. *Sınıfta çocuklardan birisi diğer arkadaşının ismini kasıtlı bir şekilde yanlış söylemiştir. Diğer arkadaşları bu duruma kahkahalar ile tepki verirken adı yanlış söylenen çocuk sinirlenmiştir. Aynı şekilde kırmızı balık çocuklar tarafından söylenirken mavi balığa, kız çocuklar ya da erkek çocuklar cinsiyetlerini söylerken tam tersini söyleme yoluna gitmiştir.*

4.1.2.b. Dış mekânda üçüncü evrede mizah üretimine ilişkin bulgular.

Katılımcı çocukların dış mekânda, üçüncü evrede mizah üretiminde neyi tercih ettiklerine ilişkin gülme tepkileri mizah sıklık formuna kaydedilmiş, çocukların ürettikleri mizahi olaylara ilişkin kodlamalar iki kategoride, dili manipüle etme ve zıt kelimeler kullanma olarak Tablo 4.2'ye kodlanmıştır.

Tablo 4.2. *Dış Mekânda Üçüncü Evrede Mizah Üretimine İlişkin Bulgular*

Oyunlar	Verilen Gülme Tepkisi Sıklığı
Dili Manipüle Etme	9
Zıt Kelimeler Kullanma	8
Üçüncü Evrede Toplam Gülme Tepkisi	17

Yukarıda verilen tabloya ilişkin yorumlama yapıldığında, çocukların üçüncü evrede mizah üretiminde 9 sıklıkla en yüksek olarak, dili manipüle ederek mizah ürettiğini, daha az 8 sıklık ile zıt kelimeler kullanıldığını söyleyebiliriz.

Hikâye-13: Tüyler

Çocuklar, sınıfta bir çizgi filmde tüylerim diken diken oldu deyimini öğrenmişlerdir ve çizgi film karakterinin bu sözüne çok gülmüşlerdir. Bu çizgi filmi izledikten sonra dış mekâna çıktıklarında hava biraz serindir. K1, parkta oynarken üşümüş ve arkadaşlarına dönüp “Dikenlerim tüy tüy oldu” demiş ve gülmeye başlamıştır. Arkadaşları da buna gülerek tepki vermişlerdir.

Hikâye-14: Piknik Sandalyesi

Dış mekânda oyun saatinde katılımcı erkek çocuklar, birlikte piknik masasına gidip sohbet etmeye başlamıştır. E3, piknik masasının oturma kısmından kalkıp, masasına oturmuştur. Arkadaşı sandalyeye otur, orası masa diyerek arkadaşına söylemiş, E3 de burası sandalye diyerek gülme tepkisi vermiştir. E3, bunu söylerken öğretmenin ifadesine bakmış, öğretmen gülünce ikisi de gülerek masaya oturmuşlardır.



Görsel 4.19. Piknik Masasında Oturan ve Masaya Çıkan Çocuk Örneği

Hikâye-15: Superman

E1, dış mekânda serbest oyun saatinde, Superman olduğunu iddia edip etrafta serbest bir şekilde koşmaya başlamıştır. Ardından kaydıraftan ters bir şekilde kayarak “Yukarı daha yukarı deyip kahkaha atmıştır.



Görsel 4.20. Superman Olarak Kaydıraftan Kayan Çocuk

Hikâye-16: Alt mı? Üst mü?

E2, dış mekânda serbest oyun saatinde, eskiden tahterevallinin bulunduğu ama artık sadece demirinin kaldığı bölümde üstünden asılarak atlayıp bir oyun kurmuştur. K, bu oyuna eşlik etmek için gelmiştir. Ancak bu demirin üstünden atlamak yerine altından geçmeyi tercih etmiştir. E2, bu duruma tepki göstererek oyunun kuralının üstünden geçmek olduğunu söylemiş, K2’ de gülererek zaten üstünden geçiyorum demiştir.



Görsel 4.21. Demir Parçası Üzerindeki Oyun

Çocuklar kaydırağa işte dönme dolap diyerek döne döne binip gülme tepkisi vermiştir. Kaydırağa doğru merdivenden çıkarken, bakın aşağı iniyorum diyerek gülmüşlerdir ya da kaydırağa çıkarken merdivenleri kullanmak yerine küçük olan kaydırağı kullanan bir çocuğa arkadaşlarının merdiveni kullan demesi üzerine zaten burası merdiven diyerek gülmüştür.



Görsel 4.22. Kaydırağa Tırmanma Oyunu

Katılımcı çocuklar, dış mekânda gördükleri bir hayvanlara yanlış isimlendirme yapmışlardır. Örneğin, gördükleri bir ineğe, koyun, köpeğe, kedi demeleri buna örnekleri verilebilir.

4.1.3. Dördüncü Evrede Mizah Üretimi

4.1.3.a. İç mekânda dördüncü evrede mizah üretimine ilişkin bulgular.

Katılımcı çocukların iç mekânda ve dış mekânda, dördüncü evrede mizah üretiminde neyi tercih ettiklerine ilişkin gülme tepkileri mizah sıklık formuna kaydedilmiş, çocukların ürettikleri mizahi olaylara ilişkin kodlamalar üç kategoride, kelimelerin sesleri ile oynama, anlamsız kelimeler söyleme ve nesne, insan ve hayvanların özelliklerini değiştirme olarak Tablo 4.3 'e kodlanmıştır.

Tablo 4.3. *İç Mekânda Dördüncü Evrede Mizah Üretimine İlişkin Bulgular*

Oyunlar	Verilen Gülme Tepkisi Sıklığı
Kelimelerin Sesleri İle Oynama	6
Anlamsız Kelimeler Söyleme	5
Nesne, İnsan ya da Hayvanların Özelliklerini Değiştirme	8
Dördüncü Evrede Toplam Gülme Tepkisi	19

Yukarıdaki tabloya göre, iç mekânda dördüncü evrede en yüksek gülme tepkisi 8 sıklıkla nesne, insan ve hayvanların özelliklerini değiştirmede olurken, en az gülme tepkisi 5 sıklıkla anlamsız kelimeler söyleme olarak kodlanmıştır. Bunun nedenine araştırmanın sınırlılıkları bölümünde yer verilmiştir. Çocuklar bu dönemde kelimelerin anlamları ile değil sesleri ile oynamaya başlar.

Hikâye-17: Kopsis Kopsis

Çocuklar sabah kendi aralarında sohbet ettikleri bir sırada birbirlerine kahvaltıda ne yediklerinden bahsetmektedir. Sıra K4'e geldiğinde ben sabah "Kopsis Kopsis" yedim der. Ardından küçük bir tebessümle ısrarla bu kelimeyi söylemeye devam eder. Arkadaşlarından bazıları bu esprinin farkına varıp gülmeye başlar. Bu örnekte K4, "CocoPops" isimli mısır gevreğinin adını bilerek yanlış söylemiş bunu söylerken de yüzünde muzip bir gülümseme belirmiştir. Arkadaşları anlayana kadar bu kelimeyi söylemeye devam etmiş daha sonra akranları tarafından anlaşıldıktan sonra sık sık bu espriyi devam ettirip gülmüştür. Aynı şekilde vişne suyuna "Çin-Çine Suyu" denilmesini de örnek olarak verebiliriz.

Hikâye-18: Tükürüklü Su

E3'e serbest oyun saatinde annesi sürpriz bir doğum günü yapmak istemiştir. E3 arkadaşları ile birlikte doğum gününü kutlarken, kola içmiş, kolası bittikten sonra "Daha fazla tükürüklü su istiyorum." diyerek gülmüştür. Biraz daha kola aldıktan sonra kolanın asidini yüzüne getirmiş bu kola gene bana tükürüyor diyerek arkadaşlarına gösterip gülmeye devam etmiştir. Bu mizahi tepki katılımcı çocuklar tarafından taklit edilmiş, katılımcı çocuklar kolanın asidini yüzlerine getirerek "Bana da tükürüyor" deyip gülme tepkisi vermişlerdir.

Çocuklar bu evrede, insanların, hayvanların ya da nesnelerin özelliklerini çarpıtabilirler. Bunu onlara ait olmayan özellikler ekleyerek veya bu özellikleri kaldırarak, rengini şeklini boyutunu değiştirerek, abartılı özellikler ekleyerek yapabilirler.

Hikâye-19: Mor Şapkalı Pembe Öğretmen

K3, serbest zamanda öğretmenin resmini çizmiştir. Öğretmenin saçlarını pembe yapıp, kafasına mor bir şapka ekleyip, kaşlarını mavi yapmış, vücudunu dikdörtgen şekilde tasarlayıp, karnına ise kocaman bir güneş çizmiştir. Resmini öğretmene gülerek anlatmaya gelmiş, ardından öğretmenden gülme tepkisi beklemiştir. Öğretmen gülme tepkisi verdikten sonra resmini arkadaşlarına da gösterip gülmüş ve resmin panoya asılmasını talep etmiştir.



Görsel 4.23. Öğretmenin Çizildiği Resim Örneği

K2, çizdiği resimde, insan veya çocuklar çizip bunlara fazladan ayak ve kuyruk eklemiştir. Çizdiği resimdeki insanlara dinozora ait özellikler ekleyip resmini arkadaşlarına gösterip gülmüştür.

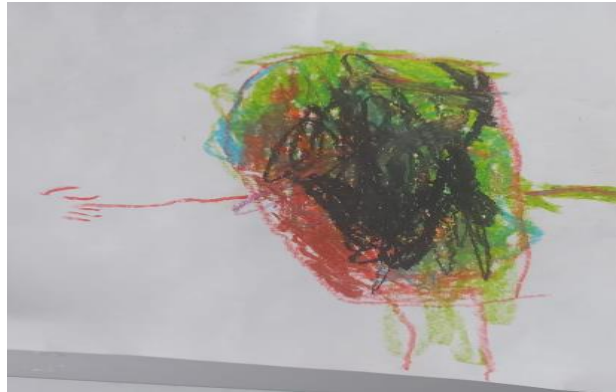


Görsel 4.24. Dinozor Figürlü İnsanlar

Çocuklar çizdikleri resimde mizahı takdir ederken öğretmenden veya arkadaşlarından onay beklemişlerdir. Bu örneklerle çizilen bir yaprağa kaş göz eklenmesi ve yaprağın mutlu olduğunun iddia edilmesi ya da rengârenk bir figür de eklenebilir.

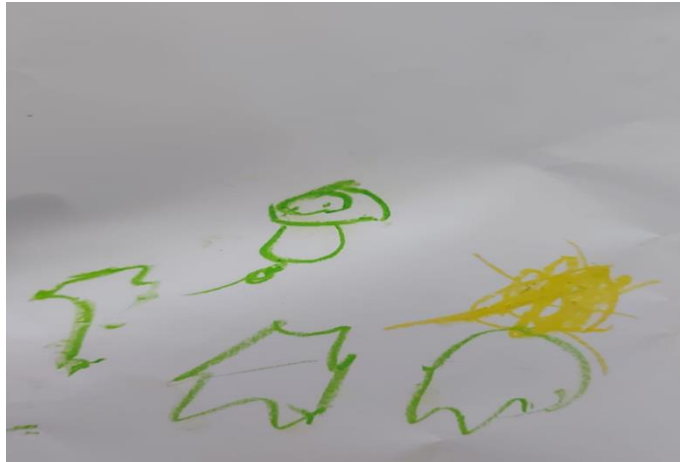


Görsel 4.25. Yaprğa Kaş, Göz, Ağız ve Ayak Çizilme Örneği



Görsel 4.26. Rengârenk ve Duyu Organları Olmayan İnsan Figürü

Çocuklar ayrıca okul öncesi dönemde tuvalet şakalarından zevk alırlar. Çocukların tuvalet şakalarına ilişkin mizahı resimlerine de yansıttıklarını görebiliriz.



Görsel 4.27. Kakasını Yapan Çocuk Resmi

Görsel 4.27’de katılımcı çocuklardan biri, kakasını yapan bir çocuk resmi çizmiş, resmi çizdikten sonra arkadaşlarına ve öğretmene gülererek göstermiştir. Ardından gülererek *Poposunu silmemiş* demiştir.

4.1.3.b. Dış mekânda dördüncü evrede mizah üretimine ilişkin bulgular.

Katılımcı çocukların dış mekânda, dördüncü evrede mizah üretiminde neyi tercih ettiklerine ilişkin gülme tepkileri mizah sıklık formuna kaydedilmiş, çocukların ürettikleri mizahi olaylara ilişkin kodlamalar üç kategoride, kelimelerin sesleri ile oynama, anlamsız kelimeler söyleme ve nesne, insan ve hayvanların özelliklerini değiştirme olarak Tablo 4.4’e kodlanmıştır.

Tablo 4.4. Dış Mekânda Dördüncü Evrede Mizah Üretimine İlişkin Bulgular

Oyunlar	Verilen Gülme Tepkisi Sıklığı
Kelimelerin Sesleri ile Oynama	4
Anlamsız Kelimeler Söyleme	6
Nesne, İnsan ya da Hayvanların Özelliklerini Değiştirme	3
Dördüncü Evrede Toplam Gülme Tepkisi	13

Dördüncü evrede, dış mekânda mizah üretimi incelendiğinde, 6 sıklıkla en yüksek gülme tepkisinin anlamsız kelimeler söyleme, 3 sıklıkla en düşük gülme tepkisinin nesne-insan ve hayvanların özelliklerini değiştirme olduğu gözlemlenmiştir.

Hikâye-20: Çizmeli Kedi

Katılımcı çocuklar dış mekânda serbest oyun saatinde, parkta bir kedi görmüşlerdir. Kedi siyah-beyaz renklerden oluşan ayağı siyah ağırlıklı bir kedidir. Çocuklar, kediyi göstererek çizmeli kedi diye bağırıp gülmeye başlamıştır.

Hikâye-21: Hamti-Damti-Yamti

K1, dış mekânda dönme dolapta dönerken, hamti damti şarkısını söylemeye başlamıştır ancak şarkının tamamını söylemek yerine, “ Hamti damti yamti yuvarlandı” deyip gülmeye başlamış, ardından kafası ile bu durumu canlandırarak “Hamti damti yamti düştü” deyip gülmeye başlamıştır. Dönme dolapta bulunan arkadaşları da bu olaya gülerек tepki vermişler, bu şarkı bir süre bu şekilde söylenmeye devam etmiştir.

Mcghee, çocukların bazen anlamsız kelimeler kullandıklarından bahsetmiştir. K4, sınıfta iç mekânda ve dış mekânda “*Badadaa*” diye bir kelimeyi yüksek sesle söyleyip gülme tepkisi vermiştir.

Hikâye-22: Küçük Prens

Çocuklar iç mekânda küçük prens adlı hikâyeyi akıllı tahtadan görüntülü olarak dinlemişlerdir. Dış mekâna çıktıklarında hikâyeyi kendi aralarında konuşarak, küçük prens “gezegenden gezegene uçuyor mu ?” insanlar uçar mı diye kendi aralarında konuşup gülmeye başlamışlardır.

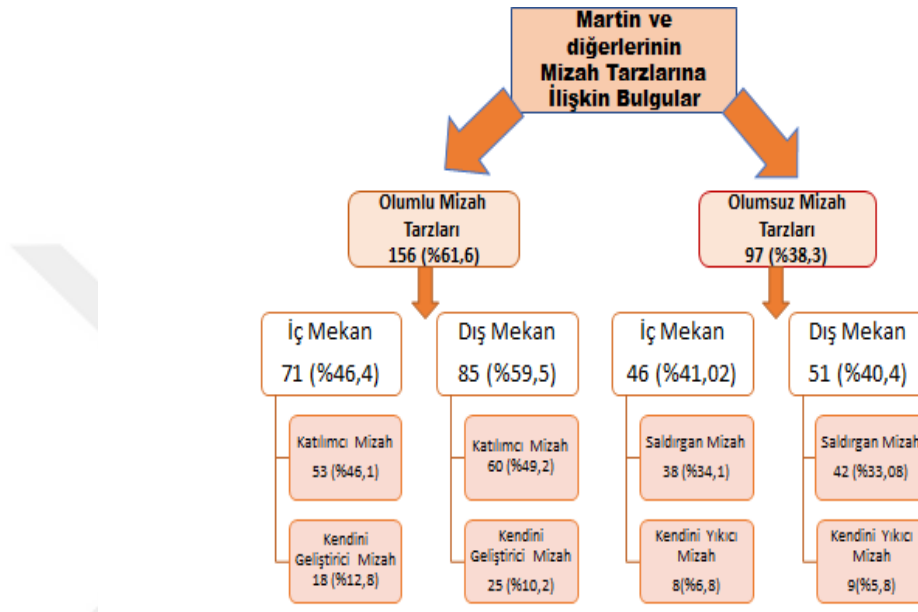
Hikâye-23: Çıplak Ayaklar

E3, kaydırakta kaymaya başladığı sırada, ayakkabılarını çıkarıp gülmeye başlamıştır. Çıplak ayaklarını arkadaşlarına göstermiş, onlar da gülme tepkisi vermiştir. Ardından çıkardığı ayakkabıları ile kaydırdan yüksek sesli kahkahalar atarak kaymıştır.

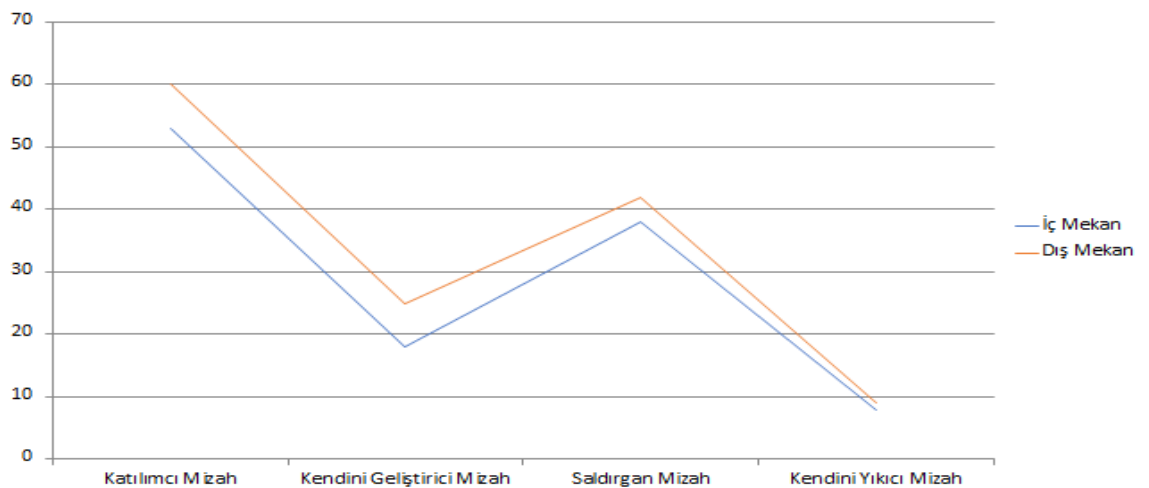
4.2. Martin ve diğerlerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, çocukların mizahı kullanmaları, mizahın takdir edilmesi ve çocukların gülme tepkisi verdiği olaylara ilişkin bulgulara yer verilirken, , çocukların iç mekânda ve dış mekânda oynadıkları oyunlar sırasında gülme tepkisi verdiği olaylar Martin ve diğerlerinin mizah tarzlarına ilişkin kuramına uygun olarak, kendini

geliştirici mizah, katılımcı mizah, saldırgan mizah, kendini yıkıcı mizah olarak kodlanmıştır. Kendini geliştirici mizah ve katılımcı mizah olumlu mizah tarzları olarak kodlanırken, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah olumsuz mizah tarzları olarak kodlanmıştır. Martin ve diğerlerinin mizah tarzları kuramına ilişkin 253 tane mizahi bulgu kodlanırken, Şekil 3. mizah tarzlarına ilişkin bulguların özetini göstermektedir.



Şekil 4.3. Mizah Tarzlarının Kullanımına İlişkin Bulgular



Grafik 4. 2. Martin ve diğerlerinin Mizah Tarzları Kuramına Göre Üretilen Mizahın İç Mekânda ve Dış Mekânda Üretilen Grafik İle Gösterimi

Şekil 4.3. ve Grafik 4.2. incelendiğinde Martin vd. (2003) mizah tarzları kuramına ilişkin olumlu mizah tarzlarının 156 tane (%61,6), olumsuz mizah tarzlarının 97 tane (%38,3) olarak tercih edildiği, çocukların mizah tarzlarından olumlu mizah tarzlarını daha çok tercih ettiği sonucuna ulaşabiliriz. Ayrıca iç mekânda olumlu mizah tarzları kullanımı 71 tane (%46,4), dış mekânda olumlu mizah tarzları kullanımı 85 tane (%59,5); iç mekânda olumsuz mizah tarzları kullanımı 46 tane (%41,02), dış mekânda olumsuz mizah tarzları kullanımı 51 tane (%40,4) olarak kodlanmıştır. Ayrıca katılımcı çocukların olumlu mizah tarzlarından katılımcı mizahı iç mekânda 53 tane (%46,1), dış mekânda 60 tane (%49,2), olumlu mizah tarzlarından kendini geliştirici mizahı iç mekânda 18 tane (%12,8), dış mekânda 25 tane (%10,2), olumsuz mizah tarzlarından saldırgan mizahı iç mekânda 38 tane (%34,1), dış mekânda 42 tane (%33,08), olumsuz mizah tarzlarından kendini yıkıcı mizahı iç mekânda 8 tane (%6,8), dış mekânda 9 tane (%5,8) ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle, katılımcı çocukların olumlu mizah tarzlarını olumsuz mizah tarzlarına oranla daha çok tercih ettiği, çocukların dış mekânda iç mekâna oranla mizah tarzlarını daha çok kullandıkları sonucuna ulaşabiliriz.

4.2.1. İç Mekânda Mizah Tarzlarına İlişkin Bulgular

Çocukların serbest oyunlar sırasında ürettikleri mizah tarzlarının bulgularına yer verilen bu bölümde, çocukların serbest oyunlarının başlangıcı mizah gelişim kuramının başlangıcı ile paralellik göstermemektedir. Çocuklar sınıfa girer girmez serbest bir şekilde koşturarak, armut koltuklara zıplayarak, birbirlerine sataşarak mizah tarzlarına uygun olarak mizah üretmeye başlamışlardır.

Katılımcı çocukların iç mekânda ürettikleri mizah tarzlarına ilişkin gülme tepkileri mizah sıklık formuna kodlanmış, bulgular Tablo 4.5. de gösterilmiştir.

Tablo 4.5. *İç Mekânda Mizah Tarzlarına İlişkin Bulgular*

Mizah Tarzları	Verilen Gülme Tepkisi Sıklığı
Kendini Geliştirici Mizah	18
Katılımcı Mizah	53
Saldırgan Mizah	38
Kendini Yıkıcı Mizah	8
Mizah Tarzlarına Göre Toplam Gülme Tepkisi	117

Tablo 4.5. incelendiğinde katılımcı çocuklar Martin vd.'nin (2003) mizah tarzları kuramına göre olumlu mizah tarzlarını 71 tane ile daha çok tercih ederken, olumsuz mizah tarzlarını 46 tane ile daha az tercih etmişlerdir. Olumsuz mizah tarzlarından en çok saldırgan mizahı 38 tane ile tercih ederken, 8 tane ile olumsuz mizah tarzlarından kendini yıkıcı mizah tarzını tercih etmişlerdir. Katılımcı çocuklar, olumlu mizah tarzlarından katılımcı mizahı 53 tane ile daha çok tercih ederken, 18 tane ile kendini geliştirici mizahı daha az tercih etmişlerdir. İç mekânda katılımcı çocukların mizah tarzlarına ilişkin bulguların örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

4.2.1.1. İç mekânda olumlu mizah tarzlarına ilişkin bulgular.

4.2.1.1.a. Katılımcı mizah tarzına ilişkin bulgular.

Hikâye-24: Domino

Katılımcı kız çocuklar, tabu tahtalarından kendilerine dik bir şekilde dizip yıktıkları bir oyun kurmuşlardır. Kız çocuklar önce tahtaları dizip sonra kendi aralarında oluşturdukları bir sıra ile bu tahtalara vurarak devirmektedirler. Tahtalar her devrildiğinde ellerini çırparak gülme tepkisi vermişlerdir.



Görsel 4.28. Domino Oyunu

K2, sınıfta arkadaşlarını güldürmek için komik danslar yapıp gözüne sınıfta bulunan oyuncak gözlüğü takmıştır. Arkadaşları gülünce bu komik dansları sık sık tekrarlamıştır.

Ek olarak, çocukların sınıfta komik hayvan sesleri çıkarıp koşturmaları, sözel olarak yapılan espriler, çocukların kendilerini diğer çocukları güldürmek için yavaşça yere atması, sandalyeden düşüyor taklidi, aynı şekilde sınıfta arkadaşlarını güldürmek için E3,

“Bakın ayı gibi kaşınıyorum” diyerek sırtını kalorifer peteğine sürerek gülmesi, sonrasında maymun gibi kaşınma hareketi yapıp arkadaşlarını güldürmesi buna örnek verilebilir.

4.2.1.1.b. Kendini geliştirici mizah tarzına ilişkin bulgular.

Hikâye-25: Çöp Adam

E2, arkadaşları ile grup oyunu oynarken oyun kurallarına uymadığı için arkadaşları tarafından oyundan çıkarılmıştır. Bunun üzerine sınıfta panoda bulunan çöp poşeti ile tek başına oyun oynamaya başlamış ardından bu çöp poşetini üzerine sararak çöp kutusu olduğunu ifade etmiştir. Bu oyunda arkadaşlarının dikkatini çekmek için “Bakın ben çöp kovası oldum” diyerek sınıfta gülerek koşturmaya başlamıştır. Arkadaşlarından bazıları o sırada oynadıkları bloklardan kule yapma oyununu bırakarak, E2 ile birlikte sınıfta koşturmaya başlamışlardır. Sınıfta buldukları kâğıtları E2 ye atarak gülmeye başlamışlar ardından tüm sınıf bu oyuna dâhil olmuştur. Sınıftaki bazı arkadaşları ise panoda bulunan yemek resimlerini sökerek E2’nin üzerine yapıştırmışlar, yemeklerin kötü olduğunu söyleyerek onları çöpe attıklarını belirtmişlerdir. Tüm sınıf bu oyuna gülme tepkisi vermiş ve eğlenceli bir oyun olduğu gözlemlenmiştir.



Görsel 4.29. Çöp Adam Örneği

Hikâye-26: Top Havuzu

E3, iç mekânda kendine bambu çubukları kullanarak bir top havuzu yapmıştır. Yaptığı top havuzunda tek başına oynamaktadır. E3, arkadaşlarını da oyuna dâhil etmek için kafasına bir kova geçirmiş ve “Hadi kafama top atın” diyerek katılımcı çocukları oyununa dâhil etmiştir. Çocuklar buna gülme tepkisi vererek eşlik etmişlerdir. Ayrıca bu oyunun bir diğer dikkat çeken özelliği oyunun geliştirilmesidir. Top havuzu yapmak için

öncelikli olarak, armut koltukları kullanan E3, ardından bambu çubuklardan daha karmaşık bir top havuzu yapmıştır.



Görsel 4.30. Top Havuzunun İlk İnşası



Görsel 4.31. Bambu Çubuklardan Yapılan Top Havuzu ve Top Fırlatma Oyunu

Çocuklar iç mekânda, olumlu mizah tarzlarından kendini geliştirici mizahı kullanırken, bazen evde yaşadıkları travmatik olayları dramatik oyun merkezinde canlandırıp buna gülme tepkisi vermiştir. Örneğin, evde şiddet gören bir çocuk pelüş oyuncaklar ile bunu canlandırmış oyuncaklarına vurduktan sonra buna gülmüştür. Yeni kardeşi olan katılımcı, kardeşini beşikten attığı bir sahne canlandırıp buna gülme tepkisi vermiştir. Çocuklar bu oyunları bireysel ya da grup oyunları olarak oynamışlardır.

Hikâye-27: Ben Abla Oldum!

Kendini geliştirici mizah tarzını çocuklar resimlerine de yansıtmışlardır. K3, korktuğu bir karakteri çizip bunu öğretmene göstermiştir. Ardından gülererek “Artık abla olduğum için daha az korkuyorum” demiştir. Ayrıca resmi öğretmene gösterdikten sonra, genellikle yaptıkları gibi öğretmenin resmi asmasını talep etmemiş, buruşturup bir köşeye atmıştır.



Görsel 4.32. Çizilen Korkunç Figür

4.2.1.2. İç mekânda olumsuz mizah tarzına ilişkin bulgular.

4.2.1.2.a. Saldırgan mizah tarzına ilişkin bulgular.

Hikâye-28: Raket

Katılımcı çocuklar armut koltuklara da oturmak için birbirleri ile yarışmaktadır. K3, armut koltuklardan yeşil olana oturmak ve arkadaşının elinde bulunan oyuncacı alıp onunla oynamak istemektedir. E2, oyuncacı vermek ya da koltuktan kalkmak için arkadaşının talebini reddetmiştir. K3, bunun üzerine sınıfta bulunan raketi alıp, arkadaşının ayağına vurmaya başlamıştır. E2, ayağını kaldırıp bu duruma gülerek tepki vermiştir.



Görsel 4.33. Raketle Ayağa Vurma Oyunu Örneği

Hikâye-29: Puzzle Silah

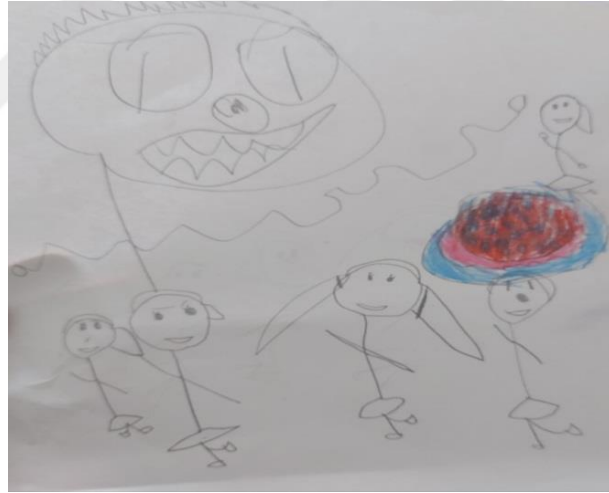
E1, iç mekânda puzzle (yapboz) ile oynarken, bu oyuncaktan kendine bir silah yapmıştır. Arkadaşlarına ağzı ile sesler çıkararak ateş etmeye başlamıştır. Arkadaşları da bunun üzerine gülerek etrafta koşturmaya başlamıştır.



Görsel 4.34. Puzzle Silah Oyunu

Hikâye-30: Parti Canavarı

K3, iç mekânda serbest oyun saatinde bir doğum günü partisi resmi çizmiştir çizdiği resimde en üstte bulunan bir canavar figürü bulunmaktadır. K3'e göre bu canavar figürü doğum günü partisi sırasında gelip tüm partiyi dağıtırken partide bulunan çocuklara da saldırmayı hedeflemektedir.



Görsel 4.35. Parti Canavarı

İç mekânda çocuklar saldırgan mizah tarzını sergilerken, birbirleri ile alay etme yoluna da gitmiştir. Örnek olarak, sınıfta biraz kilosu fazla olan bir çocuk ile tombik diye dalga geçilmesi, kız çocuklardan birisi tamir seti ile oynamak istediğinde sen kızsın deyip gülünmesi yani cinsiyet şakaları, parmakla bir arkadaşını göstererek “Altına yapıyor” diye sürekli dalga geçilmesi örnek olarak verilebilir. Ayrıca çocukların, arkadaşlarını itmesi, argo sözcükler kullanması, çimdikleme, dalga geçmesi ve arkadaşları düştüğünde parmakla gösterip gülmesi de bu mizah tarzına örnek teşkil edebilir.

4.2.1.2.b. Kendini yıkıcı mizah.

Hikâye-31: Minik

Katılımcı çocuklar iç mekânda serbest oyun saatinde, sınıfta boy olarak kısa olan çocuğun erişemeyeceği yere onun istediği bir oyuncacı koymuşlardır. Oyuncacı oradan almak için uğraşırken arkadaşları gülüp boyu konusunda alay etmişlerdir. Katılımcı çocuk, arkadaşlarına ve öğretmenine gelip oyuncacı isterken ama ben miniğim, bebeğim ifadelerini gülererek kullanmış ve oyuncacı vermelerini talep etmiştir. Arkadaşları da gülererek oyuncacı geri vermiştir.

Hikâye-32: Tombik

E3, beslenme saatinde, arkadaşlarının “Az yemek yiyorsun, büyüemeyeceksin” demesi üzerine göbeğini dışarı çıkararak “Bakın ben tombiğim, çok yemek yedim” diyerek arkadaşlarına göstermiştir. Arkadaşları da bu duruma gülererek tepki vermişlerdir.

4.2.2. Dış Mekânda Mizah Tarzlarının Kullanımına İlişkin Bulgular

Çocukların dış mekânda iç mekâna paralel olarak sınıftan çıkar çıkmaz koştururken, parka giderken gülme tepkisi vermeye başlamışlardır.

Katılımcı çocukların dış mekânda ürettikleri mizah tarzlarına ilişkin gülme tepkileri mizah sıklık formuna kodlanmış, bulgular Tablo 4.6. de gösterilmiştir.

Tablo 4.6. *Dış Mekânda Mizah Tarzlarına İlişkin Bulgular*

Mizah Tarzları	Verilen Gülme Tepkisi Sıklığı
Kendini Geliştirici Mizah	14
Katılımcı Mizah	67
Saldırgan Mizah	46
Kendini Yıkıcı Mizah	9
Mizah Tarzlarına Göre Toplam Gülme Tepkisi	136

Tablo 4.6. incelendiğinde katılımcı çocuklar Martin vd.’nin (2003) mizah tarzları kuramına göre olumsuz mizah tarzlarını 27 tane ile daha çok tercih ederken, olumlu mizah tarzlarını 25 tane ile daha az tercih etmişlerdir. Olumsuz mizah tarzlarından en çok

saldırgan mizahı 23 tane ile tercih ederken, 4 tane ile olumsuz mizah tarzlarından kendini yıkıcı mizah tarzını tercih etmişlerdir. Katılımcı çocuklar, olumlu mizah tarzlarından katılımcı mizahı 18 tane ile daha çok tercih ederken, 7 tane ile kendini geliştirici mizahı daha az tercih etmişlerdir. Dış mekânda katılımcı çocukların mizah tarzlarına ilişkin bulguların örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

4.2.2.1. Dış mekânda olumlu mizah tarzlarına ilişkin bulgular.

4.2.2.1.a. Katılımcı mizah tarzına ilişkin bulgular.

Hikâye-33: Rodeo

E2, dış mekânda serbest oyun saatinde, katılımcı çocuklar ile birlikte dönme dolaba binip oynamaya başlamıştır. Ardından dönme dolapta dönerken şapkasını kafasından çıkarıp, sallamaya ve bağırmaya başlamıştır. Arkadaşları ve E2, bu duruma gülerek tepki vermiştir.



Görsel 4.36. Dönme Dolapta Şapkanın Sallanması

Hikâye-34: Galoş

Sınıfa giren misafirler galoş takmaktadır. Çocuklar bu durumu gözlemlemiştir. K1, sınıfa girerken ayakkabılarını çıkarmak istemediğinden bahsetmiştir. Ardından ayaklarına galoş geçirerek çocuklara gösterip gülme tepkisi vermiştir.



Görsel 4.37. Galoş

Hikâye-35: Düşüm Sanırım!

Katılımcı erkek çocuklardan biri, dış mekânda park alanında kaydıraktan kayarken arkadaşlarını güldürmek için, garip sesler çıkararak kendini yere atmaya başlamıştır. Katılımcı çocuklar, arkadaşlarını parmak ile göstererek gülme tepkisi verdikçe bu hareket yenilenmeye devam etmiştir.



Görsel 4.38. Yumuşak Zeminde Kendini Yere Atma Oyunu

4.2.2.1.b. Kendini geliştirici mizah tarzına ilişkin bulgular.

Hikâye-36: Big Bang!

Katılımcı çocukların bulunduğu bölgede askeri mühimmat patlaması yapılmaktadır. Bu patlama bölge küçük olduğu için her noktadan duyulmaktadır. Çocuklar dış mekânda serbest alanda oyun oynarken, yerde taşlar bulmuşlardır. Bu taşlar ile bir süre serbest bir şekilde oynamışlar, taşları incelemişlerdir. Ardından katılımcı çocuklardan biri, küçük taşlar alarak havaya fırlatıp bunun bomba olduğunu iddia etmiştir. Ağzı ile “Bomm! Bomm!” diye sesler çıkararak bu oyununa devam etmiştir. Arkadaşları da bu oyuna gülme tepkisi vererek eşlik etmişlerdir.

Hikâye-37: Çeşme

Katılımcı çocuklar su oyunu oynamaktan büyük keyif almaktadır. Arkadaşları tükürme davranışını sergilediği için, E3'ü oyunlarından çıkarmışlardır. E3, dış mekânda serbest oyun saatinde, çeşmenin yerinden oynadığını fark etmiştir. Çocuklar dışarı çıktıklarında, çeşmeden su içmeye çalışmışlar, E3, çeşmenin arkasına geçip çeşmeyi yerinden oynatmıştır. Arkadaşları gülerек tepki vermişler ve bu durumu tekrarlamışlardır. E3, çeşmeyi çekerken su içmeye çalışmışlardır. Ara ara E3'e kızsalar dahi, toplu olarak mizah ürettikleri bir çeşme oyunu icat etmişlerdir.



Görsel 4.39. E3'ün Çeşmenin Borusunu Yerinden Oynatması



Görsel 4.40. Çeşme Oyunu

4.2.2.2. Dış mekânda olumsuz mizah tarzlarına ilişkin bulgular.

4.2.2.2.a. Saldırgan mizah tarzına ilişkin bulgular

Hikâye-38: Çarpışan Arabalar

K2, dış mekânda park alanında oynarken, arkadaşı ile birlikte kaydırakta oynamaya başlamıştır. Ardından arkadaşı kaydırdan geç kalkınca ona çarpmış, arkadaşı da gülerек

yere düşmüştür. Arkadaşının bu gülme tepkisine karşılık K2, de gülmeye başlamış, ayağı ile arkadaşının üstüne basarak, gülme tepkisi vermeye devam etmiştir.



Görsel 4.41. Kaydırdan Kayarken Birbirine Çarpma



Görsel 4.42. K2'nin Ayağı İle Arkadaşına Basıp Gülmesi

Hikâye-39: Kovalambaç

Katılımcı çocuklar yerden bir dal parçası alıp koşuşturmaya başlamıştır. Bunun üzerine, katılımcı çocuklardan biri elindeki çubuğu göstererek, bu tarafa geçen olursa ona çubuk ile vuracağını söylemiştir. Arkadaşları da gülerек o tarafa geçmişler ve onlara çubuk ile vurmuştur. Ardından onun dediği yerden çıkıp beklemişler, tekrar oraya girerek koşuşturarak bu oyunu oynamaya devam edip gülme tepkisi vermişlerdir.

Dış mekânda iç mekâna paralel olarak, çocuklar oyuna katılamadıklarında, istedikleri oyuncakta örneğin salıncakta yer verilmediğinde, birbirlerini itmişler, cinsiyet şakalarına devam etmişlerdir. Ayrıca, bazı arkadaşları ile “O yapamaz ki kaydırdan kayamaz ki” şeklinde dalga geçmelerde bulunmuşlardır.

4.2.2.2.b. Dış mekânda kendini yıkıcı mizah tarzına ilişkin bulgular.

Hikâye-40: Gözlük

Katılımcı çocuklar, dış mekânda park alanında oynarken, birbirlerine çarpmışlardır. Ardından, arkadaşı ağlayarak şikâyetle bulunmuştur. E1, bunun üzerine arkadaşına gelip gözlüklerini göstererek onları çıkarmıştır. Sonra gözlerini yumarak görmediğini ifade edip ellerini uzatıp etrafta gezerek gülmeye başlamıştır.

Dış mekânda da iç mekâna paralel olarak cinsiyet şakaları, birbirlerini itme, arkadaşı dönme dolaba bineceği zaman düşürme gibi olaylar yaşanmıştır.



BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bulgular bölümünde verilen hikâyelerin tartışıldığı bu bölüm gelecekte yapılacak araştırmalar için önemlidir. Yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, McGhee'nin mizah gelişim kuramına göre, çocukların iç mekânda bebek bakım evlerinde ya da okul öncesi eğitim sınıflarında serbest oyun saatinde gözlem yolu ile mizahın incelendiği çalışmalara rastlanmıştır (Stenius vd. 2020; Hoicka ve Akhtar, 2012; Loizou, 2022, 2010, 2006, 2005). Bergen (2019) yaptığı çalışmada, oyun ve mizahın evrimsel olarak yakın akraba olduklarından, çocukların mizahi durumları incelenirken oyun ile aralarında güçlü teorik ve kavramsal bağlar olduğundan, her ikisinin de temelinde eğlence faktörünün varlığından, bilişsel olarak zenginliğinden ve içsel olarak motive edildiğinden bahsederken, bu araştırmanın bulgularını destekler. Yapılan çalışmalarda, çocukların ev dışında mizah ürettikleri ortamın genellikle anaokullarında serbest oyun saati olduğu sonucuna ulaşmıştır (Bergen, 2019, s. 12; Frost, Worham, Reifel, 2001). Benzer olarak çocukların gündelik hayatlarında hem ev hem anaokullarında gözlemlendiği çalışmalarda çocukların günlük yaşamlarında pek çok mizah örneği ürettiği bulunmuştur (Loizou ve Kyriakou, 2016; Rossi, 2015; Hoicka, Akhtar, 2012; Varga, 2001). Ancak yurt içi ve yurt dışı literatür tarandığında çocukların dış mekânda, serbest oyun saatinde oyunlarının gözlemlendiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır

Mizah tarzları üzerine ergenlerde ve yetişkinlerde yapılmış pek çok araştırma olmasına rağmen, çocuklarda mizah tarzları üzerine yapılan araştırmalar kısıtlıdır (James, Fox 2019, s. 44-46; Martin, 2007). 8-11 yaş arası çocukların mizah tarzlarını ölçmek için HSQ-Y ölçeği geliştirilmiştir. Ancak araştırmacılar erken çocuklukta mizah tarzlarının anlaşılması için daha fazla araştırmaya gerek olduğunu düşünmektedirler (Fox ve James, 2019; 2016a; Klein ve Kuiper, 2006). Edwards ve Martin (2010), çocuklarda mizah temelli müdahale programlarının oluşturulması gerektiğini önermiştir. Mizah tarzları üzerine araştırma yapan araştırmacılar da bu görüşü desteklemişlerdir (Masui ve Ura, 2016; James, Fox ve Bromley, 2016). Araştırma sonuçları açısından hem yurt içinde hem yurt dışında doğrudan gözlemlerle iç mekânda ve dış mekânda çocukların serbest oyunları sırasında mizah tarzlarının gözlemlendiği ilk araştırmadır.

Dış mekânda çocuklarda, McGhee'nin mizah gelişim kuramına göre, ikinci ve üçüncü evrede daha yüksek mizah üretimi görülürken, dördüncü evrede iç mekânda daha

yüksek mizah üretimine rastlanmıştır. Martin vd. (2003)'ün mizah tarzları kuramına göre, dış mekânda olumlu ve olumsuz mizah tarzlarının daha yüksek oranda kullanımına rastlanmıştır. Çocukların dış mekânda olmaya karşı doğal bir istekleri ve motivasyonları vardır (Acar, 2014; Bilton, 2010). Dış mekânın bir diğer avantajı olarak geniş bir alana sahip olması ve çocukların bu geniş alanda daha rahat hareket edip, gürültü yapabilmeleri, büyük grup etkinliklerine daha elverişli olmasını sağlamaktadır (Tovey, 2007). Çocukların daha rahat hareket edebilmeleri ve materyal yönünden daha zengin içerikleri sahip olması ve içlerinde dış mekâna dair doğal olarak bulunan motivasyon sayesinde, dış mekânda daha eğlenceli vakit geçirmiş, bunun sonucu olarak daha yüksek oranda mizah üretimi gerçekleştirmiş olabilirler.

5.1.1. Paul E McGhee'nin Mizah Gelişim Kuramına Göre Bulguların Tartışılması

Bulgular bölümünde verilen hikâyelerin tartışıldığı bu bölümde, çocukların mizah üretimi serbest oyunlarına göre incelenmiştir.

Araştırma bulgularına bakılarak, Paul McGhee'nin mizah gelişim kuramına göre, en yüksek mizah üretimi ikinci evrede görülmektedir. McGhee (2002), erken çocuklukta mizahın başlangıcının sembolik oyunlar ile ortaya çıktığından bahsederken, içerisinde uyumsuzluklar barındıran erken dönem çocukların serbest oyununu inceleyen araştırma, küçük çocukların mizah üretiminde kademeli olarak, kasıtlı parmak kullanımı, vücut hareketleri ve son olarak ebeveyn ile mizahı başlatmak amacı ile sembolik oyunun kullanımı olduğundan bahseder (Hill, 1996; akt. Bergen, 2019 s. 18).

İç mekânda ikinci evrede mizah üretiminde, Hikâye-1 ve Hikâye-2'de, -mış gibi oyunların mizah üretimini katılımcı çocuklarda gözlemlenmiştir. Sembolik oyunların ilk aşamasında çocuk önce nesneyi var olan anlamı ile kullanır, ardından ona gerçek dışı bir anlam yükleme yoluna gider. Ayrıca bu örnekte, ikinci evrede mizah üretiminin gerçekleşmesinde, çocuklar mizah üretirken akran tepkisinin önemli bir yer tuttuğunu, akran tepkisi sayesinde mizahın gelişerek devam ettiğini ve mizahı üreten çocuk tarafından akran tepkisinin beklendiğini söylenebilir (Singer, 2019; Louizou, 2005, 2011).

Hikâye-3, Hikâye-4 ve Hikâye-5'de katılımcılar, öncelikle sembolik oyunu kendi etraflarında şekillendirmişler ardından kurdukları sembolik oyunları oyuncaklara ya da diğer canlılara aktarmışlardır. Bu üç örnekte çocuklarda mizah üretiminde, sembolik oyunlarda mizahın diğer nesnelere ya da canlılara aynı oyunlar ile aktarıldığı sonucuna ulaşabiliriz. Ayrıca Hikâye-5'de bir diğer dikkat çeken özellik ise, katılımcı çocukların

izliyormuş gibi yaptıkları çizgi filmi parmak ile göstererek pelüş oyuncaklara anlatıp gülmeleri olmuştur. Çocuklar ilk olarak kendi güldükleri oyunlar üretmiş daha sonra bu oyunları diğer canlılara aktararak benzer sonuçlara gülmüşler, kurdukları oyunu devam ettirmişlerdir. Eskidemir Meral (2013), okul öncesi ve ilkokul çocuklarından oluşan 2-13 yaş arası 101 katılımcı ile yaptığı mizah üzerine araştırmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Yaptığı çalışmada çocuklara mizahi unsurlar içeren bir video izletmiş çocukların komik buldukları bölümleri birbirlerine parmak ile işaret ettikleri bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca iç mekânda sembolik oyunun her aşamasında (birinci, ikinci ve üçüncü) mizah üretimi gerçekleşmiştir. Buradan hareketle sembolik oyunun her aşamasında oyun karmaşıklılaşsa dahi mizah üretiminin gerçekleştiği sonucuna ulaşılabilir.

Dış mekânda ikinci evrede mizah üretiminde, Hikâye-6 ve Hikâye-7, sembolik oyunun ikinci evrede mizah üretimine örnektir. Ayrıca buradaki örneklerde çocuklar dış mekândan buldukları materyalleri önce gerçek anlamında kullanmışlar ardından onlara yeni anlamlar yükleyerek, canlı bir hayvanla insanmış gibi konuşarak sembolik oyun oynamışlardır. Buradaki mizah üretimi çevresel uyaranlardan kaynaklanmaktadır. Bergen (2020), yaptığı çalışmada mizahın biyolojik nedenlerden çok çevresel uyaranlardan kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Hikâye-6'da, popüler oyun kültürünün dünyanın her yerindeki çocukları nasıl etkilediğini göstermek ile birlikte mizahın evrensel olma özelliği olarak düşünülebilir. Mendiburo ve Páez (2011), yaptıkları araştırmada mizahın kültürlerin evrensel bileşimi olduğundan bahsetmiştir. Mizah her ne kadar kültürden kültüre değişse de, içerisinde evrensel öğeler taşıdığı sonucuna ulaşmıştır.

Hikâye-8 ve Hikâye-9, sembolik oyunun ikinci aşamasında ikinci evrede mizah üretiminin görüldüğü bir oyundur. Katılımcı çocuklar her iki olayda da öncelikli olarak kendi vücutlarına yönelik oyunlar oynarken, daha sonra dikkatlerini başka nesnelere yöneltmişlerdir. Hikâye-8'de mizah üretiminde ilginç olan özellik ise, çocukların oyunu sürekli geliştirmesi ve geliştirdikleri ilk oyun yerine bu yeni oluşan oyuna gülme tepkisi vermesi olmuştur. Çocuklar için ilk olarak dönme dolapta dönmek çok heyecan verici ve komik olurken, ilerleyen aşamada daha hızlı dönmüşler ve buna gülme tepkisi vermişlerdir. Oyunun son aşamasında ise, çocuklar dönme dolaptan inmek yerine atlamaya çalışmışlardır. Arkadaşları ilk bu atlama hareketini yaptıktan sonra bunu oldukça heyecan verici bulup gülmüşler, ardından kendileri de deneme yoluna gitmişlerdir. Bunu mizahın yeni ve alışık olmama özelliği ile açıklayabiliriz (McGhee, 2002). Çocuklar için oyun sınırları olmayan koca bir evrendir. Çocuklar hayal dünyalarında koca bir çiftlik ya da bir

tekne yaratabilir. Çocuklar için oyunlarda kahkahanın temel nedeni oyundaki sürekli gelişim ve bilinmezliktir. Bu gelişim ve bilinmezlik arttıkça çocukların oyundan aldıkları zevk de artar. Sonuç olarak oyun geliştikçe, oyundan alınan zevk arttıkça ve uyumsuzluk ne kadar yükselirse çocukların kahkahaları da o derece yükselir (Singer, 2019, s.35; Loizou, 2005). Ayrıca iç mekânda görüldüğü gibi dış mekânda da sembolik oyunun her aşamasında (birinci, ikinci ve üçüncü) mizah üretimi gerçekleşmiştir. Buradan hareketle sembolik oyunun her aşamasında oyun karmaşıklılaşsa dahi mizah üretiminin gerçekleştiği sonucuna ulaşabiliriz.

Hikâye-9'da çocukların dış mekânda sıklıkla oynamaktan büyük keyif aldığı su oyununa ilişkin bir örnek bulunmaktadır. Çocuklar su oyunundan sıkıldıktan sonra atık bir materyal bulma yoluna gitmişler ve bu oyundan çamur oyununu türetmişlerdir. McGhee (2002), çocuklar için bir nesneye aşına olmadan önce onunla oynamanın da keyif veren bir aktivite olduğundan ancak çocuklar bu nesneye aşına olduktan sonra uygun olmayan şekillerden kullanmaktan oldukça mutluluk duyacakları sonucuna ulaşmıştır. Çocuklar çamur oyununda mizah üretirken yaratıcılıklarını kullanıp bir ürün ortaya koymuşlardır. Çocukların burada gülme tepkisi vermesinin nedeni özgürlüklerini ve yaratıcılıklarını serbest bir şekilde yaşadıkları için olabilir (Singer, 2019; s.35).

Hikâye-10'da çocuklar hem merak duygularını cezbeden hem de bazen korkup kaçtıkları fare deliği oyununu oynamışlardır. Bu sembolik oyunun üçüncü aşamasında ikinci evrede mizah üretimidir. Çocuklar bu evrede grup halinde karmaşıklılaşan bir oyun oynamayı tercih etmişlerdir. Bu hikâyede dikkat çeken bir diğer özellik ise, çocuklar ile yapılan gözlemlerde çocukların bu oyunu geliştirmesi olmuştur. Dış mekâna onlar ile birlikte çıkan birinci sınıf öğrencileri bir tren yapmamıştır ancak kaydırakta bekleyip birbirlerine çarpmışlardır. Çocuklar gördükleri bu örneği kendi oyunlarına adapte ederek çarpışan trenler oyununu icat etmişler ve ardından bu oyuna gülme tepkisi vermişlerdir. İlk oynadıkları oyunu devam ettirmemişler, mizah üretimini yeni ve kendileri için daha heyecan verici oyunlara uyarlamışlardır. Çocuklar gördükleri bir oyunu kendi oyunlarına adapte etmişler ve sonucunda iki oyunun da birleştiği yeni bir oyun üretmişlerdir. Topaç (2005), oynadıkları herhangi bir zorlama ya da sınırlama olmayan oyunlarda, çocuklara pek çok kavramı kazandıracağından, bu kavramların kazanımı sonucu çocukların analiz ve sentez güdülerinin tetikleneceği sonucuna ulaşmıştır. Çocukların üst sınıflardan öğrendikleri oyunu kendi oyunlarına transfer etmeleri problem çözme durumlarından sentezi kullandıklarını gösterebilir. Ayrıca, Airenti (2016), mizah ile ilgili yaptığı

çalışmada çocukların iletişimsel bağlamlarına odaklanmıştır. Ona göre, çocuklar farklı mizah çeşitlerinin karmaşıklığını veya iletişimsel olarak oyunun karmaşıklığını yetişkinler ile ya da daha büyük çocuklar ile oynadıkları oyunlar sırasında öğrenebilir. Çocukların iç mekânda oynadıkları oyunlarda böyle bir örneğe rastlanmamıştır çünkü çocukların üst sınıflardan öğrenme fırsatı bulunmamaktadır. Hikâye-11 çocukların gözlem ve yaratıcılık fırsatları için dış mekânın önemine ilişkin bir örnektir. Bergen ve Rousta (2019), ilkökul çocukları ile yaptıkları çalışmada hem yaratıcılığın hem de mizahın pek çok tanımı olmasına rağmen çocuklarda eğlenceli zihin (playful mind) olarak tanımladıkları tek bir kaynaktan doğduğundan bahseder. Bu çalışma araştırmanın bulgularında ortaya çıkan, mizah üretiminde çocukların yaratıcılık unsurlarını göstermesi durumunu destekleyebilir.

Üçüncü evrede mizah üretirken çocuklardan birinin el baskısını burnuyla yaptığı, kukla için getirilen çorapları ellerine giydikleri, oynar gözü yaptıkları etkinliğin ayağına yapıştırdıkları örnekler görmekteyiz. Çocuklar üçüncü evrede mizah üretiminde duyu organlarının yerini bilmelerine rağmen yanlış isimlendirme yapmaktan çok hoşlanırlar (McGhee, 2002; 1979). Bu örneklerde dikkat çeken bir diğer özellik ise, çocukların yanlış isimlendirmeyi yalnızca kendi vücutlarına yönelik yapmamaları aynı zamanda pelüş oyuncaklara aktarmaları olmuştur.

Hikâye-11, çocukların dil ediniminde kullandıkları “Bu ne?” oyununa bir örnek olarak gösterilebilir. Bu dönemde çocuklarda dil edinimi hızlanmıştır. Çevrelerinden gördükleri her şeye âdete susamış bir sünger gibidirler. Çevrelerinde olan ve adını bilmedikleri nesnelerin adını öğrenmekten büyük keyif alırlar (McGhee, 1979; McGhee, 2002).

Çocuklar bu dönemde mizah üretirken uyumsuzluktan ve absürt mizahtan hoşlanabilirler. Hikâye-12’de K2’nin pullu bez parçasını kafasına ve kesilmiş pet şişeyi eline takması ve E3’ün sınıfta bulunan mutfak malzemelerini ayakkabı gibi giymesi, buna örnek olabilir. Ayrıca oyuncakların konulduğu kutunun gene K2 tarafından bir şapka gibi giyilmesi üçüncü evrede mizah üretimine ilişkin örneklerdendir. Çocuklar yaptıkları bu mizah üretimini bazen arkadaşlarına veya öğretmenlerine gösterme yoluna gitmişler bazen ise, kendi kendilerine gülme tepkisi vermişlerdir. Hegstad (2022), yaptığı çalışmada öğretmenlerin kontrolü kaybetme korkusu ile sınıfta kahkaha ve mizah unsurlarını kullanmaktan çekindiklerini, Cekaite ve Andrén (2019), anaokullarında gerçekleştirdikleri araştırmada çocukların yetişkin olmadığı ortamlarda daha çok güldüklerini ayrıca yetişkin

varlığının çocukların mizah üretiminde kısıtlayıcı olabileceği bu nedenle erken çocukluk eğitiminde öğretmenlere yönelik mizah uygulamalarına yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Erken çocukluk döneminde mizah üretiminde öğretmenlerin tutumları oldukça önemlidir çünkü mizah ve kahkaha çocukların sosyal-duygusal gelişimine katkı sağlar ve çocuklar onaylanmayı bekleyebilir (Hegstad, 2022). Bu durum katılımcı çocukların mizah üretiminde, çizdikleri resimleri arkadaşlarına ve öğretmenlerine gösterme nedenlerini açıklayabilir. Ayrıca katılımcılar, arkadaşlarına göstermedikleri mizah üretiminde, sınıfta gezerek kendilerini gülünmesini bekledikleri ancak mizahi durumu üreten kişinin gülme tepkisi göstermediği bulgular da ortaya çıkmıştır.

Dış mekânda üçüncü evrede mizah üretimi bulgularına bakıldığında, çocukların bildikleri kelimeleri yanlış kullanmaları göze çarpmaktadır. Hikâye-13'de çocukların bir deymi yanlış kullanma yolu ile mizah ürettikleri bir örneğe yer verilmiştir. Çocuklar deymi yanlış kullanmadan önce de ilk hali ile oldukça dikkat çekici bulmuşlar ve hafızalarına kaydetmişlerdir. Ardından öğrendikleri bu yeni deymi dış mekâna transfer etmişlerdir. Deyim onlar için, alışılmadık ve yeni duydukları gerçek anlamı ile bağdaştıramadıkları bir sözel mizah unsuru olmuştur. McCullars, Richie, Klibert ve Langhinrichsen-Rohling (2021), erken çocuklukta mizah üretiminin temelinde çocukların zihinlerinde mizahın oluşturabileceği uyumsuzluğun yattığı, çocuklarında zihinlerinde var olan şemaların uyumsuzluğunun kahkahaya neden olabileceği sonucuna ulaşmıştır. Bu örnekte çocuklar için deyim ilk hali ile dahi komik bulunmuş ve kaydedilmiştir. Ardından çocuklar bu yeni öğrendikleri deyim ile söz oyunları yapma yolunu seçmişlerdir.

Hikaye'14'de çocuklar, piknik masasının sandalyesine oturmak yerine, masaya oturmayı tercih ettikleri bir oyun üretmişler, masaya oturmak onlar için büyük zevk unsuru olmuş, masanın sandalye olduğunu iddia etmişlerdir. Bu duruma gülme tepkisini verirken öncelikle öğretmenin ifadesine bakmışlardır. Ardından öğretmenin güler tepki vermesi, çocuklar için onaylama anlamı taşımış, mizahı üretmeye devam etmişlerdir. Singer (2019, s. 29), verdiği örnekte, kendisi kitap okurken Poppe'nin (2 yaş), yanındaki masada kendisinin laptopu ve boş bir bardak varken eline su şişesini alıp suyu bardağa doldurmak için harekete geçtiğinde, Poppe'nin ona baktığını ve başını hayır anlamında salladıktan sonra Poppe'nin bu durum karşısında şaka deyip gülümsediğini kendisinin de bu duruma güler tepki verdiğinden bahsetmiştir. Verdiği örnekte belki de sadece Poppe'nin kuralları çiğnediğini anladığı için bunu bir şakaya ve oyuna dönüştürdüğünü söylemiştir. Hikâye-14'de masa yerine sandalye yanıtının verilmesi, çocukların masaya oturmadan önce

öğretmene bakmalarının nedeni ve burada mizah üretiminin gerçekleşmesinin nedeni bu olabilir. Çünkü sınıfta çocuklar masanın ayağında bir problem olması ve zarar görmemeleri nedeni ile masaya oturamamaktadır.

Hikâye-15 ve Hikâye-16'da çocuklar üçüncü evrede mizah üretirken, kelimelerin zıt olanını kullanmayı tercih etmişlerdir. Hikâye-15'de katılımcı çocuk, kendisinin bir süper kahraman olduğu oyununda hem sembolik oyunun özelliklerini kullanırken aynı zamanda üçüncü evrede mizah üretimi gerçekleştirmiştir. Bu oyunu oynarken, düşme ihtimaline karşı büyük olan kaydırağı tercih etmek yerine küçük olan kaydırağı tercih etmesi ilgi çekici olurken, Superman'ın el hareketini de taklit etmiştir. Çocuklar oyunlarında süper kahraman olmayı severler (Ayan ve Memiş, 2012). Hikâye-16'da K2, üstünden geçmesi gereken bir oyun oynarken, altından geçmiş arkadaşı oyunun kurallarını hatırlattığında üstünden geçtiğini söyleyip gülmüştür. K2, ilk olarak üstünden geçmeyi denemiş ancak boyu daha kısa olduğu için düşeceğini düşünüp vazgeçmiş olabilir. Burada üçüncü evrede mizah üretimi gerçekleşirken aynı zamanda mizahın bir savunma mekanizması olarak kullanıldığını da söyleyebiliriz. Erickson ve Feldstein'e (2006) göre, mizah çok yönlü bir kavramdır. İçerisinde duygusal, davranışsal, bilişsel öğeleri barındırması ile birlikte güçlü bir başa çıkma stratejisi olarak kullanılabilir. Bu evrede hayvanlara yapılan yanlış isimlendirmeye ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Mizahı üreten çocuk bunu söylerken gülme tepkisi vermiştir.

Dördüncü evrede iç mekânda mizah üretimi incelendiğinde, Hikâye-17 ve Hikâye-18'de katılımcı çocukların kelimelerin sesleri ile oynayarak mizah üretimi gerçekleştirdiği, Hikâye-19'da ise çocukların alışılmadık mizahi unsurları kullanarak, mizah ürettikleri görülmektedir. Ayrıca çocuklar kelimeleri yanlış kullandığında arkadaşlarının anlaması için sık sık tekrar etmişler, yanlış kelimeyi söyledikten sonra yüzlerinde muzip bir gülümseme belirmiştir. McGhee (2002), yaptığı gözlemlerde benzer sonuçlara ulaşmıştır. McGhee, çocukların kelimeyi tam olarak bilmesine karşın dil oyunu yapmaktan hoşlandıklarını ve bunun sonucunda yüzlerinde bir gülümseme olduğunu belirtmiştir. Çocuklar mizahı tek başlarına ya da küçük bir grup halinde başlatabilir. Mizah üretimi gerçekleştikten sonra ise, daha geniş bir sosyal grup oluşturmak isteyebilirler. Bu durumda mizahın başlangıcını yapan çocuk *grup neşesi* olarak adlandırılır (Bergen, 2019, s. 21; Masselos, 2003). Çocukların yanlış bir kelime söylediklerin bunu tekrar tekrar arkadaşları anlayana kadar yapmasının nedeni mizahı geniş bir gruba yayma düşüncesi ve mizahın paylaşılması olabilir.

Bu bölümde verilen görsellere bakıldığında çocukların, öğretmeni çizerken saçlarını alışılmışın dışında, nesneleri ise kaş ve göz ekleyerek çizdikleri görülmüştür. Çocuklar bu evrede cansız nesneleri, kaş ve göz ekleyerek canlı bir nesne gibi göstererek mizah ürettikleri fazla sayıda gözlem yapılmıştır. Görsel 4.24.'de ise insan figürlerine dinozora ait figürler eklenmiş ve resmedilmiştir. Bu örnekte dikkat çeken özellik ise, çocukların günlük hayatlarında sık sık gördükleri hayvanlar yerine dinozoru tercih etmeleri olmuştur. Ayrıca, çocuklar çizdikleri komik resimleri öğretmene ve arkadaşlarına göstermişlerdir. Singer (2019), bu durumu sosyal kahkaha olarak tanımlar. Sosyal kahkaha çocukların akranlarla ve öğretmenler ile iletişim kurmak, onaylanmak ve bir çatışmadan uzaklaşmak için kullandıkları bir iletişim yoludur (Fogel, Nelson-Goens ve Hsu, 2000; Wörmann, Holodyski, Kärtner ve Keller, 2014).

Çocuklar mizah üretirken tuvalet şakalarından hoşlanırlar. Çocuklar için tuvalet şakaları bazen, kendi çizdikleri resimler olurken bazen de okunan bir hikâye olmuş, çocuklar bu duruma ellerini çırparak neşeli kahkahalar ile eşlik etmişlerdir. Bu durum bir enerji boşalması olarak adlandırılır. Çocuklar kahkaha yolu ile enerjilerini boşaltırken eğer enerjilerini tam anlamı ile boşaltamazlar ise, gülen kişi ellerini çırparak, arkaya öne eğilerek kalan enerjiyi boşaltır (Morreal 1997, s. 38; akt. Eskidemir Meral, 2013).

Dördüncü evrede dış mekânda mizah üretiminde, Hikâye-20'de çocuklar insana ait özellikleri bir kediye aktarmışlar, Hikâye-21'de bilindik bir şarkı olan Hamti-Damti şarkısına fonolojik olarak uyan yeni bir kelime bulup bu şekilde söylemeye, vücut organları ile de bu duruma eşlik etmeye devam etmişlerdir. Çocuklar bir şarkıyı söylerken onun sesleri ile kasıtlı olarak oynamaktan ve bunu tekrar tekrar yapmaktan hoşlanır (Bergen, 2019, s.17). Ayrıca McGhee (2002, s. 37-38), yaptığı çalışmada çocukların anlamsız kelimeler söylüyormuş gibi görünmelerine rağmen buldukları yeni anlamsız kelimenin uyum sağladığından bir ahenk içinde olduğundan bahsetmiştir. Ayrıca dış mekânda çocukların tamamen anlamsız kelimelerden *badada* gibi mizah ürettiği durumlara da rastlanmıştır. Hoicka ve Akhtar (2012), 30 aylık çocuklar ile yaptıkları çalışmada çocukların kelimeleri yanlış kullanmaktan zevk aldıklarından ayrıca *goojooboojoo* gibi aşırı uydurma kelimeleri tercih ettikleri sonucuna ulaşarak araştırmanın bulgularını desteklemişlerdir.

Hikâye-21'de çocuklar küçük prens hikâyesinde, küçük prensin gezegenden gezegen uçtuğunu düşünmüşler, bu durum onlar için mizahi özellik göstermiştir. McGhee

(2002), bu durumu dördüncü evrede tutarsız veya imkânsız davranışlar olarak adlandırmıştır. Küçük prens hikâyesinin çocuklar için uyumsuz şemalar barındırması nedeni ile zihinlerinde kalmıştır. Kuzma (2022), yaptığı çalışmada, mizahi medya ürünlerinin okul öncesi kurumlarda kullanımının çocukların hayal gücü, yaratıcılık, iletişim ve edinilen bilgilerin kalıcılığını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bulgularından çocukların iç mekânda öğrendikleri hikâyeyi dış mekâna aktarmaları bu durumu desteklemektedir

Hikâye-23'de mizahın dış mekânda uyumsuz özelliklerini görmekteyiz. E3, ayakkabılarını çıkararak çıplak ayaklarını arkadaşlarına gösterip gülme tepkisi vermiştir. McGhee (2002), bu durumu dördüncü evrede ait olan özellikleri kaldırma olarak açıklamıştır. E3'ün burada ürettiği mizahın temelinde uyumsuzluk ve toplumsal kuralların çiğnenmesi yatabilir. Çocuklar toplumsal kuralları çiğnerken güçlerinin tadını çıkarır ve çocuğun farklı bir algı kazanmasına yardımcı olur (Corsaro, 2011; Loizou, 2005).

Çocuklar ayrıca dördüncü evrede mizah üretirken, cinsiyet özelliklerini değiştirme yolunu da tercih etmişlerdir. Ayrıca erkek ve kız olarak cinsiyet rollerini değiştirdikleri (yanlış isimlendirme yolu ile) çocuklara gülerken bir taraftan da bazen oyunlarına almamak için bu mizah türünü kullandıkları görülmüştür (McGhee, 2002).

Dördüncü evrede mizah üretiminde, çocuklar anlamsız kelimeleri kullanırken, arkadaşlarını da güldürmeyi amaçlamışlardır. Ancak bazen, katılımcı çocukların gülme tepkisi vermediği durumlar gözlemlenmiştir. McGhee (2002), dördüncü evrede mizah üretiminde bazen çocukların anlamsız kelimelerin kombinasyonunu hiç kullanmadıklarından hatta bazı çocukların bu mizahı komik bulmadıklarından bahsetmiştir. Bu evrede de üçüncü evreye paralel olarak çocukların monolog mizah üretimi bu ve benzer durumlarda görülmüştür.

Araştırmanın bulguları dikkate alındığında, ikinci ve üçüncü evrede dış mekânda daha çok mizah üretimi görülürken, dördüncü evrede iç mekânda daha yüksek gülme tepkisine rastlanmıştır. Bunun nedeni, White ve Whooley (2014), yaptıkları araştırmada çocukların dış mekânda daha çok uyarıcı ile karşılaştıklarından bahsederken, bu uyarıcıların çocukların yaratıcılıklarını destekleyip onları daha hareketli oyunlara yönlendirdiği sonucuna ulaşmıştır. Ata (2016), yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Dış mekân zengin öğrenme yaşantıları sunarken, çocukların özgürce hareket etmelerini destekler (Handler ve Epstein, 2010). Çocuklar dış mekânda bağımsız bir

şekilde oynamaktan büyük zevk almaktadırlar (Brockman, Jago ve Fox, 2011). Çocukların dış mekânda daha fazla uyarıcıya maruz kalması onların daha çok oyun kurmalarına neden olmuş, dış mekân çocuklara daha fazla hareket özgürlüğü sağladığı için oyundan alınan zevk artmış, zevkin artması da ikinci, üçüncü evrede daha fazla mizah üretimine neden olmuş olabilir. Ayrıca, dış mekânın sahip olduğu özellikler bakımında iç mekâna göre bilişsel gelişimi destekleyen daha fazla öge barındırıyor olması (McCans, 2004; akt. Cevher-Kalburan), McGhee'nin (2002), mizah gelişim teorisinin de bilişsel gelişim ile alakalı olması ikinci ve üçüncü evrede dış mekânda daha fazla mizah üretimine neden olmuş olabilir. Dördüncü evrede iç mekânda mizah üretiminin daha az olması, McGhee'nin (2002), mizah gelişim kuramına göre, bu evrede daha fazla sözel mizaha odaklanmış olmasından kaynaklanabilir. Çünkü çocuklar dış mekânda daha fazla hareket gerektiren oyunlara odaklanmışlardır.

Araştırmanın bulguları, Paul E McGhee'nin mizah gelişim kuramı ile paralellik göstermektedir. Ayrıca, bulgular incelendiğinde, çocukların yaşadıkları coğrafyaya ilişkin mizah üretimi yaptıkları görülmekle beraber, evrensel mizahi tepkilere de rastlanmıştır. Araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan biri de çocukların iç mekânda öğrendikleri içerisinde uyumsuzluk ve mizahi öğeler barındıran şarkıları, dijital hikâyeleri dış mekâna transfer etme süreçleri olmuştur. McGhee (2019), mizah araştırmacıları ile yaptığı bir çalışmada öğrenmede mizahın en çok göz ardı edilen konu olduğundan bahsetmiştir. Bu araştırmada mizahın öğrenmenin kalıcılığını arttırabileceğine yönelik ayrıca çocukların yaratıcılıklarını geliştirebileceğine yönelik bulgular saptanmıştır. Ayrıca çocuklar Paul E McGhee'nin mizah gelişim kuramına göre mizah üretirken, akranlarından ya da öğretmeninden onay beklemişler, ürettikleri mizahı paylaşmak istemişlerdir. Araştırmanın bulgularından 253 tane gülme tepkisinin 116 tanesi bu bölümde kodlanabilmiştir. Bergen (2018), McGhee, çocukların mizah gelişimleri ile ilgili detaylı bir perspektif sağlamış olsa da, McGhee'nin kuramının çocukların mizah gelişimlerini açıklamada bazı yönlerden yetersiz kaldığını ve geliştirilmesi gerektiğini savunmuştur.

5.1.2. Martin ve diğerlerinin Mizah Tarzları Kuramına İlişkin Bulguların Tartışılması

İç mekânda olumlu mizah tarzlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, en yüksek mizah üretiminin katılımcı mizah tarzı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hikâye-24, incelendiğinde, çocukların sıralı bir şekilde yapıp yıktıkları bir oyun tasarlamışlar ve hepsi yıkıldığında bu duruma ellerini çırparak gülme tepkisi vermişlerdir. Hikâye-24’de akran grubu uyumu ve grup uyumunu sürdürmek amacı ile katılımcı mizahın kullanıldığını söyleyebiliriz (Caird, Martin, 2014; Klein ve Kuiper, 2006). Komik danslar yapmak, hayvan sesleri çıkarmak, sandalyeden düşüyor gibi yapmak bu duruma verilen diğer örneklerden olmuştur. Çocuklar katılımcı mizahı bazen bir oyuna katılmak için, bazen oyun kurmak için bazen de kendi kendilerine yapmışlardır. Jonas, James, Fox ve Blunn (2021), yaptıkları çalışmada olumlu mizah tarzlarının kişiler tarafından arkadaşlıkları sürdürmek, başkaları tarafından beğenilmek ve çocukların popülaritesine katkıda bulunabileceği gibi sonuçlara ulaşmıştır. Ayrıca akranları tarafından kabul edilen çocukların olumlu mizah tarzlarını daha fazla kullanabileceği sonucuna ulaşmıştır. Katılımcı mizah olumlu mizah tarzları içerisinde katılımcı çocuklar tarafından en çok tercih edilen mizah tarzı olmuştur. Halfpenny ve James (2020), 9-11 yaş arası 214 İngiliz çocuk ile yaptığı çalışmada, olumlu mizah tarzını kullanan çocukların daha fazla empati duygusu olduğunu, olumlu mizah tarzının çocuklar arasında pozitif bir iklime neden olup, bu mizah tarzını kullanan çocuklara akranlarının sempati duygusu geliştirebileceğini sonucuna ulaşmıştır.

Hikâye-25 ve Hikâye-26 katılımcı çocukların iç mekânda tercih ettikleri kendini geliştirici mizah tarzına örnektir. Hikâye-25’de E2, katılımcı mizah tarzını, kurallarına uymadığı oyundan çıkarıldığı için yeni bir oyun kurma ve grup oyununa dâhil olma amacı ile kullanmış, Hikâye-26’da E3, zamanla geliştirdiği top havuzu oyununa diğer arkadaşlarını dâhil etmek ve dikkat çekmek amacı ile kafasına top geçirerek oynamış ve arkadaşlarını bu oyuna *Kafama top atın!* diyerek dâhil etme yoluna gitmiştir. Burada katılımcı çocuklar hem olumlu mizah tarzlarından kendini geliştirici mizah tarzını kullanırken, oyuna davet edilen katılımcı çocuklar ise olumsuz mizah tarzlarından saldırgan mizah tarzını tercih etmişlerdir. Bu örnekte kendini geliştirici mizahın kullanımı oyuna arkadaş davet etme amacına hizmet eder. Çocuklar var olan arkadaşlık ilişkileri geliştirmek, bir ilişki başlatmak için olumlu mizah tarzlarını tercih edebilir (Jonas, James, Fox ve Blunn, 2021). Olumlu mizah tarzını kullanan çocuklar, öz yeterlilik, akranlar arası ilişkiler yönünden iyidir. Ayrıca yapılan çalışmalar, olumlu mizah tarzının kullanılması ile yalnızlık arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (James ve Fox, 2019; 2016b; Kuiper, 2006; Martin vd., 2003). Araştırma bulgularında yer alan Görsel 4.32’ye göre, K3’ün hayali olarak zihninde oluşturduğu ve korktuğu bir karakteri çizerek bunu

öğretmenine göstermiştir. Çocuklar bazen hayali olarak korktukları karakterlere rastlanan çalışmalar yapmışlardır. K3, bu hikâyede korktuğu karakterden daha sonra korkmadığını söyleyip gülme tepkisi vermiştir. Bu hikâyede ilginç olan bölüm ise, çocukların serbest oyun saatinde çizdikleri resimleri genellikle öğretmenden asmasını talep etmelerine rağmen, K3'ün bu resmi gösterdikten sonra, buruşturup atması olmuştur. Dowling (2014), çocukların mizahı ev yaşamlarında veya çevrelerinde meydana gelen stres etkeni ile başa çıkmak için bir araç olarak kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu gözlem, mizahı öncelikle birey için başa çıkma mekanizması sağlama aracı olarak gören psikanalitik bakış açısını ve Martin vd., kendini geliştirici mizah tarzını destekler. Mizah duygusu bireyin davranışsal algılama, takdir etme, yaratıcı düşünme sürecindeki performansını artırırken, mizah aynı zamanda birey için çok boyutlu bir kişilik kompozisyonu ve bir başa çıkma stratejisidir (Liu, 2019, s. 61). Benzer şekilde, bu araştırmada çocuklar, iç mekânda kendini geliştirici mizah tarzını kullanırken, evde yaşadıkları travmatik olayları sembolik oyunlarına yansıtmışlardır. Powell (2019), çocukların mizah tarzlarını bir başa çıkma stratejisi olarak kullanırken, olumsuz çocukluk deneyimleri ile başa çıkmak için kullanabildikleri sonucuna ulaşmıştır.

İç mekânda olumsuz mizah tarzlarından en çok tercih edilen mizah tarzı saldırgan mizah tarzıdır. Hikâye-28'de K3, armut koltuğa oturmak ve istediği oyuncuğu alabilmek için saldırgan mizah tarzını tercih etmiştir. K3 saldırgan mizah tarzını tercih ederken ilk başlarda gülme tepkisi vermemiş, ardından katılımcı çocukların bunu bir oyuna dönüştürmesi üzerine gülerek bu hareketi yenilemeye devam etmiştir. Hikâye-29'de E1, yapbozdan yaptığı oyuncak silah arkadaşlarını vuruyormuş gibi yaparak gülme tepkisi vermiştir. James ve Fox (2019, s. 43-49), saldırgan mizah tarzını kullanan çocuklar akranları tarafından reddedilebildiğinden ve saldırgan mizah tarzının kullanımı grup uyumu sürecini zedeleyebileceğinden bahsetmiştir. Ancak araştırmanın bulguları, çocuklarda saldırgan mizahın kullanımında iki sonucu beraberinde getirmiştir. Çocuklar saldırgan mizahı kullandıklarında, bazen oyundan çıkarıldıkları ve reddedildikleri durum söz konusu olurken, bazen ise saldırgan mizahın kullanımı çocuklar için bir oyun türüne dönüşmüştür. Saldırgan mizah tarzı ile ilgili olarak çocuklarda en çok görülen tepki, birbirlerine vurmak, alay etmek ve çimdiklemek gibi tepkiler olmuştur. Görsel 4.35' e göre K3, bir parti canavarı çizmiş, çizdiği parti canavarının doğum gününde bulunan çocuklara zarar verip, doğum gününü dağıttığını belirtmiş, bu duruma gülme tepkisi vermiştir. Bergen (2005; akt. Bergen, 2006), yaptığı çalışmada çocukların mizah tepkilerini anlamak

için sadece sözel ve fiziksel oyunlarına odaklanmak yerine resimlerine de bakmamız gerektiğini belirtmiş, araştırmanın bulgularını desteklemiştir.

Hikâye-31 ve Hikâye-32’de katılımcı çocukların kendi fiziksel özellikleri ile dalga geçerek kendini yıkıcı mizah tarzı ürettikleri görülmüştür. Hikâye-29’da K2, bu mizah tarzını kullanarak erişemeyeceği yere koydukları eşyayı geri almak için kullanmıştır. Hikâye-32 ise çocukların sık sık tekrarladıkları bir mizah tarzı olmuştur. İstemedikleri yemeği yememek için göbeklerini göstererek zaten tok olduklarını söyledikleri durumlara rastlanmıştır. Klein ve Kuiper (2006), ilkokul ve ortaokul çocukları ile yaptığı çalışmada kendini yıkıcı mizah tarzının içsel bir muhtaçlıktan, düşük bir benlik saygısından kaynaklanabileceğini ayrıca bu tür mizahı kullanan çocukların reddedilme ve mağduriyet duygusunu deneyimlemiş olabileceğinden bahsetmiştir. Araştırmanın bulguları, çocukların kendini yıkıcı mizah tarzını bir savunma mekanizması olarak da kullanabildiğini, istediklerini elde etmek için veya istemedikleri durumdan kaçınmak için başvurdukları bir yöntem olarak tercih ettiği sonucuna ulaşabilir. Goodenough ve Ford (2005), yaptıkları çalışmada mizahın daha altı yaşındayken bile çocuklar için etkin bir şekilde başa çıkma stratejisi olarak kullanılabileceğine değinmişlerdir. Ayrıca olumsuz mizah tarzlarının çocuklar tarafından kullanımı, bir başa çıkma stratejisinin sonucu olabilir (Martin, 2007; Martin vd., 2003).

Dış mekânda olumlu mizah tarzlarından en çok tercih edilen katılımcı mizah tarzı olmuştur. Hikâye-33 incelendiğinde, E2’nin dönme dolapta şapkasını sallayarak gülme tepkisi verdiği ve arkadaşlarının bu duruma gülerek eşlik ettiği, Hikâye-34 incelendiğinde, çocukların çevresinde olup biten olaylara karşı gözlem yeteneğini görebiliriz. K1 sınıfa girip çıkan misafirlerin ayağına galoş takmasını incelemiş ve bu durumu ilk bulduğu fırsatta taklit edip arkadaşlarına göstererek mizah üretmiştir. Norrick ve Chiaro (2009), katılımcı mizah tarzının pozitif sosyal etkileşime yol açtığından, Martin vd. (2003), katılımcı mizah tarzında amacın başkalarını ve kendini eğlendirerek olumlu bir atmosfer oluşturmak olduğundan bahseder. Ayrıca Jiang, Lu, Jiag ve Jia (2020), 85 çalışmadan ve 27,562 katılımcı ile yaptıkları mizah tarzları ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, olumlu mizah tarzları ile öznel iyi oluş arasında pozitif bir korelasyon elde etmişler, kültür ve yaşın mizah tarzları ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Hikâye-35 hem iç mekânda hem de dış mekânda sık sık karşılaşılan bir durumdur. İç mekânda çocuklar arkadaşlarını güldürmek için bazen de sıkıldıkları için sandalyeden kendilerini atarak mizah üretmişler, aynı durumu dış mekâna da transfer ederek mizah yolunu tercih etmişlerdir. Hikâye-35’de kendini yere atarak mizah üretme yolu seçilirken sabit ekipmanlı park alanında yumuşak zemin tercih edilmiş, aynı durum iç mekânda tercih edilirken çocuklar genellikle halıyı tercih etmişlerdir.

Hikâye-36’da dış mekânda çocuklar oynadıkları serbest oyunlar sırasında, olumlu mizah tarzlarından kendini geliştirici mizahı kullanmıştır. Kendini geliştirici mizah bir başa çıkma stratejisi olarak kullanılabilir. Guo, Zhang, Wang ve Xeromeritou, (2011); yaptıkları çalışmada yetişkinlerin ve çocukların mizahi tepkiler üretmesinde bulundukları toplumun kültürel özelliklerinden etkilendiğini ve Ross, (1998; akt. Bergen, 2019); yaptığı çalışmada mizahın kültürden kültüre göre değiştiğini ifade etmiştir. Hikâye-36’da çocuklar bulundukları bölgede olan patlama çalışmasını oyunlarına entegre ederek buradan içerisinde mizahi tepkiler barındıran bir hikâye çıkartmışlardır. Ayrıca bu hikâye mizahın bir savunma mekanizması olarak kullanılması da olabilir. Mizah ile bir sorunun üstesinden gelme kavramları yakından ilişkilidir. Kendini geliştiren mizahta, kişi sorunu kendisine yöneltmesine rağmen, bir başa çıkma stratejisi olarak kullanır ve uyum sağlama sürecini geliştirir (Halfpenny ve James, 2020). Patlamanın sesi bazen çocuklarda korku yaratabilir. Çocuklar korku duygusuna karşılık mizahı kullanmıştır. Hikâye-37’de E3, arkadaşları su içerken onları da dâhil edebileceği bir oyun ortaya atmış ve tek başına oynarken bunun bir grup oyununa dönüştürmüştür.

Dış mekânda olumsuz mizah tarzlarından en çok tercih edilen mizah tarzı saldırgan mizah tarzı olmuştur. Hikâye-38, K2, arkadaşının kaydırakta beklediğini görerek onun üstüne kaymış ve onu yere düşürüp ardından üzerine basarak gülme tepkisi vermiştir. Burada saldırgan mizah tarzı ile birlikte üstünlük teorisinin de kullanıldığını söyleyebiliriz. Oyunu oynayan iki çocuk da gülme tepkisi vermiştir. Hikâye-39’da K2 eline aldığı bir dal parçası ile yere hayali bir çizgi çekmiş ve arkadaşlarına vurarak saldırgan mizah tarzını kullanmıştır. Saldırgan mizah tarzı, kişinin karşısındakini küçük düşürme, onu incitme stratejisi olarak kullandığı bir mizah tarzıdır. Vicdani gelişim ile negatif korelasyonu varken, düşmanlık ile pozitif korelasyonu vardır. Saldırgan mizah tarzına maruz kalan insanlar zorbalığa uğradığı için bu durumu memnuniyet ile karşılamayabilir (Halfpenny, James, 2020; Fox ve James, 2019 s. 43-50; Martin vd., 2003). Ancak bu hikâyede çocuklar saldırgan mizah tarzını kullanarak kendilerine bir oyun kurmuşlardır. Kurdukları oyunda

amaç birlikte oynayan çocukların birbirlerine kötü muamele yapması olmayabilir. Hikâye-40'da olumsuz mizah tarzlarından kendini yıkıcı mizah tarzı kullanılarak, katılımcı arkadaşının şikâyetinden ve bunun sonucunda maruz kalabileceği olumsuz durumdan kendini kurtarmak için bu mizah tarzını tercih etmiştir. Bu mizah tarzına öğretmen ve arkadaşlarının gülmesi üzerine bazen kullandığı ve taklit edilen bir şaka halini almıştır. Kendini yıkıcı mizah tarzı, kişinin kendi fiziksel özellikleri ile dalga geçmesi olarak kullanılabilir. Kişi burada, kendisi ile dalga geçerek başkalarını eğlendirmeyi amaçlar (Martin vd., 2003).

Mizah tarzlarına ilişkin olumlu mizah tarzlarının bulguları incelendiğinde, Martin vd. (2003)'ün mizah tarzları kuramına paralel olduğunu söyleyebiliriz. Çocukların olumlu mizah tarzlarından katılımcı mizahı bir oyunu başlatma ve sürdürmek, hoşça vakit geçirmek gibi amaçlar ile bu mizah tarzını tercih ettiği söylenebilir. Katılımcılar olumlu mizah tarzlarından kendini geliştirici mizahı, olumsuz durumlardan kaçınmak, bir savunma mekanizması olarak kullanmak, gündelik hayatın stresli durumlarından kurtulmak için kullanmıştır. Bu sonuç literatürde daha önceden yapılan araştırmaları destekler (Halfpenny ve James, 2020; James ve Fox, 2019; Martin, 2007; Klein ve Kuiper, 2006; Martin vd., 2003).

Olumsuz mizah tarzlarından kendini yıkıcı mizah tarzını çocuklar, kendi isteklerini gerçekleştirmek için kullanmışlardır. Fiziksel özelliklerini kullanarak yemek yemekten kaçınmak, istedikleri bir oyuncak almak bazen de arkadaşlarına yapmak istemedikleri bir işi yaptırmak için kendi yararlarına tercih ettikleri örneklere rastlanmıştır. Martin vd. (2003), kendini yıkıcı mizah tarzının düşük benlik saygısı ile ilişkili olduğunu belirtirken, sosyal ilişkilerde güçlükler ortaya çıkarabileceğini ortaya koymuştur (Yip ve Martin; 2006). Araştırmanın bulguları çocukların bu mizah tarzını kendi istekleri doğrultusunda kullanabildiklerini göstermekle birlikte, Martin vd.(2003), araştırmasına yönelik kullanımının da olduğu sonucuna ulaşabilir. Dowling (2014), çocukların mizah anlayışlarını araştırmak için 7-12 yaş çocuklar ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirmiştir. Okul çağındaki çocukların mizahı başkaları ile iletişim kurmak, ev ve okul yaşamında bulunan stresli durumlarda bir başa çıkma stratejisi kullanmak için ürettiklerini ayrıca araştırmacıların çocukların mizahı nasıl deneyimledikleri üzerine varsayımda bulunmaması gerektiğini söylerken mizahın çocukların bakış açısı ile anlamayı amaçlamaları gerektiğinden bahsetmiştir. Olumsuz mizah tarzlarından saldırgan mizahın kullanımında çocukların saldırgan mizah tarzını oyun kurmak amacı ile kullandığı örneklere

rastlanmıştır. Bu araştırma , bazı araştırmacıların bulguları ile ters düşse de (Klein, Kuiper, 2006; Martin vd., 2003), araştırmanın sonucuna paralel olan araştırma sonuçlarına da ulaşılmıştır. Torres-Marín, Navarro-Carrillo ve Eid (2022), uzun zamandır olumsuz koşullar ve yaşam stresi ile başa çıkan 527 İspanyol yetişkin üzerinde yaptığı çalışmada mizah tarzlarının COVID-19 pandemisi ile başa çıkma üzerine etkilerini incelemiştir. Araştırma sonuçları hem olumlu mizah tarzlarının hem de olumsuz mizah tarzlarının salgın ile yüzleşmede olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmalar, olumsuz mizah tarzını kullanan çocukların ileriki yaşamlarında daha yüksek oranda suç işleme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmışlardır (Masui ve Ura, 2016). Araştırmanın sonuçlarına bakılarak erken çocukluk döneminde çocukların olumsuz mizah tarzlarını yetişkinlerden farklı olarak iki şekilde kullandıklarını söyleyebiliriz. Saldırgan mizah tarzını akranlarını küçük düşürmek ve üstünlük kurmak için kullanırken aynı zamanda saldırgan öğeler içeren oyunlar oynamışlar ve bu durumdan oynadıkları arkadaşları ile karşılıklı zevk almışlardır. Bu durumda; Hikâye-28’de örneklenen oyuncak bir silah ile saldırgan mizah üretimi, Aerila, Laes ve Laes’in (2015, 2017) araştırmalarında elde ettikleri bulgular ile paralellik göstermektedir. Söz konusu araştırmalardan çocukların çizimlerindeki mizahi unsurları incelendiği çalışmada (Aerila vd., 2015) silah ve şiddet içerikli tüm çizimler saldırgan mizah olarak kabul edilmiştir. Aynı araştırmacıların tekrar eden çalışmasında (Aerila vd., 2017) ise, çocukların çizimlerindeki mizahi unsurlardan vurma, alay etme ve tüm şiddet içerikli öğeler saldırgan mizah olarak kodlanırken, çocukların *obez çizimi* de güldürücü ve alaycı bulunarak saldırgan mizah olarak kabul edilmiş ve müdahale çalışmaları önerilmiştir. Aerila vd. (2015, 2017) tarafından yapılan araştırmalar bu araştırmanın saldırgan mizah ile ilgili bulgularını desteklemiştir.

Bu aşamada erken çocukluk döneminde saldırgan mizah tarzı ile ilgili yeni bir tarz önerebilebilir. Şöyle ki, araştırmanın bulguları incelendiğinde, çocukların saldırgan mizah tarzı ile riskli oyunun kategorilerinden biri olan itiş kakış oyunları arasında bağlantı kurulabileceği sonucuna ulaşılmıştır. İtiş kakış oyunları, iki ana parçadan oluşmaktadır. Bunlar temas içermeyen (koşma, kovalama) ve temaslı (güreşme, itirme) hareketleridir. İtiş kakış oyunları ilk bakıldığında gerçek kavgadan ayırt edilemeyebilir. Kavgadan farkı ise, oynayan çocukların oyun sonunda bir arada kalabilmeleridir (Pellegrini, 1987; akt. Tekcan, 2004). Ayrıca Pellegrini (1987), itiş kakış oyunu fazla enerji kuramı ile bağlantılı olduğu sonucuna ulaşmıştır (Pellegrini, 1987, 1995; akt. Tekcan, 2004). İtiş kakış oyunlarının bu özelliği çocukların serbest oyun saati başlangıcında etrafta serbest bir

şekilde koşarak ve kovalama oyunları oynayarak gülme tepkisi vermelerini açıklarken, üç temel mizah teorisinden rahatlama teorisi ile de bağlantı sağlayabilir. Bu aşamada McGhee'nin (2002) kuramına da katkıda bulunabilir. Çocukların serbest oyunları sırasında etrafta serbest koşuşturmaları ve yüksek tonlu kahkahaları McGhee'nin (2002), mizah gelişim teorisine göre herhangi bir evreye kodlanamamıştır. Ayrıca itiş kakış oyunlarında alay etme, tekme atma, dövüş, vurma, itme, kovalamaca ve üst üste binme gibi hareketler mevcuttur. Bu bağlamda, itiş kakış oyunları ile saldırganlığı ayırt emenin temel yolu bir gülümseme ya da oyun oynayan çocukların yüz ifadesidir (Panksepp ve Scott, 2012; akt. Ogelman, Saraç ve Abanoz, 2023). Martin vd. (2003) ise, saldırgan mizahı alay etme ve öfke durumları vb. içeren bir mizah tarzı olarak tanımlamıştır. Boulton (2022, s.2-5), itiş kakış oyunlarının sonucunda eğer bir yaralanma veya fiziksel bir rahatsızlığa neden olmuyorsa; hatta yaralanma veya fiziksel bir rahatsızlık ile bitiyorsa dahi oynayan çocuklar arasında pişmanlık belirtileri gösteriyorsa oyunbaz davranış olarak ele alınabileceğini belirtmiştir. Pişmanlık belirtileri eşlik etmiyorsa ya da hakaretler ve diğer olumsuz ifadeler varsa saldırgan davranış olarak görülebileceği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Loizou ve Recchia (2019) erken çocukluk döneminde mizah üretimi çocukların oyunbaz davranışları olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda, mevcut çalışmada mizah tarzlarından saldırgan mizahın çocuklar tarafından kullanımı incelendiğinde, çocukların saldırgan mizah tarzını bazen oyun kurmak için ve oyunlarına heyecan katmak için kullanmış olabilecekleri düşünülebilir. Bu araştırmada, çocukların saldırgan mizah tarzını kullanmaları akranları tarafından herhangi bir redde genellikle yol açmamıştır. Bu yönden, araştırmanın bu bulgusu, Boulton (2022) ve Pellegrini'nin (1987, 1995; akt. Tekcan, 2004), itiş kakış oyunlarının kavgadan farkı ile ilgili oyun sonunda çocukların bir arada kalabilme durumları şeklindeki tanımlamasını destekler.

Ayrıca bu araştırmada olumlu mizah tarzını çok kullanan çocukların saldırgan mizah tarzını da çok kullandıkları, çocuklarda saldırgan mizah tarzı kullanımında amacın düşmanca bir tutum sergilemek, kişiliğine zarar vermek gibi amaçlar barındırmadığı sonucuna ulaşılabilir. Çocuklar saldırgan mizah tarzını genellikle bir oyuna dâhil olamadıklarında, oyun için bir heyecan aradıklarında kullanma yoluna başvurmuşlardır. Benzer şekilde, Scott ve Panksepp (2003), 3-6 yaş arası çocuklar ile yaptığı çalışmada itiş kakış oyunlarının arkadaşlık ilişkilerinin güçlendiren, çocuklara işbirliği yapmayı öğreten sosyal bir oyun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mevcut araştırmada da, saldırgan mizah, alay etmek, vurmak, cinsiyet şakaları vb. gibi kullanıldığında çocuklarda tepkiye yol açmış, bu

tepkiler genellikle ağlamak, karşı tarafa tekrar vurmak argo kelimeler kullanmak, öğretmene şikâyet etmek olmuştur. Ancak bu şekilde de kullanıldığında, çocuklar çoğunlukla barışmışlar ve tekrar birlikte oynamaya devam etmişlerdir. Bu araştırma bulguları, bazı araştırmacıların bulguları ile ters düşse de (Klein, Kuiper, 2006; Martin vd., 2003), özellikle itiş kakış oyunu ile ilgili yukarıda bahsedilen araştırma bulgularının bu araştırmanın sonucuna paralel olduğu söylenebilir. Bu bağlamda erken çocukluk döneminde saldırgan mizah tarzlarının kullanımı olumlu mizah tarzları kategorisine alınabilir. Bu yeni kategori çocukların serbest oyunlar sırasında etrafta koşuştururken gülme nedenlerini açıklarken, çocukların saldırgan mizah tarzı kullanımı sonucu birbirlerine düşmanca tavır sergilememe nedenlerine de vurgu yapar. Ayrıca hem itiş kakış oyunlarında hem de saldırgan mizah tarzı kullanımında yüz ifadelerinin önemli olması (gülme tepkisi) (Boulton, 2022; Martin, 2007), Loizou ve Recchia'a (2019) göre oyunbazlık ile ilişkilendirilmesi ve McGhee'ye (2019) göre, mizahın bir oyun çeşidi sayılması bu bağlantıyı destekleyebilir.

Özetlemek gerekirse, saldırgan mizah tarzının çocuklar tarafından bir diğer kullanımı ise, bazı çocukların belirli çocuklara sürekli saldırgan davranışlar sergilemesi (vurma, alay etme gibi) olmuştur. Burada sadece saldırgan mizahı sergileyen çocuk gülme davranışı sergilemiş, saldırgan mizaha maruz kalan çocuk ise ağlama, şikâyet etme davranışları ortaya koymuştur. Ayrıca, saldırgan mizaha maruz kalan çocuk, kendisine saldırgan mizah tarzını kullanan çocuğa karşı bir tepki geliştirmiş ve birlikte oynamak istememiştir. Bu bağlamda, erken çocukluk döneminde saldırgan mizah ikiye ayrılabilir. Saldırgan mizah tarzının çocuklarda kullanımı için, bu mizah tarzını kullanan çocukların *oyun sonunda bir arada kalabilmesi* olumlu mizah tarzlarından saldırgan mizah kapsamına alınabilir. Oyun sonunda çocukların bir arada kalamaması ise, olumsuz mizah tarzlarından saldırgan mizaha kodlanabilir. James ve Fox (2019), yaptıkları çalışmada mizah tarzlarının erken çocukluk döneminde var olduğu sonucuna ulaşırken, erken çocukluk döneminde mizah tarzlarını anlamamız için daha fazla araştırmaya gerek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın sonuçları erken çocukluk döneminde mizah tarzları ile ilgili literatüre bu bağlamda katkı sağlayabilir.

5.2. Sonuç

Bu araştırma, Paul E McGhee'nin mizah gelişim kuramı ve Martin vd. mizah tarzları kuramının, Türkiye'de okul öncesi eğitime devam eden çocuklara göre sonuçlarını iç mekânda ve dış mekânda araştırılması için serbest oyunlarında gözlem ve mizah gözlem

formları kullanılarak 3-6 yaş çocuklar ile 2021-2022 eğitim-öğretim yıllarında Sivas ilinde yapılmıştır.

Paul E McGhee'nin mizah gelişim kuramına göre; ikinci, üçüncü ve dördüncü evrede mizah üretiminde en fazla mizah üretimi, ikinci evrede görülürken, en az mizah üretimi üçüncü evrede görülmüştür.

İkinci evrede en yüksek gülme tepkisi verilirken, dış mekânda iç mekâna oranla daha yüksek gülme tepkisi verilmiştir.

Üçüncü evrede çocuklar mizah üretirken dış mekânda daha fazla mizah üretmişlerdir. İç mekânda ve dış mekânda, üçüncü evrede mizah üretiminde çocuklar en fazla dili manipüle etme yolunu seçerken, ardından zıt kelimeler kullanma yolunu tercih etmişlerdir.

Dördüncü evrede mizah üretiminde çocuklar iç mekânda, dış mekâna oranla daha yüksek mizah üretimi gerçekleştirmişlerdir. İç mekânda ve dış mekânda dördüncü evrede mizah üretiminde çocuklar en fazla, nesne, insan ve hayvanların özelliklerini değiştirme yolunu tercih etmişlerdir. Bunu bazen resim çizerek bazen de taklit yolu ile göstermişlerdir.

Martin vd. (2003), mizah tarzları kuramına göre ise, çocukların olumlu mizah tarzını olumsuz mizah tarzına göre daha çok kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Mizah tarzları kuramına göre çocuklar olumlu mizah tarzlarını dış mekânda daha yüksek oranda tercih ederken, iç mekânda daha düşük oranda tercih etmişlerdir. Olumsuz mizah tarzlarını iç mekânda daha yüksek oranda tercih ederken, dış mekânda daha düşük oranda tercih etmişlerdir.

Katılımcı çocuklar iç mekânda ve dış mekânda olumlu mizah tarzlarından katılımcı mizahı daha yüksek oranda tercih ederken, olumsuz mizah tarzlarından saldırgan mizah iç mekânda ve dış mekânda daha yüksek oranda tercih edilen mizah tarzı olmuştur. Buna karşılık, araştırma bulguları arasında yer alan saldırgan mizah yalnızca olumsuz mizah kategorisinde özellikler göstermediğinden, olumlu mizah kategorisine ait bir saldırgan mizah kategorisi tanımlamasına ulaşılmıştır.

5.3. Öneriler

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırma küçük bir çalışma grubuyla sınırlı bir sürede elde edilen veriler ile sınırlıdır. Daha geniş bir grup ile daha uzun araştırmalar yapılarak Türkiye’de çocukların mizahi tepkilerine ilişkin kültürel farklar araştırılabilir.

Çocukların ürettiği mizah durumlarında yaşadıkları bölgeden etkilendiği görülmüştür. Türkiye’nin farklı bölgelerinde, aynı zamanda şehir merkezi ve kırsal kesimlerde, farklı sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik koşullarda yaşayan çocukların mizahi tepkileri arasında karşılaştırma yapılabilir. Bununla birlikte, mizahın kültürle olan güçlü ilişkisinden yola çıkılarak, farklı kültürlerdeki çocukların mizah gelişimlerini karşılaştırmalı olarak inceleyen çalışmalar yapılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca bu konuda gözleme dayalı araştırmalarda, video kayıt yöntemi kullanılırken hem ses kaydeden hem de görüntü kaydeden cihazlar ayrı ayrı kullanılarak daha detaylı bir çalışma yapılabilir. Bu sayede üçüncü ve dördüncü evrede mizah üretimine ilişkin daha detaylı bulgulara ulaşılabilir. Ek olarak, çocukların sadece oynadıkları oyunlar sırasında ürettikleri mizahi tepkiler video kaydına alınmak yerine, çocukların tüm günü video kaydına alınabilir. Bununla birlikte, çocuklarda mizahın gelişimi ile ilgili boylamsal çalışmalar gerçekleştirilmesi, ülkemizde bu konu ile ilgili yapılacak diğer araştırmalar için temel teşkil edecektir.

Ayrıca, farklı veri toplama araçlarının geliştirilmesinin ve çocukların yanı sıra ebeveynleri ve öğretmenlerinden de veri toplanmasının mizahın gelişimi ve özellikleriyle ilgili çok boyutlu bilgi sağlamak açısından gerekli olduğu düşünülmektedir.

Çocukların sembolik oyunlarında mizah üretirken akran aracılığıyla öğrenmenin gerçekleştiği, bu şekilde mizah üretiminin genişlediği görülmüştür. Daha geniş yaş aralığında serbest oyunlar sırasında ürettikleri mizah incelenebilir. Bu sırada çocukların oyunlarında meydana gelen değişmelere ilişkin araştırmalar yapılabilir.

Çocukların dış mekânda, iç mekâna göre daha fazla mizah ürettiği sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye’de çocukların dış mekânda mizah üretimine ilişkin daha detaylı araştırmalar yapılabilir. Hem iç hem de dış mekânda çocuklara sunulan olanakların çocukların sergiledikleri oyun davranışları ve dolayısıyla oyunlarda ürettikleri mizahı

etkileyebileceği düşünülmektedir. Buradan hareketle, farklı uyarıcılarla donatılmış ortamlarda çocukların mizah üretimleri ve mizahı takdir etmeleri ile ilgili ilişkisel araştırmalar yapılabilir.

Yurtdışında olumsuz mizah tarzları kullanan çocuklara ilişkin boylamsal araştırmalar yapılmıştır. Türkiye’de de olumsuz mizah tarzları kullanan çocuklar üzerine boylamsal araştırmalar yapılabilir. Ayrıca aile içi şiddete uğrayan çocukların olumsuz mizah tarzlarını oyunlarına yansıttığı görülmüştür. Bunun nedeni araştırılabilir.

Bu araştırmada erken çocukluk döneminde olumsuz mizah tarzlarında yer alan saldırgan mizah türünün olumlu mizah tarzı olarak da ortaya çıktığı görülmüştür. Bu nedenle, erken çocukluk döneminde çocukların ürettiği saldırgan mizahın olumlu mizah tarzları arasında da ele alınması önerilmiştir. Ancak, yeni önerilen mizah tarzı ile ilgili daha kapsamlı araştırmalar yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Son olarak, Paul E McGhee’nin 7 aşamalı müdahale yaklaşımı Türkiye’de yaşayan çocuklara uyarlanarak etkililiğini inceleyen bilimsel çalışmalar üretilebilir.

5.3.2. Eğitimcilere Yönelik Öneriler

Çocukların mizah üretirken ya da mizahın değerini takdir ederken çevreden onay alma, tepki alma istekleri vardır. Eğitimcilerin eğitim ortamlarında mizahı geliştiren ve destekleyen bir yaklaşım sergilemelerini destekleyici olması için mesleki gelişim programları düzenlenebilir.

Mizahın öğrenme ortamlarındaki değeri ile ilgili bilgiden yola çıkılarak, okullarda mizah kültürü oluşturulması; program dâhilinde ve program dışı süreçlerde çocukların akranlarıyla ve yetişkinlerle etkileşimlerinde gelişim ve öğrenmede önemli rolü olan mizahın güçlü bir unsur oluşturması açısından önemlidir.

Öğretmenlerin okul dışında da mizaha değer verilmesi ile ilgili ailelerle ve toplumla işbirliği yapması önemlidir. Ailelerin bu konuda bilinçlenmelerine katkı sağlayacak iletişim ve eğitim yöntemlerinin kullanılması, çocukların yaşamlarında mizahın daha çok ve etkili şekilde yer edinmesi açısından gereklidir.

Öğretmenler ayrıca, çocukları tanıma tekniklerini kullanarak çocukların günlük akışta ürettikleri mizaha ve mizahi durumlara verdikleri tepkilere ilişkin daha derin bir anlayış geliştirebilir. Böylece, öğretmenler, çocukların ilgi ve motivasyonunu güçlendirmek, okula uyumunu ve iyi oluşunu desteklemek için mizahı her bir çocuğun

özelliklerini dikkate alarak nasıl kullanacağı ve mizaha nasıl fırsatlar yaratacağına ilişkin bir çerçeve sahip olacaklardır.

Mizah tarzlarına ilişkin önceden yapılan araştırmalarda, ergenliğe geçişte olumsuz mizah tarzları kullanımının devam ettiği sonucuna ulaşan araştırmalar bulunmaktadır (James ve Fox, 2019). Eğitimcilere bu yönde eğitimler verilip gözlemler yapılması ve erken bir müdahale programının tasarlanması için çalışılabilir.



KAYNAKÇA

- Acar, H. (2014). Learning environments for children in outdoor spaces. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 846-853.
- Aerila, J. A., Laes, T., & Laes, T. (2017). Clowns and explosions: Drawings as reflections of children's humor. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(1), 108-135.
- Airenti, G. (2016). Playing with expectations: A contextual view of humor development. *Frontiers in Psychology*, 7, 1392.
- Ak Seven, D. (2012). 3-5 yaş çocuklarında zihin teorisi gelişiminin mizah anlayışı üzerindeki etkisi. Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akaydın, D.(2015). 6 yaş grubu çocukların duygusal zekaları ile annelerinin mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akkaya, M. (2019). Meslek yüksekokulu çocuk gelişimi bölümü öğrencilerin iletişim becerileri ile mizah kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi (MAKÜ örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Antalya.
- Aksoy A. B. ve Dere-Çiftçi H. (2022), *Erken çocukluk döneminde oyun*, 7. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Alay, O. (2019). Mizah kavramı ve mizahın tarihsel süreci. *Türk Dili*, 116(808).
- Alden, D. L., Mukherjee, A., & Hoyer, W. D. (2009). Extending a contrast model of humor in television advertising: The role of surprise. *Humor – International Journal of Humor Research*, 13(2), 193–218. doi.org/10.1515/humr.2000.13.2.193
- Alharbi, M. O., & Alzahrani, M. M. (2020). The importance of learning through play in early childhood education: Reflection on the Bold Beginnings Report. *International Journal of the Whole Child*, 5(2), 9-17.
- Aral N. ve Baran G., (2011). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: YA-PA Yayıncılık.
- Arslan, A. ve Dilci, T. (2018). Çocuk oyunlarının çocukların gelişim alanlarına yönelik etkilerinin geçmiş ve günümüz bağlamında incelenmesi (Sivas İli Örnekleme). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(1), 47-59.
- Aslanyürek, D. (2021). *Resimli çocuk kitaplarında yer alan karakterlerin çocukların mizahi gelişimine uygunluğu açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara

- Ata, S. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin dış mekânda oyun uygulamaları ve çocukların dış mekânda oyun oynamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Attardo, S. (Ed.). (2017). *The routledge handbook of language and humor*. US: Taylor & Francis.
- Ayan, S. ve Memiş, U. A. (2012). Erken çocukluk döneminde oyun. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(2), 143-149.
- Aydın, A. (2012). Sembolik oyun testinin Türkçe' ye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 905-925.
- Aydın, İ. S. (2006). Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci tutum ve başarısına etkisi (İzmir ilköğretim 8. sınıf örnekleminde). Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum Çalışmasına Ayrıntılı Bir Bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1) , 1-9.
- Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve öğrenme* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bag, B. (2020). Therapeutic use of humor in psychiatric care. *Psikiyatride Guncel Yaklasimler*, 12(4), 519-533.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *Nursing Plus Open*, 2, 8-14. doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001
- Bergen, D. (2007). *Humor as a facilitator of social competence in early childhood*. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on socialization and social development in early childhood education* (pp. 19–38). Charlotte, NC: Information Age.
- Bergen, D. (2015a). *Play as a context for humor development*. In E. D. F. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings* (pp. 1–14). New York: Nova: Science Publishers.
- Bergen, D. (2015b). *Play as a context for humor development*. In E. D. F. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings* (pp. 159–172). New York, NY: Routledge.

- Bergen, D. (2016). *Humor development: Cognitive, emotional, and social interactions*. In H. Phillips (Ed.), *Humor: Emotional aspects, role in social interactions and health effects* (pp. 1–14). New York, NY: Nova: Science Publishers.
- Bergen, D. (2018). Humor as a developmental phenomenon: The contributions of Paul McGhee. *Humor*, 31(2), 213-231.
- Bergen, D. (2019). Young children's play and humor development: A close theoretical partnership. *Research on young children's humor: Theoretical and practical implications for early childhood education*, 11-28.
- Bergen, D. (2020). The development of sex differences in humor initiation and appreciation. *Humor*, 33(2), 179-195.
- Bergen, D., & Roust, M. M. (2019). Developing creativity and humor: The role of the playful mind. In S. R. Luria, J. Baer, & J. C. Kaufman (Eds.), *Creativity and Humor: Explorations in Creativity Research* (pp. 61–81). Academic Press.
- Berger, I. (2005). Broadening the notions of early literacy, Retrieved from <http://slc.educ.ubc.ca/eJournal/Issue2/index.htm>
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years: Management and innovation*. London: Routledge.
- Bodrova, E., & D.J. Leong. (2005). *Self-regulation as a key to school readiness: How can early childhood teachers promote this critical competence?* In *Critical issues in early childhood professional development*, (Eds). M. Zaslow & I. Martinez-Beck, 223–70. Baltimore: Brookes.
- Bodrova, E., & D.J. Leong. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. (2nd ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education/Merrill.
- Boulton, M. J., & Boulton, L. (2017). Modifying self-blame, self-esteem, and self-disclosure through a cooperative cross-age teaching intervention for bullying amongst adolescents. *Violence and Victims*, 32, 609–626.
- Boyd, B. (2004). Laughter and literature: A play theory of humor. *Philosophy and literature*, 28(1), 1-22.
- Brockman, R., Jago, R., & Fox, K. R. (2011). Children's active play: self-reported motivators, barriers and facilitators. *BMC public health*, 11, 1-7.
- Brown S., Eberle M. (2017). *A closer look at play*. In: *play and creativity in psychotherapy*, (Ed): Marks-Tarlow, T., Solomon, M., Siegel, D. New York: Norton Professional Book.
- Bruce, T. (2018). *The importance of play*. In C. Trevarthen, J. Delafield-Butt, & A. W. Dunlop (Eds.), *The child's curriculum: Working with the natural values of young children* (pp. 39– 58). Oxford, UK: Oxford University Press.

- Can, B. , Kılınccı, E. ve Şeker, P. T. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarının resimli öykü kitapları ile ilgili tercihleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11 (1), 240-252. doi: 10.30703/cije.1022598
- Cekaite, A., & Andrén, M. (2019). Children's laughter and emotion sharing with peers and adults in preschool. *Frontiers in Psychology*, 10, 852.
- Chang, J. H., Chen, H. C., Hsu, C. C., Chan, Y. C., & Chang, Y. L. (2015). Flexible humor styles and the creative mind: Using a typological approach to investigate the relationship between humor styles and creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(3), 306.
- Chaniotakis, N., & Papazoglou, M. (2019). *The place of humor in the classroom*. In Loizou, E. & Recchia, S. (Eds.), *Research on Young Children's Humor: Theoretical and Practical Implications for Early Childhood Education* (pp. 127-144). Switzerland: Springer Nature AG. doi.org/10.1007/978-3-030-15202-4_8
- Christensen, A. P., Silvia, P. J., Nusbaum, E. C., & Beaty, R. E. (2018). Clever people: Intelligence and humor production ability. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 12(2), 136.
- Cordiano, T. S., Lee, A., Wilt, J., Elszasz, A., Damour, L. K., & Russ, S. W. (2019). Nature-based education and kindergarten readiness: Nature-based and traditional preschoolers are equally prepared for kindergarten. *International Journal of early childhood environmental education*, 6(3), 18-36.
- Corsaro, W. (2011). *The sociology of childhood* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Pine Froge Press.
- Coughlin III, J. J. (2002). *Gallows humor and its use among police officers*. United States: James Madison University.
- Curtis, D. (2013). Seeing and appreciating children's humor. *Child Care Exchange*, 50-52.
- C  celo  lu, D. (2000). *  nsan insana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
-   akırer   zservet, Y. (2015). Geleneksel   ocuk oyunları için sokak temelli geleneksel oyun alanlarının yeniden keşfi. I. *Uluslararası Türk Dünyası   ocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı*, 14-15.
-   alı  N. ve Zengin O. (2022). *Multidisipliner perspektiften ruh sağlığı boyutuyla çocukluk ve gençlik*. İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
-   elen, N. (2004). *  ocukların oyun oynama haklarına ilişkin ebeveyn tutumları*, Ed. B. Onur, Türkiye'de   ocuk Oyunları: Araştırmaları, Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara.
-   elik, E. (2006). *Fizik   ğretiminde bilgisayar destekli mizahın   ğrenci başarısına ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çolakkadıoğlu, O. (2014). *Eğitim psikolojisi el kitabı*. A. Rezan Çeçen Eroğlu ve Filiz Yurtal (Ed.). *Bilişsel gelişim içinde* (s.97-180). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- de Koning, E., & Weiss, R. L. (2002). The relational humor inventory: Functions of humor in close relationships. *American Journal of Family Therapy*, 30(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/019261802753455615>
- Dinç, M. (2019). *Kemal Sunal Filmlerinde Folklor ve Mizah*. İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Dines, G. (2009). Toward a critical sociological analysis of cartoons. *Humor – International Journal of Humor Research*, 8(3), 237–256. James Madison University, Harrisonburg. doi.org/10.1515/humr.1995.8.3.23
- Dunn, J. (2007). Siblings and socialization. In J. E. Grusec, & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 309– 327). Guildford Press.
- Eagleton, T. (2019). *Hope without optimism*. US: Yale University Press.
- Edwards, K. R., & Martin, R. A. (2010). Humor creation ability and mental health: Are funny people more psychologically healthy? *Europe's Journal of Psychology*, 3, 196–212.
- Edwards, S., & Hammer, M. (2006). Laura's story: Using problem based learning in early childhood and primary teacher education. *Teaching and teacher education*, 22(4), 465-477.
- Eker, G. Ö. (2009). *İnsan kültür mizah: insanlık tarihinde mizahın serüveni: felsefi bir problem olan mizahtan eğlence endüstrisinde tüketim nesnesi mizaha*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Erickson, S. J., & Feldstein, S. W. (2007). Adolescent humor and its relationship to coping, defense strategies, psychological distress, and well-being. *Child psychiatry and human development*, 37, 255-271.
- Erşan, Ş. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubundaki çocukların oyun ve çalışma (iş) ile ilgili algılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eysenbach, G., & Köhler, C. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the world wide web? Qualitative study using focus groups, usability tests, and in-depth interviews. *Bmj*, 324(7337), 573-577.
- Fogel, A., Nelson-Goens, G. C., Hsu, H.-C., & Shapiro, A. F. (2000). Do different infant smiles reflect different positive emotions? *Social Development*, 9(4), 497–520. doi.org/10.1111/1467-9507.00140
- Martin, R. A., & Ford, T. (2018). *The psychology of humor: An integrative approach*. London: Elsevier Academic press.

- Fox, C. L., Dean, S., & Lyford, K. (2013). Development of a humor styles questionnaire for children. *Humor*, 26(2), 295-319.
- Fox, C. L., Hunter, S. C., & Jones, S. E. (2015). The relationship between peer victimization and children's humor styles: It's no laughing matter! *Social Development*, 24, 443-461.
- Fox, C. L., Hunter, S. C., & Jones, S. E. (2016a). Longitudinal associations between humor styles and psychosocial adjustment in adolescence. *Europe's Journal of Psychology*, 12, 377-389.
- Fox, C. L., Hunter, S. C., & Jones, S. E. (2016b). Associations between humor types in children and their psychosocial adjustment. *Personality and Individual Differences*, 89, 86-91.
- Freud, S. (2003). *Beyond the pleasure principle*. UK: Penguin.
- Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, R. S. (2001). *Play and child development*. Upper Saddle River, NJ: Merrill, Prentice Hall.
- Frymier, A. B., Wanzer, M. B., & Wojtaszczyk, A. M. (2008). Assessing students' perceptions of inappropriate and appropriate teacher humor. *Communication education*, 57(2), 266-288.
- Gardiner, H. W., & Gander, M. J. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (çev. A. Dönmez, B. Onur, H. N. Çelen). Ankara: İmge Yayınevi.
- Gervais, M., & Wilson, D. S. (2005). The evolution and functions of laughter and humor: A synthetic approach. *The Quarterly review of biology*, 80(4), 395-430.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Clinical report of the American Academy of Pediatrics*, 119, (1), p.182-191.
- Goldstein, J., & Ruch, W. (2018). Paul McGhee and humor research. *Humor*, 31(2), 169-181.
- Goodenough, B., & Ford, J. (2005). Self-reported use of humor by hospitalized pre-adolescent children to cope with pain-related distress from a medical intervention. *Humor: International Journal of Humor Research*, 18, 279-298.
- Gray, P. (2006). The value of play I: the definition of play gives insights. Retrieved from <https://www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/200811/the-value-play-i-the-definition-play-gives-insights>
- Greengross, G., & Miller, G. (2011). Humor ability reveals intelligence, predicts mating success, and is higher in males. *Intelligence*, 39(4), 188-192.
- Guo, J., Zhang, X., Wang, Y., & Xeromeritou, A. (2011). Humour among Chinese and Greek preschool children in relation to cognitive development. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(3), 153-170.

- Gül, M. (2006). *Anasınıfına devam eden alt sosyo-ekonomik düzeydeki 61-72 ay arası çocuklara sembolik oyun eğitiminin genel gelişim durumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gültekin D. (2023). *Okul öncesi mizah odaklı eğitim programının çocukların mizah ve yılmazlık becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gültekin, D. ve Ulutaş, İ. (2021). Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitimde Mizaha İlişkin Görüşleri, *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6:1, 54-71. doi: 10.37754/ 879101.2021.614
- Handler, D., & Epstein, A. S. (2010). Nature education in preschool. *Highscope Extensions*, 25(2), 1-7.
- Hart Barnett, J. (2018). Three evidence-based strategies that support social skills and play among young children with autism spectrum disorders. *Early Childhood Education Journal*, 46(6), 665-672.
- Hegstad, R. E. (2022). *Humor and laughter as intentional teaching strategies: Professional development for early childhood educators*. Master's Thesis, Concordia University, St. Paul. Retrieved from https://digitalcommons.csp.edu/teacher-education_masters/76
- Hoicka, E. (2014). The pragmatic development of humor. *Pragmatic development in first language acquisition*, 10, 219.
- Hoicka, E., & Akhtar, N. (2011). Preschoolers joke with jokers, but correct foreigners. *Developmental Science*, 14(4), 848–858. doi.org/10.1111/j.1467-7687.2010.01033.x
- Hoicka, E., & Akhtar, N. (2012). Early humour production. *British Journal of Developmental Psychology*, 30(4), 586-603.
- İnal Kızıltepe, G., Uyanık, Ö., Can Yaşar, M. ve Alisinanoğlu, F. (2015). Türkiye İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflandırması'na Göre Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mizah Tarzları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 403-430.
- İnal Kızıltepe, G., Uyanık, Ö., Can Yaşar, M. & Uyanık, Ö. ve Ünsal Kaya Ü. (2012). An overview of pre-service early childhood teachers humor styles, *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, ISSN 1309-6249.
- James, L. A., & Fox, C. L. (2019). Humor styles in younger children. *Research on young children's humor: Theoretical and practical implications for early childhood education*, 43-60.
- James, L. A., Fox, C. L., & Bromley, D. (2016). *A humor styles intervention for primary aged children*. Paper presented at the Developmental Psychology (BPS) Conference, Belfast, UK.

- Joyce, R. (2012). *Outdoor learning: Past and present*. UK: McGraw-Hill Education.
- Kalburan, N.C. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının dış mekanda oyun fırsatları ve ebeveyn görüşleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (32).
- Karşlı, E. (2016). *Çocuk, Oyun ve Eğitim*. M. Ören (Ed.), *Çocuk ve oyun içinde (s.2- 22)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kaytez, N., ve Durualp, E. (2014). Türkiye’de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 110-122.
- Kılınç, A. (2008). Mizahta rahatlama kuramına göre Ömer Seyfettin’in halk anlatı kaynaklı hikâyelerinde Mizah. *II. Düünden Bugüne Ömer Seyfettin Sempozyumu Gönen*, 7(09).
- Kırmızı, Ö. (2022). Dijital kültür ortamında mizahın yeni bir mecrası: Twitter'daki anonim hesaplar. *Kültür Araştırmaları Dergisi*, (12) , 1-17.
- Klein, D. N., & Kuiper, N. A. (2006). Humor styles, peer relationships and bullying in middle childhood. *Humor: International Journal of Humor Research*, 19, 383–404.
- Koçer, H., Eskidemir, S., ve Özbek, T. (2012). 6 yaş çocuklarının mizahi tepkilerinin Paul E. McGhee’nin mizah gelişim evrelerine göre incelenmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 1(4), 82-93.
- Koçyiğit, S. , Tuğluk, M. N. ve Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (16) , 324-342.
- Koçyiğit, S. ve Başaran Baydilek, N. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun algılarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 126.
- Kolcu, Ş. (2014). *Farklı bilişsel tempodaki çocukların oyun davranışlarının ve akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kuzma, I. (2022). *The use of humorous media products at preschool educational institutions and primary schools*. Zhytomyr Ivan Franko state university journal. Pedagogical sciences, (2 (109)), 284-300. *Learning in early childhood education* (pp. 217–242). Charlotte, NC: IAP.
- Lefcourt, H. M. (2001). *Humor: The psychology of living buoyantly*. New York, NY: Kluwer Academic. doi: 10.1007/978-1-4615-4287-2
- Loizou, E. (2005). Infant humor: The theory of the absurd and the empowerment theory. *International Journal of Early Years Education*, 13(1), 43-53.
- Loizou, E. (2006). Young children’s explanation of pictorial humor. *Early Childhood Education Journal*, 33 (6), 425-431.

- Loizou, E. (2007). Humor as a means of regulating one's social self: Two infants with unique humorous personas. *Early Child Development and Care*, 177(2), 195-205.
- Loizou, E. (2011). Disposable cameras, humour and children's abilities. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(2), 148–162. doi.org/10.2304/ciec.2011.12.2.148
- Loizou, E. (2016). *A kindergarten class clown: Play and empowerment motives*. In H. Phillips (Ed.), *Humor: Emotional aspects, role in social interactions and health effects* (pp. 15–38). New York, NY: Nova Science Publishers.
- Loizou, E., & Kyriakou, M. (2016). Young children's appreciation and production of verbal and visual humor. *Humor*, 29(1), 99–124.
- Loizou, E., & Loizou, E. K. (2022). Visual and verbal humor productions after a series of creative structured activities: a case study of two pre-schoolers. *Early Years*, 42(2), 200-216.
- Loizou, E., & Recchia, S. L. (Eds.). (2019). *Research on young children's humor: Theoretical and practical implications for early childhood education* (Vol. 15). Springer.
- Lovorn, M. G. (2008). Humor in the home and in the classroom: The benefits of laughing while we learn. *Journal of Education and Human Development*, 2(1).
- Lyon, P. (2016). *Design education: learning, teaching and researching through design*. US: CRC Press.
- Manning, C. (2004). Funny times. *Counterpoise*, 8(3), 30.
- Manning, K. I. (2002). *Lighten up! An analysis of the role of humor as an instructional practice in the urban and/or culturally diverse middle school classroom*. Cleveland State University.
- Martin, R. A. (2007). *The psychology of humor: An integrative approach*. Burlington, MA: Elsevier Academic Press.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., & Weir, K. (2003). Individual differences in use of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37, 48–75.
- Masselos, G. (2003). "When I Play Funny It Makes Me Laugh": Implications for Early Childhood Educators in Developing Humor through Play. *Play And Culture Studies*, 5, 213-226.
- Masui, K., & Ura, M. (2016). Aggressive humor style and psychopathy: Moderating effects of childhood socioeconomic status. *Translational Issues in Psychological Science*, 2(1), 46–53.
- Mawson, B. (2010). Gender and leadership styles in children's play. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(3), 115-123.

- Mayesky, M. (2006). *Creative activities for young children* (Eighth Edition). New York, US: Thomson Delmar Learning.
- McCullars, A., Richie, F. J., Klibert, J. J., & Langhinrichsen-Rohling, J. (2021). What's so funny? Adaptive versus maladaptive humor styles as mediators between early maladaptive schemas and resilience. *Humor*, 34(1), 93-111.
- McGhee, P. (2019). Humor in the ECE classroom: A neglected form of play whose time has come. *Research on young children's humor: Theoretical and practical implications for early childhood education*, 83-106.
- McGhee, P. E. (2002). *Understanding and promoting the development of children's humor: A guide for parents and teachers*. Kendall/Hunt Publishing.
- McGhee, P. E. (2013). Humor across the life span: Sources of developmental change and individual. *Humor and Aging*, 27.
- McGhee, P. E., & Frank, M. (2014). *Humor and children's development: A guide to practical applications*. London: Routledge.
- McGhee, P. E. (1979). *Humor: Its origin and development*. San Francisco: WH Freeman.
- McGraw, A. P., & Warren, C. (2010). Benign violations: Making immoral behavior funny. *Psychological science*, 21(8), 1141-1149.
- McHale, S. M., Updegraff, K. A., & Whiteman, S. D. (2012). Sibling relationships and influences in childhood and adolescence. *Journal of Marriage and Family*, 74, 913– 930.
- MEB (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi psiko-motor gelişim*, Ankara: MEGEP
- MEGEP, Serbest Zaman Etkinlikleri (2007). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mendiburo, A., & Páez, D. (2011). Humor y cultura. Correlaciones entre estilos de humor y dimensiones culturales en 14 países. *Boletín de psicología*, 102, 89-105.
- Meral, S. E. (2013). *Okul öncesi ve ilkokul çocuklarında mizah gelişimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Miller, E., & Almon, J. (2009). Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school. *Alliance for Childhood (NJ3a)*.
- Mireault, G. (2018). Laughing matters. *Science American Mind*, 28(3), 33-37. doi.org/10.1016/j.jecp.2015.03.012
- Mireault, G. C., Crockenberg, S. C., Sparrow, J. E., Cousineau, K., Pettinato, C., & Woodard, K. (2015). Laughing matters: Infant humor in the context of parental affect. *Journal of Experimental Child Psychology*, 136, 30-41.

- Mireault, G., Poutre, M., Sargent-Hier, M., Dias, C., Perdue, B., & Myrick, A. (2012). Humor perception and creation between parents and 3- to 6-month old infants. *Infant and Child Development*, 21(4), 338–347.
- Na'imah, T., Suwandi, A. L., & Wahidah, F. R. N. (2020). Sense of humor as a predictor of teacher's social competence. *In International Conference on Community Development (ICCD 2020)* (pp. 746-750). Atlantis Press.
- Nesin, A. (2001). *Cumhuriyet Dönemi Türk Mizahı*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Nesin, A. (2002). Mizah= Gülmece. *Gülme'nin Kitabı*. İstanbul: YGS Yayınları.
- Nwokah, E. E., Burnette, S. E., & Graves, K. N. (2013). Joke telling, humor creation, and humor recall in children with and without hearing loss. *Humor*, 26(1), 69–96. doi.org/10.1515/ humor-2013-0005
- Ogelman, H. G., Saraç, S. ve Abanoz, T. (2023). Küçük çocuklarda psikolojik dayanıklılık ve oyun davranışları. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 1-12.
- O'Neill, E. (2012). *Exorcism: A Play in One Act*. London: Yale University Press.
- Öğretir, A. D. (2008). Oyun ve oyun terapisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(8), 94-100.
- Ören, M. (2017). *Çocuk gelişiminde alan çalışmaları*. (Ed.) S. Erdoğan. *Çocuk gelişiminde oyun ve oyunun desteklenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özcan, Ö. (2002). *Başlangıcından günümüze Türk edebiyatında hiciv ve mizah (Yergi ve Gülmece)*. İstanbul: İnkılâp Yayınları.
- Özdoğan, B. (2009). Çocukta oyun terapisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 20(1), 69-86.
- Paine, A. L., Hashmi, S., Howe, N., Johnson, N., Scott, M., & Hay, D. F. (2022). “A pirate goes nee-nor-nee-nor!” humor with siblings in middle childhood: A window to social understanding?. *Developmental Psychology*.
- Paine, A. L., Howe, N., Gilmore, V., Karajian, G., & DeHart, G. (2021). “Goosebump man. That's funny!": Humor with siblings and friends from early to middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 77, 101321.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve öğrenme*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Pellegrini, A. D., & Bohn, C. M. (2005). The role of recess in children's cognitive performance and school adjustment. *Educational researcher*, 34(1), 13-19.
- Petrova A., (2020). *Erken çocukluk döneminde çocuğu olan Özbek ve Türk annelerin oyuna yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Platz, D., & Arellano, J. (2011). Time tested early childhood theories and practices. *Education*, 132(1).
- Powell, A. (2019). College students laughing it off (a study of humor styles and coping). Retrieved from https://digitalcommons.murraystate.edu/scholarsweek/Spring2019/Psych_InProcess/7/
- Proyer, R., Ruch, W., Ali, N., Al-Olimat, H., Amemiya, T., Adal, T., ... Yeun, E. (2009). Breaking ground in cross-cultural research on the fear of being laughed at (gelotophobia): A multi-national study involving 73 countries. *De Gruyter Mouton*. 22(1-2), 253-279. doi.org/10.1515/HUMR.2009.012
- Purser, H. R., Van Herwegen, J., & Thomas, M. S. (2020). The development of children's comprehension and appreciation of riddles. *Journal of Experimental Child Psychology*, 189, 104709.
- Reddy, V. (2001). Infant clowns: The interpersonal creation of humor in infancy. *Enfance*, 53, 247-256.
- Romero, E. J., & Arendt, L. A. (2011). Variable effects of humor styles on organizational outcomes. *Psychological reports*, 108(2), 649-659.
- Rossi, M. F. (2015). Laughing out loud: Humor usage in young childhood classrooms. *Honors*.
- Rönkkö, M. L., Aerila, J. A. (2018). Humour in a holistic learning process in a preschool setting: Unique soft toys and stories inspired and further developed by children's sense of humour. *FormAkademisk*, 11(2).
- Ruch, W., Weber, M., Park, N., & Peterson, C. (2014). Reliability and initial validity of the German Values in Action Inventory of Strengths for Youth (German VIA-Youth). *European Journal of Psychological Assessment*, 30, 57-64.
- Rushton, S. (2011). Neuroscience, early childhood education and play: We are doing it right!. *Early Childhood Education Journal*, 39, 89-94.
- Sahayu, W., Triyono, S., Kurniawan, E., Baginda, P., & Tema, N. H. G. (2022). Children's humor development: A case of Indonesian children. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 11(3), 729-736.
- San Bayhan, P ve Artan, İ. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- San Bayhan, P., ve Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Santer, J., & Griffiths, C. (2007). Free play in early childhood: A literature review. *National Children's Bureau*.

- Saygılı, P. ve Yalman, F. E. (2021). Okul öncesi dönemde oyun tabanlı öğrenme yönteminin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 7-26.
- Schwartz, E. A. (2010). *Humor and health care: The laughter prescription* (2nd ed.). Brockton, MA: Western Schools.
- Selçuk, Z. (2008). *Eğitim psikolojisi* (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Selçuk, Z., (2007). *Eğitim psikolojisi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Semrud-Clikeman, M., & Glass, K. (2010). The relation of humor and child development: Social, adaptive and emotional aspects. *Journal of Child Neurology*, 25(10), 1248–1260. doi.org/10.1177/0883073810373144
- Senemoğlu, N. (2000). *İlk çocuklukta gelişim çocuk gelişimi ve psikolojisi*. (1. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayın No:1218, Açıköğretim Fakültesi Yayın No: 698, 123-144.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 123-125.
- Singer, E. (2013). Play and playfulness, basic features of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 172-184.
- Singer, E. (2019). Humor, social laughing, and pleasure to function: Three sources of laughter that are intrinsically connected in early childhood. *Research on young children's humor: Theoretical and practical implications for early childhood education*, 29-41.
- Smidl, S. (2014). My daddy wears plucky, ducky underwear: Discovering the meanings of laughter in a preschool classroom. *Voices of Practitioners*, 9(1), 1-16.
- Stenius, T. H., Karlsson, L., & Sivenius, A. (2022). Young children's humour in play and moments of everyday life in ECEC centres. *Scandinavian journal of educational research*, 66(3), 396-410.
- Susa, A. M. (2002). *Humor type, organizational climate, and outcomes: The shortest distance between an organization's environment and the bottom line is laughter*. The University of Nebraska-Lincoln.
- Sümer, M. (2008). *Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin stresle başa çıkma stilleri ve bazı değişkenlere göre mizah tarzlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tanç, N. (2020). *Klasik Türk edebiyatında mizah*. Ankara: Grafiker Yayınlar.

- Topaç, H. (2005). *Oyunun tanımı ve önemi*. <http://www.members.tripod.com/haticetopac/oyunlar.htm>, sayfasından erişilmiştir.
- Tovey, H. (2007). *Playing outdoors: Spaces and places, risk and challenge*. UK: McGraw-Hill Education.
- Tuğrul, B. (2006). Öğretmenim ne zaman oyun oynayacağız? Çocuklar oyun hakkını geri istiyor. *Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Bugünü ve Geleceği Sempozyumu*, 27-30.
- Tuğrul, B. (2013). *Çocukta oyun gelişimi. Öğretmenlik alan bilgisi. Okul öncesi öğretmenliği* (Eds. N. Aral, Ü. Deniz and A. Kan). Ankara: Alan Bilgisi Yayınları, 245-264.
- Tuğrul, B., Ertürk, H. G., Özen Altınkaynak, Ş. ve Güneş, G. (2014). Oyunun üç kuşaktaki değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27(1), 1-16.
- Türkavcı, E., & Önk, Ü. Y. (2022). Türk güldürü sinemasında lümpen tipler: Geniş Aile Serisinin Mizah Kuramları Bağlamında İncelenmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 103-122.
- Türkoğlu, B. ve Uslu M. (2016). Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (6), 50-68.
- Uncu, G. ve Çalışır, G. (2018). Çocukluk, Oyun ve Kent: 80'li yılların Gümüşhane'sinde çocuk olmak. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(2), 1447-1474.
- Usta, Ç. (2009). *Mizah dilinin gizemi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Vandaele, J. (2002). Humor mechanisms in film comedy: Incongruity and superiority. *Poetics today*, 23(2), 221-249.
- Voolaid, P. (2016). Children's funny remarks in the field of linguistic humour theory. *Folklore: Electronic Journal of Folklore*, (64), 159-180.
- Westwood, R., & Johnston, A. (2013). Humor in organization: From function to resistance. *Humor*, 26, 219-247. doi.org/10.1515/humor-2013-0024
- White, J., & Woolley, H. (2014). What makes a good outdoor environment for young children. *Exploring outdoor play in early years*, 29-41.
- Whitebread, D., Babilio, M., Kuvalja, M., & Verma, M. (2012). *The importance of play*. Brussels: Toy Industries of Europe.
- Wörmann, V., Holodyski, M., Kärtner, J., & Keller, H. (2014). The emergence of social smiling: The interplay of maternal and infant imitation during the first three months in cross-cultural comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(3), 339-361.

- Wu, X., Guo, T., Zhang, C., Hong, T. Y., Cheng, C. M., Wei, P., ... & Luo, J. (2021). From “Aha!” to “Haha!” using humor to cope with negative stimuli. *Cerebral Cortex*, 31(4), 2238-2250.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2005). Çocukta sosyal gelişim. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*. 5 (2); 2-7.
- Yardımcı, İ. (2010). Mizah kavramı ve sanattaki yeri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 1-41.
- Yeşilyaprak, B. (2008). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim*, (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Gözden geçirilmiş 2. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (2019). *Examining humor in early childhood period from teacher and child aspects*. Master's thesis. Middle East Technical University The Graduate School Of Social Sciences, Ankara.

EKLER

EK 1. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 24.09.2021-E.108163



T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Sayı : E-93803232-622.02-108163
Konu : Etik Kurul Kararı

24.09.2021

REKTÖRLÜĞE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

10.131.1.39

629

İlgide kayıtlı başvurunuz 22/09/2021-tarih ve 17-20 toplantı/karar nolu etik kurul toplantısında görüşülmüş olup, alınan karar ekte sunulmuştur.

Gereği için bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Ertuğrul İŞLER
Kurul Başkanı

Ek: Karar (1 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BS9NLD9HEV Pin Kodu :11682

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/pau-ebys>

Adres:Pamukkale Üniversitesi Kınık Merkez Kampüsü

Telefon:0 (258) 0 Faks:0 (258) 0

e-Posta:info@pamukkale.edu.tr Elektronik Ağ:http://www.pau.edu.tr/

Kep Adresi: paurektorluk@hs01.kep.tr

Bilgi için: Ayşen TOSUN

Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu



Tel No: 2582961803

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 24.09.2021-E.108163

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
SAYI: 68282350/22021/G017

Toplantı Tarihi : 22.09.2021
Toplantı Sayısı : 17
Toplantı Saati : 15:00

10.131.1.39
629
27.09.2021

KARAR 20- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı 202103005 numaralı öğrencisi Büşra KOÇAK'ın "*4-6 Yaş Grubu Çocukların Dış Mekanda ve İç Mekanda Oynadıkları Oyunlar Sırasında Ürettikleri Mizahın İncelenmesi*" adlı yüksek lisans tez çalışmasına yönelik başvuru formunun usul ve etik açıdan verdiği beyan ve ekler tetkik edilmiş olup; proje sahibinin, başvurusunda yer alan bilgi, belge ve taahhütnamelere uygun bilimsel davranışlar sergileyeceği kanaati oluşmuştur. İş bu karar oy birliği ile alınmıştır.

Prof. Dr. Ertuğrul İŞLER
Başkan

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 2. MEB Araştırma İzni



T.C.
[Redacted] KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-35241705-605.01-43494546
Konu : Araştırma İzni (Büşra KOÇAK)

15.02.2022

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 03/02/2022 tarihli ve E-93282220-302.08.01-164467 sayılı yazısı.
b) Valilik Makamının 10/02/2022 tarihli ve E-92255297-605.01-43214019 sayılı onayı.
c) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı 2020/2 no'lu genelgesi.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Büşra KOÇAK'ın, "4-6 Yaş Grubu Çocukların Dış Mekanda ve İç Mekanda Oynadıkları Oyunlar Sırasında Ürettikleri Mizahın İncelenmesi" konulu çalışması kapsamında, onaylı bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama araçlarının, gönüllülük esas olmak kaydıyla ilimiz [Redacted] uygulanması valilik makamının ilgi (b) onayı ile uygun görülmüş olup onay örneği yazımız ekinde gönderilmiştir.

Söz konusu araştırma çalışmasının bitiminde, araştırma yapan kişi tarafından sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

[Redacted]
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek:
1-İlgi (b) Onay Örneği (1 Sayfa)
2-Veri Toplama Araçları

Dağıtım:
Havuz İlkokulu Müd.

EK 3. Veli İzin Belgesi

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, **“4-6 Yaş Grubu Çocukların Dış Mekanda ve İç Mekanda Ürettikleri Mizahın İncelenmesi”** adıyla, Okul Öncesi Öğretmeni Büşra KOÇAK tarafından, 2022 Şubat – 2022 Mayıs tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu çalışma, çocukların iç mekanda ve dış mekanda oyun sırasında sosyal etkileşimlerini inceleyerek, 4-6 yaşındaki çocukların mizah ürettikleri durumları ve mizahın değerini takdir ettikleri durumları mizah gelişim evrelerine göre incelemek; çocukların dışarıda ve içeride oyun sırasında sergiledikleri mizah tarzlarını değerlendirmek; ayrıca çocukların dış mekanda ve iç mekanda ne tür oyunlar oynadığını, hangi tür oyunlarda mizah ürettiğini bulmayı amaçlamıştır.

Araştırma Uygulaması: Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın, Pamukkale Üniversitesi Etik Kurulu’nun ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilenmeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Büşra KOÇAK

İletişim bilgileri:

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi

.....

.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

EK 4. Çocuk Tanıma Formu**ÇOCUK TANIMA FORMU**

1. **Çocuğun Kodu:**_____
2. **Çocuğun yaşı (ay olarak):** _____
3. **Çocuğun cinsiyeti:** ____ K ____ E
4. **Çocuğun kardeş sayısı (*kendinden başka*):** _____
5. **Çocuğun doğum sırası (*kaçıncı çocuk*):** _____
6. **Okul öncesi eğitime devam yılı:**_____
7. **Annenin öğrenim durumu:**
 ____ İlkokul mezunu ____ Ortaokul mezunu ____ Lise mezunu ____ Üniversite
 mezunu ____ Diğer (*belirtiniz*)
8. **Babanın öğrenim durumu:**
 ____ İlkokul mezunu ____ Ortaokul mezunu ____ Lise mezunu ____ Üniversite
 mezunu ____ Diğer (*belirtiniz*)
9. **Annenin mesleği:**_____
10. **Babanın mesleği:**_____

EK 5. Paul E McGhee'nin Mizah Gelişim Teorisine Göre Gözlem Formu

PAUL E MCGHEE'NİN MİZAH GELİŞİM KURAMINA GÖRE GÖZLEM FORMLARI (2. ve 3. EVRE)							
	Çocuğun Kodu:	Çocuğun Yaşı:	Tarih:	Saat:	Video Kodu:	Gözlem Yapılan Yer: İç mekan/Dış mekan	Bu çocuk için kaçınıcı gözlem:
2. EVRE MİZAH ÜRETİMİ (Nesnelere karşı tutarsız davranışlar)	1.Sembolik Oyun (Nesneyi başka bir şeymiş gibi kullanma)	2. Sembolik Oyun (-miş gibi oyunların diğer nesnelere yönelmesi/yeni özellik atfetme)	3. Sembolik Oyun (Olmayan bir şeyi varmış gibi yapma/daha karmaşık – mış gibi oyunlar)	Oyun Materyalleri (blok, tahta, puzzle vb)	Nesnenin yeni işlevi (tahtanın at gibi kullanılması)	Mizahın Paylaşıldığı Çocuklar& Oyun Arkadaşları	Gülme Tepkisi Dışında Gözlenen Davranışlar (ellerini çırpma, yerinde sallanma vb)
Gülme tepkisi verdiğinde oynanan oyun(Giriş, gelişme ve sonuç bölümüne göre)							
3.EVRE MİZAH ÜRETİMİ (Nesnelerin, olayların, insanların tutarsız olarak Adlandırılması)	Dili Manipüle Etme (anneye, baba/kediye, köpek demek gibi)	"Bu Ne Oyunları"	Zıt Kelimeler Kullanma (aşağı yerine yukarı gibi)	Oyun Materyalleri (blok, tahta, puzzle vb)	Dili manipüle ederken/Bu ne oyunlarında/zıt kelimeler kullanmada; kelimenin orijinal hali/ mizah üretiminde kullanılan yeni kelime	Mizahın Paylaşıldığı Çocuklar& Oyun Arkadaşları	Gülme Tepkisi Dışında Gözlenen Davranışlar (ellerini çırpma, yerinde sallanma vb)
Oynanan oyun(Giriş, gelişme ve sonuç bölümüne göre)							

Ek gözlem notları*:

PAUL E MCGHEE'NİN MİZAH GELİŞİM KURAMINA GÖRE GÖZLEM FORMLARI (4. EVRE)								
	Çocuğun Kodu:	Çocuğun Yaşı:	Tarih:	Saat:	Video Kodu:	Gözlem Yapılan Yer: İç mekan/Dış mekan	Bu çocuk için kaçınıcı gözlem:	
4.EVRE (Kavramsal Tutarsızlık)	4.a Kelimelerin sesleriyle (anlamlarıyla değil) oynama (daddy, paddy vb).	4.b Anlamsız ve gerçek kelimelerin kombinasyonu (bisiklet mısırları gibi)	Tekrarlanan Kelime grupları	Sesi ile oynan kelimelerin orijinal hali/ mizah üretiminde kullanılan yeni kelime	Çocukların mizah üretiminde kullandıkları tamamen anlamsız kelimeler	Mizahın Paylaşıldığı Çocuklar& Oyun Arkadaşları	Gülme Tepkisi Dışında Gözlenen Davranışlar (ellerini çırpma, yerinde sallanma vb)	
Gülme tepkisi verdiğinde oynanan oyun(Giriş, gelişme ve sonuç bölümüne göre)								
4c. Nesneler insanlar veya hayvanların özelliklerini çarpıtma(bozma)	4.c.1 Ait olmayan özellikler ekleme (fil kafalı insan)	4.c.2. Ait olan özellikleri kaldırma (kulakları olmayan fil)	4.c.3. Bilinen şeylerin boyutunu, rengini, yerini, şeklini değiştirme (pembe bir fil)	4.c.4. Abartılı özellikler (yeri değiştirilmiş kulak, sivri kulak)	4.c.5. Tutarsız ve imkansız davranışlar (bisiklet süren fil)	4.d. karşı cinse ilişkin isimlendirme (Ahmet'e, Ayşe demek gibi)	Mizahın Paylaşıldığı Çocuklar& Oyun Arkadaşları	Gülme Tepkisi Dışında Gözlenen Davranışlar (ellerini çırpma, yerinde sallanma vb)
Gülme tepkisi verdiğinde oynanan oyun(Giriş, gelişme ve sonuç bölümüne göre)								

Ek gözlem notları*:

EK 6. Martin ve diğerlerinin Mizah Tarzları Kuramına Göre Gözlem Formu

MARTİN VD. MİZAH TARZLARI KURAMINA GÖRE GÖZLEM FORMU (olumlu mizah tarzları)						
	Çocuğun Kodu:	Çocuğun Yaşı:	Tarih:	Saat:	Video Kodu:	Gözlem Yapılan Yer: İç mekan/Dış mekan
Katılımcı Mizah Tarzı	Oyun Materyalleri (blok, tahta, puzzle vb)	Mizahın Paylaşıldığı Çocuklar& Oyun Arkadaşları	Bu mizah tarzının kullanılma nedeni (oyun kurma vb)	Mizahın paylaşıldığı çocuğun bu mizah tarzına tepkisi	Bu mizah tarzı, mizahın paylaşıldığı çocukların ilişkilerini nasıl etkiledi? (olumlu-olumsuz) nedenlerini yaz.	*Ek gözlem notları
Gülme tepkisi verdiğinde oynanan oyun(Giriş, gelişme ve sonuç bölümüne göre)						
Kendini Geliştirici Mizah Tarzı	Oyun Materyalleri (blok, tahta, puzzle vb)	Mizahın Paylaşıldığı Çocuklar& Oyun Arkadaşları	Bu mizah tarzının kullanılma nedeni (oyun kurma vb)	Mizahın paylaşıldığı çocuğun bu mizah tarzına tepkisi	Bu mizah tarzı, mizahın paylaşıldığı çocukların ilişkilerini nasıl etkiledi? (olumlu-olumsuz) nedenlerini yaz.	*Ek gözlem notları
Gülme tepkisi verdiğinde oynanan oyun(Giriş, gelişme ve sonuç bölümüne göre)						

MARTİN VD. MİZAH TARZLARI KURAMINA GÖRE GÖZLEM FORMU (olumsuz mizah tarzları)							
	Çocuğun Kodu:	Çocuğun Yaşı:	Tarih:	Saat:	Video Kodu:	Gözlem Yapılan Yer: İç mekan/Dış mekan	
Saldırgan Mizah Tarzı	Oyun Materyalleri (blok, tahta, puzzle vb)	Mizahın Paylaşıldığı Çocuklar& Oyun Arkadaşları	Bu mizah tarzının kullanılma nedeni (oyun kurma vb)	Mizahın paylaşıldığı çocuğun bu mizah tarzına tepkisi (reddetme, oyundan dışlama gibi)	Bu mizah tarzı, mizahın paylaşıldığı çocukların ilişkilerini nasıl etkiledi? (olumlu-olumsuz) nedenlerini yaz.	*Ek gözlem notları	
Gülme tepkisi verdiğinde oynanan oyun(Giriş, gelişme ve sonuç bölümüne göre)							
Kendini Yıkıcı Mizah Tarzı	Oyun Materyalleri (blok, tahta, puzzle vb)	Mizahın Paylaşıldığı Çocuklar& Oyun Arkadaşları	Bu mizah tarzının kullanılma nedeni (oyun kurma vb)	Mizahın paylaşıldığı çocuğun bu mizah tarzına tepkisi (reddetme, oyundan dışlama gibi)	Bu mizah tarzı, mizahın paylaşıldığı çocukların ilişkilerini nasıl etkiledi? (olumlu-olumsuz) nedenlerini yaz.	*Ek gözlem notları	
Gülme tepkisi verdiğinde oynanan oyun(Giriş, gelişme ve sonuç bölümüne göre)							