

**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİMDALI**

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE MİZAH

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan

Şahin ORUÇ

Tez Danışmanı

PROF. DR. Mustafa SAFRAN

ANKARA

2006

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİMDALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE MİZAH

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Şahin ORUÇ

Tez Danışmanı
PROF. DR. Mustafa SAFRAN

ANKARA
2006

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne
Şahin Oruç'un "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Mizah" başlıklı tezi, jürimiz tarafından Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Mustafa SAFRAN

Üye: Prof Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ

Üye: Doç Dr. Şefika KURNAZ

Üye: Yrd. Doç. Dr. Cengiz DÖNMEZ

Üye: Yrd. Doç. Dr. Oktay AKBAŞ

ÖNSÖZ

İnsanın olduğu her yerde mizah vardır. Mizahın en temel özelliklerinden biri de gülmedir. Gülme ile mizah arasındaki ilişki kimi zaman filozoflar tarafından, kimi zaman araştırmacılar tarafından ele alınmış, farklı görüşler ileri sürülmüştür. Gülmenin ya da mizahın insanla, dolayısıyla hayatla sıkı sıkıya bir ilişkisi söz konusudur. Bu durum gülmeyi ve mizahı, insanla ilgili bütün bilim dallarının incelemesine yol açmıştır. Mizah ve gülme ile ilgili bilimsel akademik inceleme ve araştırmalar 1970'li yıllardan itibaren yoğunlaşmıştır. Amerika'nın pek çok şehrinde gülme ve mizahla ilgili bilimsel araştırmalar yapılmış, pek çok üniversite dikkati çeken araştırmalar ve yayımlar yapmışlardır. Mizahı konu edinen dernekler kurulmuştur.

Ülkemizde ise mizah, konu ve alan itibariyle zengin olmasına rağmen bu alanda yapılan bilimsel inceleme ve çalışmalar hâlâ istenilen seviyeye ulaşmamıştır.

Günümüzde mizah, geniş bir biçimde oldukça istendik hatta üstün bir kişilik özelliği olarak kabul edilmekte ve yüksek mizah duygusuna sahip bireylerin olumlu birtakım kişilik özelliklerine de sahip oldukları düşünölmektedir. Bu konuda özellikle son yıllarda yapılan çalışmalar mizahın, olumlu kişilik özellikleri ve uyumlu başa çıkma becerileri ile ilişkileri, stres ve kaygı azaltıcı etkileri ve kişiler arası ilişkileri geliştirici yönleri üzerine odaklanmış ve mizahın eğitimde de kullanılmasının büyük faydalar sağlayacağı belirtilmiştir. Dengeli ve bilinçli bir şekilde mizahın ders ortamında kullanılması hem öğrenci stresini azaltacak hem mizahın bünyesinde var olan çeşitli zihinsel becerilerin kazanılması sağlanacaktır. Aynı zaman mizahın eğlenceli tarafından dolayı öğrenciler üzerinde olumlu bir etki bırakılmış olunacaktır.

Bu noktada yapmış olduğumuz araştırmanın giriş bölümünde, araştırmanın problemi, amacı, gerekçesi ve temel kavramları açıklanmıştır. Diğer bölümlerde mizahın tanımı, kuramları, etkileri ve mizah eğitim ilişkisi ki bu bağlamda mizah ve

sosyal bilgiler öğretimi üzerinde durulmuştur. Son bölümlerde ise araştırmanın yöntemi ile bulgu ve yorumlarına yer verilmiştir.

Bu çalışmanın her safhasında beni destekleyen danışmanım ve kıymetli hocam Prof. Dr. Mustafa Safran'a, her zaman desteğini aldığım enstitü müdürümüz ve hocam Prof. Dr. Necdet Hayta'ya, görüşlerinden yararlandığım Yrd. Doç. Dr. Cengiz Dönmez'e ve Yrd. Doç. Dr. Bahri Ata'ya, araştırma boyunca yardımlarını esirgemeyen, bu konuda verdiğim rahatsızlıktan bir an bile olsun şikâyetçi olamayıp ısrarla destek olan arkadaşlarım Arş. Gör. Hakan Dündar'a, Arş. Gör. Adnan Altun'a, Arş. Gör. Efkan Uzun'a, Arş. Gör. Yasin Doğan'a, Arş. Gör. Halil Tokcan'a, Savaş Uzun'a, öğrencimiz ve bu gün öğretmen Beytullah Göçmen'e ve enstitüde güler yüzünü ve yardımlarını eksik etmeyen ablamız Ceylan Hanıma ve tüm arkadaşlarımıza teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca hiçbir zaman unutmadığım ve burada da unutmayacağım eşime ve oğlum Süheyl'e bana gösterdikleri sabır ve maddi-manevi destekten dolayı müteşekkirim.

ÖZET

Mizah, Türk Dil Kurumu sözlüğünde kimi düşünceleri nükte, şaka ve takılmalarla süsleyip anlatan söz ya da yazı çeşidi olarak tanımlanmaktadır. Toplumun her noktasını kaplamış olan ve her durumda kullanılabilen mizah evde, işyerinde ve insanların olduğu her yerde vardır. Mizah sadece insanları güldüren bir vasıta değil aynı zamanda birçok konuda farklı bakış açıları kazandıran, birçok olayın veya konunun birden fazla yönünü gösteren bir araçtır. Yani mizah kullanılırken sadece insanların eğlenmesi, gülmesi hedeflenmez. Aynı zamanda bilgilenmesi, farklı bakış açılarını, farklı boyutları ortaya çıkarmak ve öğretmek için de kullanılır. Sıkıcı ortamların, uzun süreli çalışmaların arasında yapılan bir espri veya herhangi bir mizah unsuru bireylerin neşelenmesini ve verimli çalışmalarını artırdığı gibi mizahı sınıf ortamında kullanmakta dersi daha işlevsel ve daha verimli hale getirir. Mizah sadece yapılan çalışmaları, işlenmekte olan dersleri verimli hale getirmesinin yanında bireyler arası ilişkilerde özellikle öğretmen-öğrenci ilişkisinde olumlu katkı sağlanması açısından da önemli bir yere sahiptir.

Bu araştırmada da Sosyal Bilgiler derslerinde mizah kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve tutumlarına olan etkileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öntest-sontest, deney ve kontrol gruplu deneysel bir çalışma yapılmıştır. İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Yeryüzünde Yaşam” ünitesinde işlenen konularda deney grubu öğrencilerine mizah ürünlerine dayalı olarak geliştirilen etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma süresi, Yeryüzünde Yaşam ünitesi süresi ile sınırlandırılmış, deney grubunda uygulama süreci bizzat araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmada verileri toplamak amacıyla akademik başarıyı ölçen bir başarı testi ve öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumlarını ölçmek üzere Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Başarı testi araştırmacı tarafından ilgili ünite kazanımlarını karşılayacak şekilde hazırlanarak geçerlik ve güvenilirlikleri test edilmiştir.

Araştırma sonunda, deney ve kontrol grubu öğrencileri, akademik başarı ve Sosyal Bilgiler dersi tutumları arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan istatistikî işlemlerden sonra kontrol grubuna oranla deney grubu lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bu farkın mizah içerikli etkinliklerle yapılan öğretimden kaynaklandığı düşünölmektedir. Ayrıca bu araştırmada Sosyal Bilgiler öğretilimi ve yapılacak araştırmalar açısından için literatür ve bulgulara dayalı olarak önemli öneriler getirilmiştir.

ABSTRACT

In the Turkish Language Council Dictionary, humour is defined as a kind of speech or writing which describes some thoughts by embellishing them with wit, jokes and leg pullings. Humour that has covered every point of society and can be used in every situation exists at home, in work places and everywhere that there are people. Humour is not only a means which makes people obtain different points of view in many issues, but it is also a means which shows more than one aspect of many events or matters. In other words, the aim of using humour is not only to make people enjoy themselves and laugh. Besides, humour is used to make people informed, to reveal and teach different points of view and dimensions. A joke or any item of humour that is made in the intervals of long-term studies and boring atmospheres increases productive studies and renders individuals happy as well as causing courses to become more functional and productive via the use of humour in the classroom. In addition to that humour makes lessons taught and studies more productive, it has an important role in relationships between individuals because of its positively contributing to especially teacher-student rapport.

In this study, it is tried to determine the effects of the use of humour in Social Studies courses on students' academic success and attitudes. For this purpose, an experimental study is carried out with pretest-posttest, experiment and control group. The students of experiment group are administered activities based on humour items, on the subjects taught, in the unit of "Life on Earth" in the course of grade 6 Social Studies. The period of survey is limited to the period of the unit, Life on Earth, and the application process in the experiment group is administered by the researcher in person. A success test that measures academic success to attain data in the study and an Attitude Scale to measure the attitudes of students towards Social Studies course are administered. The success test is tested on its currency and

reliability by being prepared in a way to meet the related the benefits of unit by the researcher.

At the end of the study, significant differences come to light among the students of experiment and control group , academic success and the attitudes of Social Studies course. Significant differences are determined in favor of the experiment group in proportion to the control group after the statistical procedures carried out to determine the source of this difference. This difference is thought to result from the instruction done with activities containing humour. Besides, significant suggestions are presented for the instruction of Social Studies and studies to be done in this study, as based on literature and findings.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
KISALTMALAR CETVELİ.....	xii
TABLolar LİSTESİ	xiii
	1

GİRİŞ

1. PROBLEM.....	4
1.1. Problem Cümlesi.....	5
1.2. Alt Problemler.....	5
2. AMAÇ.....	6
3. ÖNEMİ.....	6
4. VARSAYIMLAR.....	7
5. SINIRLILIKLAR.....	7
6. TANIMLAR.....	8

I. BÖLÜM

MİZAH VE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ

1. . MİZAH NEDİR?.....	9
2. GENEL MİZAH KURAMLARI.....	13
2.1. Üstünlük Kuramı.....	14
2.2. Uyuşmazlık Kuramı.....	16
2.3. Psikoanalitik Kuram.....	18
2.4. Rahatlama Kuramı.....	19
3. GÜLME VE MİZAH.....	21
4. MİZAH TÜRLERİ.....	24
4.1. Komedi.....	24
4.2. Fıkra.....	26

4.3. Mizahi Hikâye.....	27
4.4. Mizahi Şiir.....	28
4.5. Karikatür.....	28
4.6. Kukla Oyunu.....	29
4.7.Ortaoyunu.....	30
4.8. Meddah.....	31
4.9. Karagöz-Hacivat.....	33
4.10. Hiciv.....	36
4.11. İğne ve Taş veya Taşlama.....	38
4.12. Espri (Nükte)	39
4.13. Lâtime.....	40
4.14. Şaka.....	40
4.15. Alay.....	40
4.16. Halt.....	41
4.17. İroni.....	41
4.18. İstihza.....	42
4.19. Hezel.....	42
5. TARİHSEL SÜREÇTE MİZAH.....	42
5.1. Türk Tarihinde Genel Olarak Mizahın Yeri.....	44
5.1.1. Selçuklu Dönemi Türk Mizahı.....	44
5.1.2. Osmanlı Dönemi Türk Mizahı.....	45
5.1.3. Tanzimat Mizahı.....	46
5.1.4. Meşrutiyet ve Sonrası Osmanlı Mizahı.....	47
5.1.5. Cumhuriyet Dönemi Türk Mizahı.....	48
5.2. Türk Mizahında Tipler.....	50
5.2.1. Nasreddin Hoca.....	50
5.2.2. İncili Çavuş.....	51
5.2.3. Bektaşî.....	51
5.2.4. Bekri Mustafa.....	51
6. MİZAH VE ÇOCUK.....	52
6.1. Çocuklarda Mizah Duygusunun Gelişimi.....	52

6.2. Öğretim Kademelerine Göre Çocukta Mizah Anlayışının Gelişimi.....	58
6.2.1. Okul Öncesi Dönem.....	59
6.2.2. İlköğretim Dönemi (Birinci Kademe).....	62
6.2.3. İlköğretim (İkinci Kademe) ve Orta Öğretim Dönemi.....	65
6.2.4. Yükseköğretim Dönemi.....	67
7. MİZAHIN ETKİLERİ.....	69
7.1. Mizahın Olumlu Etkileri.....	69
7.1.1. Fiziksel Etkisi.....	70
7.1.2. Psikolojik Etkisi.....	73
7.1.3. Sosyolojik Etkisi.....	76
7.2. Mizahın Olumsuz Etkileri.....	79
8. MİZAH VE EĞİTİM.....	83
8.1. Etkili Öğretimde Mizahın Rolü.....	83
8.2. Sınıf Ortamında ve Ders Sürecinde Mizah.....	93
8.3. Sınıfta Mizah Kullanımı ve Öğretmen Tutumu.....	102
8.4. Mizah ve Sınav Kaygısı.....	120
9. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ VE MİZAH.....	127
9.1. Sosyal Bilgiler Programı.....	127
9.2. Sosyal Bilgiler Ders Kitabı.....	133
9.2.1. Ders Kitaplarının Hazırlanması.....	136
9.2.2. Öğrenci Çalışma Kitabının Hazırlanması.....	140
9.2.3. Öğretmen Kılavuz Kitabının Hazırlanması.....	141
9.3. Ders Kitaplarının İnceleme Usul ve Esasları.....	142
9.4. Sosyal Bilgiler Kitaplarını İnceleme ve Değerlendirme Ölçütleri.....	143
9.4.1. Ders Kitabı.....	152
9.4.2. Öğrenci Çalışma Kitabı.....	155
9.4.3. Öğretmen Kılavuz Kitabı	156
9.5. Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Mizah Unsurları.....	156

9.6. Sosyal Bilgiler Dersinde Bir Mizah Ürünü Olarak	
Karikatürlerin Kullanımı.....	161
9.6.1. Karikatür Analiz Etmek.....	163
9.6.2. Karikatür Yorumlamak.....	168
9.6.3. Karikatür Çizmek.....	171
10. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	174

II. BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ.....	180
2. ÇALIŞMA EVRENİ.....	182
3. DENEYSEL İŞLEM BASAMAKLARI VE UYGULAMA	
SÜRECİ.....	183
4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	184
4.1. Başarı Testi.....	184
4.2. Tutum ölçeği.....	185
4.3. Verilerin Analizi.....	186

III. BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	187
2. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	188
3. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	189
4. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	190
5. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	192

IV. BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

1. SONUÇ.....	194
2. ÖNERİLER.....	196

KAYNAKÇA.....	198
EKLER.....	217
Ek 1: Tutum Ölçeği.....	218
Ek 2: Başarı Testi.....	222
Ek 3: Mizah Ürünlerine Dayalı Ünitelendirilmiş Etkinlik Örnekleri.....	229
Ek 4: Karikatür Çalışma Yaprakları.....	255

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt: Aktaran

Bkz.: Bakınız

Çev.: Çeviren

ÇK: Baskıya hazır öğrenci çalışma kitabı

Der.: Derleyen

DK: Baskıya hazır ders kitabı

Ed.: Editör

KB: Kültür Bakanlığı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

Nu: Numara

ÖK: Baskıya hazır öğretmen kılavuz kitabı

s: Sayfa

S: Sayı

t: Tablo

TDVİA: Türkiye Diyanet Vakfı İslam ansiklopedisi

V: Volume

Yay: Yayınevi

Yay. Haz.: Yayına Hazırlayan

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaklaşımlar.....	2
Tablo 2: Eğitimde Mizahın Etkilerine Yönelik İddialar.....	92
Tablo 3: Karikatürü Oluşturan Unsurlar.....	164
Tablo 4: Karikatür Analiz Formu.....	167
Tablo 5: Karikatürün Yorumlanmasında Gerekli Beceriler.....	168
Tablo 6: Karikatürün Yorumlanmasında Gerekli Alt Beceriler.....	169
Tablo 7: Karikatür Yorumlama Formu.....	170
Tablo 8: Araştırmada Uygulanacak Deneysel Desen.....	182
Tablo 9: Tesadüfi atamaya göre grupların oluşturulma durumları.....	183
Tablo 10: Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Öntest Puanları.....	187
Tablo 11: Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Bilgiler Dersi Tutumlarına İlişkin Öntest Puanları.....	188
Tablo 12:Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark.....	189
Tablo 13: Öğrencilerin Başarı Testi Öntest -Sontest Puanlarının Anova Sonuçları.....	190
Tablo 14: Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Öntest Sontest Puanlarının Anova Sonuçları.....	192

GİRİŞ

20. yüzyılın başlarında, sosyal yaşantıların giderek karmaşıklaşması, toplumsal değişmelerin ve çatışmaların artması eğitimin, sosyal hayatın süreklilik arzeden yönlerini anlamlı bir biçimde, değişime açık yönlerini de tutarlı bir biçimde sergileyebilecek bir nitelikte olmasını gerektirmiştir (Erden, 1996, s.6). Bu sebeple eğitimde “ulusal ve ahlaki” değerlerle öncelikler çerçevesinde, tarih ve coğrafya gibi dersler konmuş, zamanla ortak alanlar ve sosyal etmenlerin etkileşimini içeren konulara programlarda yer verilmiştir (Paykoç, 1991, s.7). Bu durumu “Sosyal Bilgiler” adı verilen konu alanının doğuş gerekçesi ve eğitimin bahsedilen toplumsal yönünün, Sosyal Bilgilerin çıkış sebebi olarak söyleyebiliriz.

İnsanlar ve toplumlar sürekli bir değişim içerisinde ve karmaşık sorularla karşı karşıya bulunmaktadır. Bu sebeple toplumlar ve insanlar için sosyal bilimlerin önemi çok büyüktür. Toplum içinde yaşayan bireylerin ihtiyaçlarıyla toplumun beklentileri arasındaki dengeyi sağlamada, bireylere gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırma açısından sosyal bilimlere önemli görevler düşmektedir. Sosyal bilimlerin değişimi ve sürekliliği inceliyor olması, bireyi toplumsallaştırma amacı güden eğitimde sosyal bilimlerin etkin bir yer kazanmasına yol açmış ve eğitimin hem bir sosyal bilim dalı, hem de sosyal bilimlerin uygulama alanı durumuna gelmesi “Sosyal Bilgiler” kavramını meydana getirmiştir (Safran, 1993, s.2).

Sosyal Bilgiler, bütün çeşitlikleriyle yeryüzüne bağlı olayları tanıtan, bunların oluş sebeplerini açıklayan, vatandaşlık hak ve ödevlerinin, sorumluluklarının neler olduğunu belirten, kısaca insan ve onun sosyal ve fiziki çevresiyle geçmişte, günümüzde ve gelecekteki etkileşimini ortaya koyan bilgilerdir (Çakıroğlu, 1987, s.449).

Günümüzde “değişmenin bilimi” şeklinde tanımlanan sosyal bilimler (Paykoç, 1991, s.2), içeriğinde birçok disiplini kapsar. Bu disiplinler insan ve toplumun gelişimine paralel olarak onları çeşitli boyutlarını yansıtan alanlardır. Bu alanlar tarih, coğrafya, antropoloji, sosyoloji, ekonomi, yönetim bilimleri, psikoloji, siyasal bilimler, kent planlaması, hukuk vs. olarak sıralanabilir.

Sosyal Bilgiler dersi, demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalarını ve öğrencilere bu bilgi birikimini yaşama geçirilebilecek donanımlar kazandırmayı amaçlar. Aynı zamanda Sosyal Bilgiler, T.C. İnkılâp Tarihi, İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi derslerinde temel amaç öğrencilerimize, dünyada ve çevrelerinde olup bitenleri takip eden, insani, evrensel ve etik değerler ve ilkelere sahip bireyler olarak toplumun barış ve huzuruna katkıda bulunan bir felsefe kazandırmaktır. Gezi ve incelemeler, proje çalışmaları, görsel-işitsel yardımcı malzemelerle yaşayarak öğrenme amaçlanır.

Naylor ve Diem'(Aktaran: Paykoç, 1995, s.48)'e göre sosyal bilgiler öğretiminde üç yaklaşım, uygulamaları etkilemektedir. Bunlar;

1. Vatandaşlı için bilgi / kültür aktarımı
2. Sosyal bilim
3. Yansıtıcı problem çözmedir.

Bu yaklaşımların özellikleri Tablo-1'de özetlenmiştir.

Tablo-1: Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaklaşımlar

Yaklaşımlar	1	2	3
Amaç	Karar vermede temel olmak üzere doğru/uygun değerleri geliştirmek	Sosyal bilim kavram, süreç ve problemlerini öğrenmeye dayalı karar verme	Karar vermek ve problemleri çözmek, yeni bilgiler üretmek
Yöntem	Aktarma	Buluş Yoluyla Öğrenme	Yansıtıcı Problem çözme
Kapsam	Seçilmiş ve öğretmence yorumlanmış konular değerler, inançlar, tutumlar	Ayrı ayrı ve bir bütün olarak sosyal bilim alanlarının yapısı, kavramları, problemleri ve süreçleri	Problemler

Yaklaşımların tümünde vatandaşlık farklı biçimlerde ele alınmaktadır. Sosyal Bilim, değişimin bilimi olduğu, insanları ve insan ilişkilerini değişim ve çeşitlilik

içinde inceleyerek, bununla ilgili becerileri geliştirdiği için Sosyal Bilgiler alanını da bu anlamda etkileyebilmektedir. Sosyal Bilgiler öğretiminde yaklaşımlar çerçevesinde, belli a) bilgiler, b) beceriler, c) değerler, d) etkin öğrenme ve e) sosyal katılım gibi boyutlarda belli özelliklerin gelişmesi söz konusudur. Gelişmesi beklenen bu özellikler şunlardır: İnsanlarla olan ilişki, hoşgörü, uluslar arası anlayış, değişimle başa çıkma, kişilik gelişimi, barış, milli ve kültürel değerler, ekonomik verimlilik, vatandaşlık ve insan haklarıdır (Paykoç, 1995, s. 48).

Sosyal Bilgiler, okul programlarında, sosyal bilimlerin yöntemlerini, içeriğini ve bulgularını oldukça basit bir düzeyde ele almakta bireyin, toplumda yaşayış ve davranışları, temel gereksinimleri ve bunları gidermek için yaptıklarını, oluşturulan kuruluşları ve değerleri işlemektedir (Özoğlu, 1987, s.7).

Sosyal Bilgiler dersi ise okullarımızda pek eski olmayan bir derstir. 1968-1969 öğretim yılında bütün ilkokullara, 1970-1971 öğretim yılında da deneme niteliğinde orta okullar resmen girmiştir. Bu ilk zamanlarda dersin niteliğinin tam olarak kavranmadığı durumlar olmuştur. Bu sebeple değişik anlayışlar oluşmuş, bazıları Sosyal Bilgileri yalnız yurttaşlık bilgileri olarak almış, bazıları Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisinin birleştirilmesi olarak düşünmüş, kimileri de yanlış bir yargıyla insan topluluklarının organizasyonuna ait bilgiler olarak kabul etmiştir (Gündem, 1995, s.23).

Çağdaş sosyal bilgiler programları, güncel sorunlara göre biçimlendirilmekte, kapsamı ve yöntemi çevredeki değişmelere ve gelişmelere göre oluşturulmaktadır. Bu da kişilerin uyumlu yaşayabilmeleri, kendilerini gerçekleştirebilmeleri ve çevrelerine katkıda bulunabilmeleri için kazanmaları gerekli olan becerilerin öğrencilere kazandırılmasını zorunlu kılmaktadır ve zorunluluk sonucunda, sosyal bilgiler konu alanı ile eğitimin, öncelikle “yurttaşlık eğitimi” amacını gerçekleştiren bir süreç haline geldiği gözlenmiştir (Paykoç, 1991, s.7).

Eğitimde her geçen gün yeni yöntemler, yeni yaklaşımlar ortaya konmaktadır. Öğrencinin daha iyi eğitilebilmesine yönelik yapılan bu çalışmalarda, nitelikli insan yetiştirebilme, en temel endişe olarak göze çarpmaktadır.

Öğrencinin akademik süreçte aldığı eğitim bu açıdan ayrı bir önem taşır. İlköğretimden ortaöğretime kadar müfredat programı ve ders kitapları mizah türlerinin göz ardı edildiği görülmektedir. Oysa mizah; sezgici düşünmenin, somut düşünceden soyut düşünceye geçişin belirlediği çocukluk yıllarında onlara hem zihinsel hem de duygusal yönden katkı sağlayacak bir ifade biçimidir. Bu konuda belirtmek gerekir ki 2004 yılında Talim ve Terbiye Kurulu tarafından değiştirilen programlar sayesinde kısmen de olsa ders kitaplarına mizah unsur ve ürünleri girmiştir. Tabiidir ki bu durum ümit ve sevinç vericidir.

Öğrencinin öğreneceği bilgiyi olumlu alımlamasında, kendi bireysel ilgilerinin yanında, öğretmenin ve yardımcı kaynakların da etkisi bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında mizah, öğrenciyi derse motive edebilecek, kaygıyı düşürebilecek bir araç olarak kullanılabilir.

Zengin ve tarihsel bir kaynağa sahip olan Türk mizahı, zaman zaman çeşitli politik koşullardan dolayı bir durgunluk yaşasa da günümüze kadar gelmiştir. Uzun bir tarihi süreçte, değişen farklı koşullar karşısında mizah da bu değişimi yaşamıştır. Mizah, bazen edebiyatımızın gülen yüzü olmuş, bazen kara mizah olarak karşımıza çıkmış, bazen de hiciv aracılığıyla kendisine yer edinmeye çalışmıştır.

1. PROBLEM

Mizahın toplumumuzdaki yeri çok eskilere dayansa da böyle bir kültürel olgudan eğitimde bugün için yeterince yararlanılmadığı görülmektedir. Yapılan ön araştırmalarda özellikle mizah-egitim ilişkisi yurt dışı kaynaklarda yoğun bir biçimde göze çarparken ülkemizde bu tip çalışmalara çok yer verilmemesi üzücü olmuştur. Çünkü mizah her alanda kullanıldığı gibi eğitimde de rahatlıkla ve zevkle kullanılabilir bir niteliğe sahiptir. Özellikle Sosyal Bilgiler Dersi buna geniş olanaklar sağlar. Nasıl ki sosyal bilgiler toplumsal olaylarla, bireysel farklılık ve ilişkilerle ilgili ise mizahla da ilgilidir. Sosyal bilgilerde insan ve sosyalleşme vardır; mizahta da insan ve iletişim vardır. Bu doğrultuda mizah birey ve toplum için vazgeçilmezdir.

Asık suratlı, gülmeyen bir sosyal bilgiler öğretmeni ile gülen ve mizah kullanan ama bunu bilinçli yaparak sınıf ortamını bozmayan sosyal bilgiler öğretmeni arasında büyük farklar vardır. Kabul edilebilir bir gerçektir ki öğrenciler gülümsemesini bilen seviyeli mizah anlayışı olan öğretmenlerini daha çok sever ve onların derslerine daha çok ilgi duyarlar. Bu sevgi ve ilgi elbet ki başarıyı da artıracaktır. İşte bu doğrultuda mizah ve mizahın çeşitli boyutlarının incelenmesi ve sınıf ortamında nasıl kullanılmalı bunlarına bilinmesi gerekmektedir. İleriki bölümlerde bu konu üzerinde ayrıntılı bir şekilde durulacaktır.

Yapılan bu çalışmada da öğrenci tutum ve akademik başarısına doğrudan ve dolaylı yollardan etkisi olduğu söylenen mizahın sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına olan etkisi araştırılmaya çalışılmıştır.

1.1. Problem Cümlesi

Mizahın sosyal bilgiler dersinde kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve derse ilişkin tutumlarına etkisi nedir?

1.2. Alt Problemler

1. Mizahın kullanımı ile öğretim yapılan deney grubu ve mizahın kullanılmadığı kontrol grubu arasında öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Mizahın kullanımı ile öğretim yapılan deney grubu ve mizahın kullanılmadığı kontrol grubu arasında öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında ön uygulama sonucunda anlamlı bir fark var mıdır?

3. Mizahın kullanımı ile öğretim yapılan deney grubu ve mizahın kullanılmadığı kontrol grubu arasında son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Mizahın kullanımı ile öğretim yapılan deney grubu ve mizahın kullanılmadığı kontrol grubu arasında öntest sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Mizahın kullanımı ile öğretim yapılan deney grubu ve mizahın kullanılmadığı kontrol grubu arasında öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik

tutumları arasında öntest sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. AMACI

Bu araştırmada; Sosyal bilgiler derslerinde mizah kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve tutumlarına olan etkileri tespit etmeye çalışılacaktır.

3. ÖNEMİ

Her kültürün kendine has bir mizah anlayışı vardır. Sosyal gelişim açısından bakıldığında mizahın olmadığı hiçbir yer görülmez. Hemen hemen her ortamda, her yaş seviyesinde mizah kullanılır. Her ortamın ve her yaş seviyesinin mizah anlayışı bazı farklılıklar oluştursa da temelde birbirine benzeyen mizah anlayışları vardır. Mizah sadece insanları güldüren bir vasıta değil aynı zamanda bir çok konuda farklı bakış açıları kazandıran, bir çok olayın veya konunun birden fazla yönünü gösteren bir araçtır. Yani mizah kullanılırken sadece insanların eğlenmesi, gülmesi hedeflenmez. Aynı zamanda bilgilendirilmesi, farklı bakış açıları, farklı boyutları ortaya çıkarmak ve öğretmek için de kullanılır.

Sıkıcı ortamların, uzun süreli çalışmaların arasında yapılan bir espri veya herhangi bir mizah unsuru bireylerin neşelenmesini ve verimli çalışmalarını artırdığı gibi mizahı ders ortamların kullanmakta dersi daha işlevsel ve daha verimli hale getirir. Mizah sadece yapılan çalışmaları, işlenmekte olan dersleri verimli hale getirmesinin yanında bireyler arası ilişkilerde özellikle öğretmen-öğrenci ilişkisinde olumlu gelişme sağlanması açısından da önemli bir yere sahiptir.

Mizahın bu denli etkileri göz önünde bulundurulduğu zaman özellikle ders ortamlarında uygun ve faydacı bir şekilde kullanılmasının araştırılması da önemlidir.

Genel olarak ifade edecek olursak bu çalışmayla;

- Mizahın olumlu etkileri ortaya konacak

- Ders ortamlarında kullanılmasının yararları tespit edilecek
- Derslerde verimi artırmak ve etkili bir öğretim sağlamak için mizahın kullanım yolları tespit edilecek
- Sadece öğrencileri eğlendirmek, güldürmek için değil onların bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini olumlu yönde etkilemek için mizahın kullanılma yöntemleri tespit edilecek
- Öğretmen-öğrenci ilişkisinde olumlu etkileri araştırılacaktır

Aynı zamanda bu araştırma ilköğretim kurumları sosyal bilgiler eğitimi alanında bu konuyla ilgili yapılan çalışmaların ilkinin meydana getirerek daha sonra bu konuyla ilgili yapılacak olan çalışmalara da örnek olacağı düşünülmektedir.

4. VARSAYIMLAR

1. Araştırmada kullanılan, başarı testleri öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek için yeterlidir.
2. Öğrencilerin Sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarını belirlemek üzere geliştirilen tutum ölçeği öğrencilerin derse karşı tutumlarını belirlemek için yeterlidir.
3. Mizahın sosyal bilgiler dersinde kullanımına ilişkin olarak hazırlanan materyaller mizahın sosyal bilgiler derslerinde kullanımına ilişkin yapılan öğretim uygulamaları için yeterlidir.

5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. Veri kaynağı açısından, Ankara İli merkezinde bulunan 2006-2007 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı Ankara İli Keçiören İlçesi Fevzi Athıoğlu İlköğretim Okulu 6-A ve 6-B sınıfları öğrencileriyle,
2. Verilmeye çalışılan kavramlar açısından, İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi Yeryüzünde Yaşam Ünitesi ile,

3. Veri toplama araçları açısından, Başarı Testi, ve Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçekleriyle,
4. Süre olarak, 2006-2007 öğretim yılı ile sınırlıdır.

6. TANIMLAR

Mizah: Olayları, tanıklıkları, durum ve davranışları; gülünecek yanlarıyla ele alarak gerçeklikleri sergilemektir. Gülmenin sanatlı şeklidir.

Tutum: Bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir.

Sosyal Bilgiler: Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB, 2004, s. 18).

I. BÖLÜM

MİZAH VE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ

1. MİZAH NEDİR?

Çevremizde meydana gelen olaylara farklı şekillerde tepki gösteririz. Bu tepkiler kişiden kişiye, olaydan olaya değişebildiği gibi benzerliklerde gösterebilir. Bazı insanlar, içinde buldukları, yaşadıkları veya şahidi oldukları herhangi bir olaya gülererek yaklaşırken, bazıları ağlamaklı yaklaşabilir. Bu durum çoğunlukla kişilerin karakteristik özellikleri ile ilgili oldukları gibi geçmiş yaşantıları ve kültürleri ile de ilgilidir.

Olaylara gülererek yaklaşım ve bu yaklaşımın da sanatlı bir biçimle ifade edilmesiyle ortaya çıkan sanat dalına "mizah" denilmiştir. Bu tanımla mizah, oldukça genel ifade edilmiştir. Çok sayıda araştırma yapılan ve birçok bilim adamı tarafından düşünülen mizahın birbirinden farklı ama tamamlayıcı pek çok tanımı da mevcuttur. Genel olarak mizahın ne olduğu üzerinde çalışmalar yapan filozoflar ve diğer bilim adamları, gülmenin sanatlı şeklinin mizah olduğu sonucuna varmışlardır. Tamamen insana dayalı olan mizah sanatı, doğal olarak insanların ilgisini çekmiş, araştırmalara konu olmuştur. Yazarlar ve filozoflar, mizah kavramıyla en eski çağlardan bu yana ilgilenmişler; bu kavrama gerçekçi, metafizik, edebî, ruhbilimsel ya da mantıksal açılardan yaklaşp farklı tanımlar getirmeye çalışmışlardır. Platon, Aristo, Çiçero Kant, Spencer, Bergson, Freud bunların başında gelir. Mizah kavramı farklı alanlarla ilgili olduğu için mizahın tanımı da gittikçe genişlemiştir. Freud, psikanalist öğretinin doğrultusunda; mizahın, insanlardaki saldırı dürtüsünden kaynaklandığını savunur (Moran, 1994, s.27-28).

İnsanların yaşadıkları olaylara ve dünyaya gülererek yaklaşmaları, onları can sıkıntısından, hastalıktan ve ruhun sömürgeleştirilmesinden kurtaran doğal bir savunma oluşturur (Barry, 2001, s. 32).

Mizah, sürekli ciddi olma yerine olaylar ve durumların eğlenceli yönünü görebilme becerisi olup (Kurki, 2001, s.452–458) düşünce ve kültürel değerleri şaka ve takılmalarla anlatan espri ya da gülmecelerdir. Mizah ile ilgili yapılan tanımların çoğunda “beklenmedik, sürpriz, katılım, yersizlik, uyuşmazlık” gibi kavramlar yer alır. Bunların hepsi bir araya geldiğinde bir şakayı oluşturur ya da mizahi bir yanıtı başlatabilir.

Mizah kavramının içinde; güldürmek, eğlendirmek kadar alay etmek, iğnelemek, dokundurmak, yermek, bam teline basmak da vardır. Mizah kavramını, yergi ve taşlamayı da içine alan geniş kapsamlı olarak düşünmek gerekir. Bunun içindir ki mizah edebiyatımızın zenginlik derecesini ifade eden, aralarında anlam farkı olmasına rağmen dilimizde geçmişte ve bugün kullanılan: şaka, alay, fıkra, latife, nükte, hiciv, hezliyat, zevkiyat, mutayebat, şathiyat kelimeleri mizah kavramının içinde değerlendirilmiştir (Güvemli, 1955, s.3).

Mizah, insan vücudunun fizyolojik yapısı anlamında da kullanılmaktadır. Mizahı, işlevini göz önüne alarak açıklayan Püsküllüoğlu (1995, s.688), “Mizah yani gülmece; eğlendirmek, güldürmek ve birine, bir davranışa incitmeksizin takılmak gereğini güden ince alaydır.” “Gerçeğin, durumların, kişilerin güldürücü yanlarını vurgulayarak anlatan, onaya koyan yazı türüne de mizah denir” demektedir. Nesin (2002, s.43-46), mizahta gülmenin olduğunu söyleyerek gülme olmayan şeyin mizah olamayacağını söylemektedir. Mizahın kökeninde gülmeden başka bir şey aramak doğru olmaz. Ancak gülmenin oranı, katılırcasına gülmekten, bıyık altından gülmeye, gülümsemeye, belli belirsiz gülümsemeye, dıştan hiç belli edilmeden içten gülmeye dek değişir. Ama hepsi de mizahın kapsamı içine giren, mizahın konusu olan gülmedir.

Batı düşüncesinde, mizahla insan biyolojisi arasında kurulan ilgi, Doğu düşüncesinde de görülür. Arapça "mizah ve mizaç" sözcüklerinde de bu anlam ilgisi vardır. Mizaç (Arapça meze'den) manevi niteliklerin, eğilimlerin tümü, huy anlamına gelir (Develioğlu, 1999, 655-656). Mizahın bir savunma sanatı olarak nitelendiren Yücebaş (1976, s.15), Türkiye'de mizahın her yerde olduğu gibi zulme, cahilliğe karşı bir savunma silahı olarak kullanıldığını belirtmektedir.

Mizah yazarları, halka kendi sorunlarını düşündürüp bu konuda bilinç oluşturmaya çalışırlar (Snader, 1993, s.109). Mizahın gücü, ancak ekonomik, politik ve kültürel alanlardaki diğer örgütlenmeler ve etkinliklerle onların bakış açıları içinde yer aldıkça onun öneminden söz edilebilir.

Kimi mizah yazarları ise mizahın bir tür değil, bir biçim olduğunu söylerler. Bu doğrultuda Rıfat Ilgaz, mizah üzerine şunları söylemektedir: "Mizah diye bir yazı türü yoktur. Yazı türü romandır, öyküdür, köşe yazılarıdır, anılardır. Mektup bile bir yazı türüdür de mizah bir yazı türü değildir. Tür olsaydı tekniği olurdu. Mizah bir biçimdir. Topluma bakış açıdır. Mizah şiir, öykü, roman olabilir: Tür değil, biçimdir. Mizacımızdan gelen bir özelliktir, bir çeşnidir. Yazı türleri beceri ister, teknik ister. Bunları sağladın mı başarı tamdır. Mizah ne ister? Mizah insanın mizacından geldiği için bilgi değildir, edinilemez. Teknik de değildir. İnsanın yaradılışında bu özellik varsa mizah başarılı olabilir" (Hızlan, 1982, s.23). Mizah "politik zorlamaları, toplumsal töreleri hatta ahlâki sınırlamaları bile ezip geçme gücüne sahip olmuş, mantık ve aklın kendisine koyduğu kuralları özgürleştirmiştir" (Sanders, 2001, s.91).

Çeşitli toplumların ortak olarak güldükleri unsurlar, durumlar ve olaylar varsa da toplumların veya milletlerin kendilerine has fıkraları ve karikatürleri incelendiğinde, bu toplumların kendi yaşantılarındaki unsurlara daha çok güldüğü tespit edilmiştir. Bu durumda milletlerin kendi oluşturdukları unsur ve özelliklere gülme ise, bazı mahallî ve millî mizah tiplerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Nasrettin Hoca, İncili Çavuş, Bekri Mustafa, Bektaşî vb. gibi tipler, Türk fıkralarının millî tipleridir (Yücebaş, 2004, s.11).

Eğlence, insanların sosyal bir arzusudur ki mizahın temelinde de eğlence ve hoşgörü yer alır. İnsanlar arasındaki çatışmaların bittiği, uyumun hâkim olduğu, neşe ve özgürlüğün sınırsızlaştığı ilk eğlencelerde mizah da ilk biçimini almıştır. Eğlence mizaha her konuyu, her sorunu çekinmeden işleme olanağı tanımıştır. Toplumun oluşturduğu belirli bir düzen mevcut olduğu için mizah da bu düzendeki sosyal, politik, ekonomik konuları ele almaktadır. Ama bu ele alış çoğu zaman insanların sert tepkisi ile karşılaşabilir. Bu açıdan hoşgörü mizah için ayrı bir önem

taşımaktadır.

Mizahın en önemli özelliği hiç kuşkusuz zekânın verimi olmasıdır. Mizah yapmak bu nedenle zor bir iştir ayrıca güldürmek, insanların yeteneklerine de bağlıdır. Bu durumda mizahçının işini zorlaştırır.

Mizahın değişmeyen temel bazı özellikleri ve fonksiyonları vardır hatta toplumların mizah anlayışının tarihî seyir içinde değişmesi söz konusu olmasına rağmen. Bunlardan biri mizahın milli bir yapı göstermesidir. Aynı millete mensup ama farklı toplumsal düzeyde yer alan insanların mizah anlayışı dahi farklıdır ve aynı esprilere gülmezler. Buna karşılık her milletin farklı bir mizah anlayışı vardır. Bir milleti güldüren bir durum, bir espri, bir olay, bir karikatür diğerlerine aynı oranda etkili olmayabilir. Bu durum da milli karakter, yaşama tarzı, olaylara bakış açısı, düşünce tarzı gibi farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Aynı milletin fertleri arasında bile aynı mizah unsuruna çeşitli tepkiler verilir ki bu durum normal karşılanmalıdır. Herkesin her olaya aynı tepkiyi göstermesini beklemek doğru olmaz.

Her milletin kendine özgü bir mizahı olduğu için herhangi bir milletin gülünç bulduğu bir durumu, bir başka millet saçma bulabilir. Aynı kültürel çevreye mensup toplumlar bile aynı tarihî dönemde farklı yaratmalara gülmeyi tercih edebilirken, aynı toplumun tarih içinde güldüğü unsurlar da farklılık gösterebilir. Bu farklılıklar yaşanan olaylardan, ekonomik ve sosyal yapıdaki değişmelerden, insanların eğitim düzeylerinin, sosyal sınıflarının, mesleklerinin ve cinsiyetlerinin değişmesinden kaynaklanmaktadır (Morreall, 1997, s.91-93).

Milletlerin mizah zevki ve anlayışına, milli karakteri ve fertlerinin ortak davranışları sinmiştir. Türk milletinin mizah zevkini ve anlayışını evrensel boyuta taşıyan Nasreddin Hoca milli mizahın evrensel ve olumsuz olan boyuta taşınması çizgisinde varılabilecek en son noktaya ulaşmıştır.

Morreall (1997, s.91-93)'e göre; mizah insanların başarısız oldukları durumlar kadar başarılı oldukları durumlarda da etkili olur. Ona göre insanlar başarılı olmayı hedeflediklerinde gözleri hiçbir şey görmez. Ama mizahi bakış açısıyla

durumu uzaktan izlemeleri, kendilerini ve yaptıklarını eleştirmelerine ve abartmalarına neden olur.

Mizahın insanın beden ve ruh sağlığına iyi yönde etkileri olduğu kabul edilebilir bir gerçektir. Gülerken ciğerlerin ve diğer iç organların hareketleri masaj etkisi yapmaktadır. Mizah, baskı ortamlarında bulunan insanda oluşan stres ve tansiyonla başa çıkmayı sağlar. İnsan içinde bulunan espri yeteneği ile çevresindeki olaylardan mümkün olduğunca az etkilenmeye çalışır.

Görüldüğu gibi mizah, çok yönlü bir olgudur. Bu çok yönlülük sonucunda mizah, çağlar boyunca, düşünürler tarafından farklı yönleriyle ele alınmıştır. Her yeni görüş bir teorinin başlangıcı olmuş, zamanla aynı görüşleri paylaşanlar ve bu görüşlere karşı çıkanlar, mizah teorilerini oluşturmuş ve günümüze konuyla ilgili pek çok teorinin ulaşmasını sağlamıştır.

2. GENEL MİZAH KURAMLARI

Mizahı anlamak ve temellendirmek adına çeşitli kuramlar oluşturulmuştur. Bu kuramlar birbirine benzemekle birlikte kimi kaynaklarda farklı sınıflandırmalar altında ele alınmıştır. Esas itibariyle benzer özellikleri olan bu sınıflandırmalardan bazıları şu şekildedir:

Özünü (1999, s.13)'ye göre mizah kuramları;

- Üstünlük Kuramı,
- Uyuşmazlık Kuramı,
- Psikanalitik Kuram,
- Kavrama Kuramı.

Blythe (1999, s.2)'in sınıflandırmasına göre mizah kuramları;

- Bilişsel Algı Kuramları,
- Sosyal Davranış Kuramları,

- Psikanalitik Kuramlardır.

Mosak (1987, s.32)'a göre ise mizah kuramları;

- Kötüleme, aşağılama ile bağlantılı mizah kuramları,
- Uyuşmazlık ile bağlantılı mizah kuramları,
- Rahatlama ile bağlantılı mizah kuramları.

Bu yaklaşımlara ilişkin daha farklı sınıflandırmalar yapmak mümkün olmakla birlikte literatürde sıkça yapıldığı gibi mizahın doğasına ilişkin kuramları Üstünlük Kuramı, Uyuşmazlık Kuramı, Psikanalitik Kuram ve Rahatlama Kuramı olmak üzere dört temel yaklaşım çerçevesinde değerlendirebiliriz.

2.1. Üstünlük Kuramı

Bu teori mizah teorilerinin en eskisidir. Üstünlük teorisini savunan pek çok düşünür, mizahın insanların kendilerini, diğer insanlara karşı birçok yönden üstün hissetmelerinden kaynaklandığını ileri sürmüşlerdir.

Üstünlük teorisinin temeli, Platon'a kadar dayandırılmaktadır. Platon'a göre; gülmenin temelinde, insanın kendini bilmemesi yatar. O, kişinin kendisini daha akıllı, daha zengin, daha namuslu sandığı sürece komik olduğunu savunur. Platon gülmenin, insanların kusurlarına yöneldiğini, bu kusurların zamanla gülen kişiye de geçebileceğini düşünür. Ona göre; gülmeye kapılan insan kendini kaybedebilir. Kendini kaybeden insan da insanlıktan çıkacağı için Platon, "ahlak bozucu" olarak nitelendirdiği gülmenin kısıtlanmasını ister (Morreall, 1997, s.8).

Üstünlük teorisi Platon ve Aristo'nun görüşleri doğrultusunda yapılandırılmış, başta Hobbes olmak üzere pek çok bilim adamı tarafından geliştirilmiştir. Hobbes, insanlığın ölümlü sona eren bir güç arzusu içinde olduğunu öne sürer. Bu zaman içerisinde kazanılan zaferlerin gülmeye neden olduğunu söyler ve "Daha önce bize ait olan zayıflıklarımızla karşılaştığımızda, birden bire içimizi bir

yücelik duygusu kaplar." der. Gülme kendini bir başkasından veya kendinin daha kötü olduğu önceki bir durumundan iyi görme sebebiyle bir çeşit kendini kutlamadır. Ancak Hobbes de, Platon ve Aristo gibi gülmenin kişinin karakterine zararlı olabileceğini düşünür. Kişinin, kendisini başkalarıyla karşılaştırarak değil, kendisindeki bazı yetenekleri aniden kavramak yoluyla güldüğünü savunur. Çünkü başkalarına gülme bir korkaklık işaretidir (Akt: Morreall, 1997s.10).

Gülmenin, diğer insanlar karşısında yaşanan zafer duygusundaki kökleri, üstünlük kuramlarının temelini oluşturur. Mutluluk, bireyin kendini diğer insanlarla aptallık, çirkinlik, talihsizlik veya zayıflık açılarından kıyasladığında tehlikeye girer. Üstünlük kuramının ilkesine göre, diğerlerinin aptalca hareketlerine gülme, alay etme ve taklit etme davranışları mizahi davranışlarının merkezinde yer almaktadır (Keith-Spiegel 1972, s.17). Aristoteles'e göre ise gülünç olanın özü, soylu olmayı ve kusura dayanır. Fakat bu kusur hiçbir acılı ve hiçbir zararlı etkide bulunmaz. Aristo mizahın oluşumunu, bireylerin bir başkasındaki eksiklik, çirkinlik ve kusurlarını algılayarak, kendini üstün hissetmesi ve bundan hoşnutluk duymasıyla açıklamaktadır (Sanders, 2001, s.35).

Gülme, açığa vurulmayan bir utandırma amacıyla birlikte dıştan bir düzeltme amacı taşır. "Toplum bir cezalandırma tehdidini değilse bile hiç olmazsa gene korkulacak bir aşağılama olasılığını herkesin tepesinde dolandırır. Gülmenin işlevi de bu olmalıdır. Gülünen kişi için her zaman biraz utandırıcı olan gülme gerçekten de bu kişiye toplumun yüklediği bir tür angaryadır" (Bergson, 1996, s.71). Ayrıca bu kurama göre cinsellik, hırs, içki içme, kıskançlık, oburluk, bencillik gibi bazı temel, ahlaki konularda bireyin kendini üstün hissetmesi ve hatasız bulması eğlendirici ve gülünç olabilmektedir (Morreall, 1997, s.45-48). Bu kuramcılar bireyin kendini diğer bireylerden üstün görmesinin mizahın temelinde yer aldığına değinmişlerdir. Onlara göre bireyin kendini diğer bireylerden daha güçlü ve üstün hissetmesi gülmeye neden olmaktadır.

Üstünlük elementini mizahın bir parçası olarak ele alan kuramcılarının hepsi, gülmenin her zaman küçümseyici ve hor görücü bir yapısı olduğuna inanmazlar. Sevgi, şefkat, empati, ve cana yakınlık gibi duygular mizahtaki üstünlük duygusu ile

birlikte düşünölebilmektedir (Keith-Spiegel 1972, s.36).

Üstünlük kuramları, mizahın temelinde, bir bireyin kendini diğer bireylerden üstün hissetmesinin yattığını vurgular. Herhangi bir mizah ögesi ile karşılaşan kimse, olay kahramanının yaptığı yanlışlığı yapmayacağına emin olarak, kendisini daha üstün hisseder ve bir rahatlama duyar, bu durum bireyin hoşuna gider ve güler (Özünlü 1999, s.23).

Üstünlükle ilişkili kavramları içeren kuramlar kuşkusuz bu kadarla sınırlı değildir. Birçok düşünür ve yazar, zafer duygusuyla yaşanan mutluluk, rakipleri geçmenin verdiği haz, başkasının zor durumda olmasından alınan keyif, diğerlerinin talihsizliği, acıları, kusurları ya da aptalca davranışları karşısında duyulan haz gibi üstünlükle ilişkili kavramlara mizaha ilişkin açıklamalarında yer vermişlerdir (Kuiper ve Martin, 1993, s.251).

Bunların tam tersi Voltaire, gülmenin, küçük görme ve öfkeyle bağdaşmayacağını ileri sürmüştür. Ancak Morreall (1997, s.14), bu eleştirilerin, insanların başkalarıyla alay etmek için güldükleri yolundaki gerçeği göz ardı ettikleri için eksik olduğunu düşünür. Modern dünya, bu hiç de insani görünmeyen olguyu reddetse de bu gerçektir ve çocukların başkalarının fiziksel uyumsuzluklarını alaya alan ad takmalarında bile görülür. Bu alaycı gülme yetişkinlikte de sürer. Örneğin bize zararı dokunmuş birinin felaketine ya da çektiği acılara güleriz. Herhangi bir konuda üstünlük duyduğumuz kimselere güleriz.

2.2. Uyuşmazlık Kuramı

Gülmenin temelinde başkalarına karşı üstünlük duymanın yattığını savunanlara katılmayan, gülmenin temelinde bir aykırılık, beklentilerin dışında gelişen bir uyumsuzluk olduğunu savunan düşünürler, "Uyumsuzluk Teorisi" etrafında toplanmışlardır. Bu teoriye ilk olarak değinen, üstünlük teorisi savunucularından olan Aristoteles'tir (Morreall, 1997, s.26).

Uyuşmazlık kuramcılarının en ünlü ilk kuramcıları Kant ve Schopenhauer'dir. Kant'a göre gülme ansızın boşa çıkan bir bekleyişten doğar. Gülmenin nedeni, ilişkili olduğunu düşündüğümüz nesnelere ve kavramlar arasındaki uyuşmazlığın aniden algılanmasıdır ve gülme bu uyuşmazlığın ifadesidir. Bir düşünce ve algı arasında bir çelişki oluştuğunda algı her zaman doğrudur. Olaylar beklenilenin dışında geliştiği zaman, insanlar bir çeşit şoka uğrarlar. Umulanın tersi bulunduğu zaman sonuç insanların gülmesine neden olur. Diğer bir deyişle beklentilerimiz ve farkındalığımız arasındaki uyuşmazlık algılandığında sonuç, gülmedir. Algıdaki bu değişme ve gerçekleşmeyen beklentiler haz olarak bildiğimiz bir memnuniyetle sonuçlanır ve genellikle gülmeye birlikte ortaya çıkar (Kuiper ve Martin, 1993, s.260-261).

Uyumsuzluk teorisi, gülmenin düşünceye dayanan yönüyle ilgilenmektedir. Teoriye göre gülme, umulmadık, mantığın almadığı bir duruma karşı gösterilen zihinsel tepkidir. Bu teori savunucularının da belirttiği gibi, insanların olaylar karşısında bir takım beklentileri vardır ve bu beklentiler dışında ummadıkları bir olay gerçekleşirse bu durum gülmelerine neden olur.

Her uyuşmazlığın gülmeye neden olmayacağını, yalnızca azalan bir uyuşmazlık durumunun gülmeye yol açacağı gerçeğini de göz ardı etmemeliyiz. Örneğin dikkate alınmayacak kadar küçük bir varlık beklenmedik bir biçimde büyük bir şeye dönüştüğünde yani artan bir uyuşmazlık durumunda ortaya çıkan duygu merak olacaktır. Ayrıca Leacock da (1935) mizahı, bir şeyin olması gerektiği biçimiyle ve karşıtıyla, olamayacağı biçimiyle eşleşmesinin bir sonucu olarak görür (Akt., Keith-Spiegel, 1972, s44). Görüldüğü gibi uyuşmazlık kuramcılarının hemen hemen hepsi, mizahın, birbiriyle bağdaşmayan iki ya da daha fazla kavram ve düşüncenin eşleşmesinin sonucu olduğunu ifade etmişlerdir.

Uyuşmazlık kuramına göre, herhangi bir mizah akışında dinleyici ya da okuyucuda olayların nasıl sona ereceğine dair bir beklenti vardır (Özünlü, 1999, s.34).

Gülünçlük, insan yaşamının çelişkilerinin çaba ve sonuç, kapasite ve hırs, niyet ve dış olaylar, beklenti ve hayal kırıklığı, yaşam ve madde arasındaki çelişkilerin yaşandığı bir atmosferdir.. Bireylerin tuhaf durumları, dünyayı tanıdık ve

yabancı, anlamlı ve anlamsız gibi sınırlarla ve aynı zamanda açıkça algılanmasına fırsat sunmaktadır (Sarioğlu, 2002, s.22). Birbirinden farklı fikir ve durumların bir arada algılanması bu kuramcılara göre mizahın temelinde yatan sebeplerdendir. Bu uyumsuzluğun algılanması gülmeye neden olmaktadır.

2.3. Psikoanalitik Kuram

Bu kuramın önde gelen ismi Freud, çok bilinen psikoanalitik kuramını gülme ve mizahı açıklamak için de kullanmış ve düşüncelerini kitabında açıklamaya çalışmıştır. İnsanlar, her türlü tepki için bir enerji ayırmışlardır ancak gereksiz olup da kullanılmayan bu enerjiler şaka yaparken, komik durumlara gülerken ve mizahi durumlarda ortaya çıkar. Şaka yaparken bastırılmış ya da yasaklanmış duygu ve düşünceler için ayrılıp kullanılmayan enerjiyi kullanırız. Freud şakanın, düşmanca bir saldırıdan, yergiden veya kendini koruma amacından kaynaklandığını savunur (Keith-Spiegel 1972, s.50).

Temelde üç şeye gülündüğünü düşünen Freud bunların; şakalar, komik durumlar ve mizah olduğunu söyler. Freud'un kuramı yalnızca mizahi durumlara neden gülündüğünün açıklanması esnasında tutarlı görünür. Freud, gülünç hazzı açıklarken uyumsuzluk ve üstünlük kuramcılarında farklı bir bakış açısı taşımaktadır. Ona göre gülünç hazzı ortaya çıkaran şey, zıt düşünceler arasında salınan dikkatimiz ya da yaşadığımız üstünlük duyguları değildir. Bir başkasının amacını gerçekleştirmek için harcayacağını tahmin ettiğimiz enerji miktarı ile onun kullandığı enerji miktarı arasında bir fark olduğunda gülünç ortaya çıkar (Freud, 1998, s.46).

Freud, sanatı ve mizahı, psikoterapide kullanılan ve bazen şiirsel olan egoya hizmet eden birincil süreçler olarak tanımlamıştır. Mizah yolu ile bireylerin enerjilerinin, sosyal kabul edilebilir kanallar yolu ile üretici biçimde yücelterek ortaya koyabildikleri ifade edilmiştir. Sanat ve mizah sayesinde birey düşüncelerini, tutumlarını ve genellikle gizli ve tabu haline gelmiş hislerini açığa vurabilir. Freud, mizahın açıkça

söylenmeyen şeyleri ifade etmede sosyal kabul edilebilir bir yol olduğunu belirtmiştir. Esprilerden ve gülünçten ayrı bir kategori olarak mizahi haz, duygu harcamasındaki bir tasarruftan doğar. Acıma duygusundan tasarruf, mizahi hazzın en sık kullanılan kaynaklarından biridir. Mizah türü, mizahın lehine tasarruf edilen duygunun doğasına göre olağanüstü değişiklik gösterir. Diğer bir deyişle bireyin normalde korku, üzüntü ya da öfke gibi olumsuz duygular yaşamasına yol açacak durumlarda, eğelendirici ya da birbiriyle uyuşmayan bir takım bileşenlerin algılanması kişinin bu olumsuz duyguları yaşamamasını sağlar. Savunma süreçleri, kaçma refleksinin ruhsal karşılıkları olup içsel kaynaklardan gelen hoşnutsuzluğun yaygınlaşmasını önleme görevini yerine getirirler. Mizah bu savunucu süreçlerin en üstünü sayılabilir. O bastırmanın yaptığı gibi huzursuz edici duyguyu taşıyan düşünsel içeriği bilinçli dikkatten kaçırmayı küçümser ve böylece savunmanın üstesinden gelir. Bütünde mizah, gülünce, espriden daha yakındır (Freud, 1998, s.47).

Psikoanalitik kurama göre, bireyin cinsel ve saldırgan dürtüleri mizah yoluyla daha kolay kabul edilebilir biçimde ifade edilmekte ve bu da doyum sağlayabilmektedir (Aydın, 1993, s.22). Yani bir birey açıkça ifade edemeyeceği dürtüleri mizah yoluyla ifade edilebilir. Böylelikle birey gerginlik yaratan enerjisinden toplumca kabul edilebilir bir yolla kurtulmuş olur.

2.4. Rahatlama Kuramı

Bu kuramın temelinde mizahın gerilimi azaltması ve rahatlama sağlaması vardır. Mizahın, gerginlik ve sıkıntının hafifletilmesini sağlamak gibi bir fonksiyonu vardır. Gülme sırasında birey giderek daha fazla rahatlar, buna karşılık gülme uyandıran şey karşısında, güvende olduğuna ve bu şeyin çok önemsiz olduğuna karar verir (Goldstein ve McGee 1972, s.38).

Bu kurama ilişkin sayabileceğimiz en önemli isim Spencer'dir. Spencer, duygularımızın, sinir sistemimizde sinir enerjisine dönüştüğünü ve bunun da mekanik enerji olarak kendini gösterdiğini savunur. Spencer'a göre gülme, duygusal enerjinin

sıradan boşalma yöntemlerinden başka bir şeye dönüşmeme yönüyle farklıdır. Sinir sistemi boşalır ve devinim durur (Morreall, 1997, s.36).

Mizahın rahatlamaya ve vücuttaki gerginliğin azaltılmasına yardımcı olduğu bu kuramcılar tarafından özellikle vurgulanmaktadır. Her ne kadar rahatlamayı mizahın temelinde görmeseler de tüm kuramlar mizahı açıklarken bu kavramdan söz etmektedirler.

Rahatlama teorisinde gülmeye fizyolojik bir bakış açısı vardır. Gülmenin insanda fiziksel ve dolayısıyla ruhsal olarak rahatlamaya yol açması bu kuramın, temelini oluşturur. İnsanlarda çeşitli baskıların, yasakların ya da günlük sıkıntıların yol açtığı sinirsel enerji bu yolla boşaltılır, biyolojik ve psikolojik bir rahatlama meydana gelir. Gülererek rahatlamak, kişinin birikmiş enerjisinin açığa çıkmasıdır. Bazen cinsellik ve düşmanlık içermeyen, yani insanda bastırılmış bir enerji hissi yaratmayan şeylere de gülünür (Morreall, 1997,35). Ancak mizahi gülme, duygusal bir enerji içermez. Ayrıca baskı altındaki duygularımızdan değil de başka sebeplerden dolayı da gülebilir ve rahatlayabiliriz. Duygusal bir etki olmadan da gülmek mümkündür. Spencer, gülmenin yoğunluktan aza doğru bir seyir izleyip sonunda tükendiğini söyler ki, gülmenin bütün türlerinin ya da bütün insanların gülmelerinin bu kalıp içine sokulamayacağı açıktır.

Mc. Dougall gülmeyi, "insan ırkında duygudaşlığa karşı bir panzehir" olarak tanımlamakta ve "diğer insanların kusurlarının bunaltıcı etkisine karşı kalkan oluşturan koruyucu bir tepki olarak doğduğunu" belirtmektedir. Ona göre gülmenin esas nedeni; zevk almak değil, başkalarının sıkıntılarına şahit olup, onların zararsız olduklarını bilmekten duyulan rahatlama (Koestler, 1997, s.40-41). Gregory, gülmeye sebep olan bütün durumların rahatlamaya neden olduğu görüşündedir. O, insanların bir mücadeleden galip çıkmaları, sosyal sınırlamalardan kurtulmaları, bir gerilimi ortadan kaldırmaları gibi durumlarda rahatladıklarını düşünür. Kısaca Gregory, gülmeyi sıkıntılı bir durumun ortadan kalkması şeklinde algılamaktadır (Türkmen, 1996, s. 32-32).

Bütün bunlar da gösteriyor ki rahatlama kuramı da bütün gülme türlerini

tek-başına açıklayacak genel bir kuram değildir. Ancak günümüzde de kabul edilen gerçek, mizahın iyileştirici bir gücünün olduğudur. Mizah korkuyu, zayıflığı, hastalığı, başarısızlığı yenmemize yardım eden, bize yeni bakış açıları kazandıran, hayata dengeli tutunmamızı sağlayan olumlu bir olgudur. Özellikle günümüzün, insanı her yönden kuşatan sosyal, ekonomik, kültürel zorluklarının yarattığı stres düşünüldüğünde mizahın bütün bunlarla baş etmeyi sağlayacak pozitif düşünceyi insana kazandırdığı gerçeği daha iyi anlaşılır.

Görüldüğü üzere, kuramlar mizah duygusuna farklı yaklaşımlarda bulunsalar da hepsinde bu duygunun insanın yaşadığı temel duygulardan birisi olduğu görüşü yer almaktadır. Kuramlarda mizah duygusunun biyolojik kökenli olduğuna ve insanın hayatta kalmasını kolaylaştırdığına değinilmektedir. Aynı zamanda mizahın, bireyin, kendini üstün görmesinden kaynaklandığı üzerinde durulmaktadır. Yine bu kuramlarda mizahın uyumsuzluğun, beklenmedikliğin ve ikircikli durumların mizahın kökeninde yattığı, gerginliğin hafifletilmesinin mizahın temel amacı olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca mizahın algılama ve bilişsel süreçler ile ilgili olduğuna ve kabul edilmeyecek cinsel ve saldırgan dürtülerin kabul edilir bir yol ile ifade edilmesine olanak tanıdığı ifade edilmektedir. Kuramların mizah duygusuna bakış açıları genel ilkelerine bağlı olarak değişimler gösterse de hepsi bu duygunun insan yaşamında vazgeçilmez olduğunun altını çizmektedir.

3. GÜLME VE MİZAH

Mizahın en önemli unsurlarından birisi, gülmedir. Yalnızca insana özgü bir refleks olan gülme gerilim sonrası rahatlama sağlar.

Gülmeyi açıklamaya çalışan bilim adamları gülme ile mizahı tartışarak gülmenin bir duygu mu yoksa bir davranış şekli mi olduğu konusunda çeşitli görüşler ileri sürmüşlerdir. Yapılan araştırmalardan ulaşılan sonuca göre gülmeyi mizahtan ayırmanın mümkün olmadığı anlaşılmıştır. Ancak gülünç olan ile mizahi olan

birbirinden çok farklıdır (Morreall, 1997, s. 199).

Gülmek için gülmeyi istememiz, gülmeye hazır olmamız ya da bir başkasınca hazır duruma getirilmemiz gerekir. Bu nedenle zihinsel olgunluk ve sağlık, biyolojik güvenlik, psikolojik rahatlık gibi durumlar gülmek için uygun koşullardır. Ama yeterli değildir. Çünkü gülmenin gerçekleşmesi için bir kısılcım bir olay gerekir. Bu kısılcım veya olay da genellikle mizahtır.

Araştırmacılar bir taraftan mizahın ne olduğunu açıklamaya çalışırken, bir taraftan da gülme üzerinde düşünmüşlerdir. Mizahın temel özelliklerinden biri olan gülmenin ne olduğu konusunda şunları söyleyebiliriz: İnsana mahsus olan bir his ile kah kah diyerek, sesle veya sessiz ve ekseriya ağzı açarak ve dişleri göstererek bir hareket-i mahsusa da bulunmak; sevinmek, eğlenmek, cümbüş etmek; istihza etmek, birbiriyle eğlenmek, birini makaraya almak; memnun ve mesrur olmak teselli bulmak (Sami, 1996, s.1317).

Mizahın sonucunda da gülme faaliyeti meydana gelir. Çünkü her etkinin karşılığında bir tepki vardır. İnsan, tepkiye yol açan bir etkiyle karşı karşıya kaldığında bedeninde sinirsel bir enerji birikir. Bu enerji kendini çeşitli şekillerde açığa çıkarma eğilimindedir. Kimi zaman ağlayarak, kimi zaman güler. Sonuç olarak her iki hareket de rahatlamaya yöneliktir. "İnsan neden ağlayarak değil de güler rahatlamaya çalışır?" sorusuna cevap olarak söylenecek çok şey vardır. Her şeyden önce gülme ile ağlama arasında nitelik ve kimyasal olarak belirgin farklılıklar mevcuttur. Bedenimizde enerjiye yol açan korku, acıma, sevgi, öfke gibi her türlü duygu, kendini davranış olarak gösterme eğilimindedir. Bütün bu duygular mutlaka bir tepkiye dönüşür. Örneğin korku fiziksel bir geri çekilmeye, saldırıya, ağlamaya ya da tam tersine bastırmak için bedenin kendini öne sürmesine, karanlıktan korkan bir çocuğun şarkı söylemesi gibi bir tepkiye dönüşebilir. Mesela öfke yüksek sesle, bağırma, ağlamayla, belki de şiddetle açığa çıkabilir. Ama gülme, bir etkiye gösterilebilecek en son tepkidir. Gülmeye sebep olan hoşlanma ve garipseme kavramlarına dikkat etmek gerekir. Garipseme, mizahın temelinde gerçek tabloya uymayan ikinci bir tablonun varlığının karşıtlık yaratmasını ele alan karşıtlık kavramının temel taşlarından biridir (Eşiğül, 2002, s.X).

Gülme sebeplerimiz çeşitli olduğu gibi her gülme mizahtan kaynaklanmaz. Ama mizah bir gülme aracıdır, unsurdur. Bu konuda Morreall (1997, s.4) gülmeyi, "Mizahi Olmayan Gülme Durumları" ve "Mizahi Gülme Durumları" olarak iki farklı başlık altında tanımlar.

Mizahi olmayan gülme durumları:

- Gıdıklama
- Cee yapma (bebeklerde)
- Havaya atılıp tutulma (bebeklerde)
- Sihirbazlık numarası izlemek
- Tehlikeyle karşılaşmanın ardından kendini yeniden güvence içinde duyumsama
- Bir bulmaca ya da sorunu çözme
- Bir spor etkinliğini ya da oyunu kazanma
- Yolda eski bir dostla karşılaşma
- Piyangodan para çıktığını öğrenme
- Zevkli bir işe girişme
- Azot oksit soluma

Mizahi Gülme Durumları:

- Fıkra dinleme
- Birisinin bir fıkrayı mahvettiğini duyma
- Bir fıkrayı anlamayan birisine gülme
- Birisini garip giysiler içinde görme
- Bir örnek içinde giyinmiş yetişkin ikizlere rastlama
- Birisinin bir başkasının taklidini yaptığını görme
- Saçma sapan böbürlenmelere ya da "abartılı öykülere" kulak misafiri olma
- Usturuplu hakaretlere kulak misafiri olma
- Üçlü uyaklar ya da aynı cümle içerisinde çok fazla ses benzeşmesi

duyma

- Ses ya da hece karışması ve cinsalara kulak misafiri olma
- Bir çocuğun büyüklere özgü bir ifadeyi yerli yerinde kullandığını duyma
- Yalnızca aptalca bir hava içinde olma ve yerli yersiz her şeye gülme

Sonuç olarak; mizah ve gülme konusunda ortaya koyulan bu görüşler, gülmenin mizahtan ayrılamayacağı gerçeğini gözler önüne serer. Mizahın bir sanat dalı olarak ortaya çıkmasında, insanların dünyaya gülerek bakmalarının da büyük payı vardır.

4. MİZAH TÜRLERİ

Mizah, hayatın güldürücü yönünü ortaya çıkaran sanat türüdür. İnsanı gülmeye sevk eden resim, karikatür, konuşma ve yazı sanatıdır. Mizah eserleri sadece şaka, güldürme maksadıyla söylenip, yazılıp, çizildiği gibi belli fikirleri ifade etmek için de ortaya konulabilir.

Karikatür, hikaye, roman, komedî, nükte, fıkra, hiciv, taşlama gibi şekillerde karşımıza çıkan bu eserlerin en önemli özelliği esprî adı verilen can alıcı noktanın eserin ayrıntıları arasında büyük bir yetenekle gizlenmesi, tam sırası gelince de beklenmedik bir anda söylenmesidir.

Aşağıda mizah türleri gösterilmiştir.

4.1.Komedî

Komedî veya komedyaya olayların ve insanların esprili ve gülünecek yanlarını ortaya koyan tiyatro eseri ve oyunudur. Ediskun (1985. s.287)'a göre topluluğun kusurlarını, gülünç durumlarını ortaya koyan tiyatro yapıtıdır.

Doğan (1992, s.664)'a göre Gülünç davranış, hal veya olay, maskaralık. Komedî

sonu acıklı olan bir türdür. Sonu acıklıdır ancak en çok toplumun aksayan yönlerini gülme unsurları ile süsleyerek anlatır. Elbetteki komedinin asıl amacı güldürmek fakat güldürürken de düşündürmek hiç unutulmaz. Komedi ürünlerinde atılan kahkahaların altında mutlaka bir gerçek gizlidir.

Komedi, bütün mizah türlerinin iç içe girmiş bir şeklidir. Ayrıca komedi de topluca ve bir arada eğlenme ve engin bir hoşgörüye ulaşma duygusu komedide kendini gösterir.

Komedi için yaradılış ürünü huyların değil, parazit huyların toplamı denilmiştir. Komedi trajedi gibi, eski Yunan'da bağbozumu tanrısı Dionysos şerefine yapılan din törenlerinden doğmuştur Komedi alanında en büyükler Fransız Molier, Yunanlı Aristophanes'dir (Karaalioğlu, 1983, s.393).

Komedinin özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Konu günlük hayattan alınır.
- Diğer tiyatro ürünlerinde olduğu gibi üç birlik kuralına uyulur.
- Gülünçlükleri ortaya koymak temel gaye seçilir.
- Her türlü söze yer verilir. Kaba söz bile olsa seçilmez.
- Kişiler günlük hayattan seçilir, manzum olarak yazılır.

Komedi Türlerine gelince başlıca: Acıklı komedi, Baletli komedi, Büyükler komedisi, Çoban komedisi, Dolanlı komedi, Eski Klasik komedi, Fars (sanat değeri olmayan kaba saba komedi), Karakter komedisi, Orta Klasik komedi, Parçalı komedi, Sınıf komedisi, Tarih komedisi, Töre komedisi, Yüksek komedi... sayılabilir.

Tüm mizah türleri toplumun aksayan yönlerini, toplum taşlamasını komedi unsurlarını kullanarak yaparlar. Bu nedenle komediye eğlenceli sahne sanatlarının temeli demek yanlış olmasa gerek.

4.2. Fıkra

Kısa ve özlü anlatımı olan, nükteli, güldürücü hikâyecik, anekdot. Nükteli, lâtifeli hikâyecik (Doğan, 1992, s.357). Fıkranın bu tanımda olduğu gibi nükteli olanı olduğu gibi, gazete ve dergilerde yayımlanan güncel, siyasal, toplumsal sorunları ele alan çeşitleri de vardır. Gülmece nitelikli fıkralar da olmakla birlikte yazılı kompozisyon türü olarak fıkra, düşünsel ağırlıklı kısa yazılardır. Fıkralarda siyasal ve toplumsal olaylar ele alınırken belgelere, kanıtlara, aşırı ayrıntılara yer verilmez. Bu tanımda nükte olmasa bile gazete yazısı olan fıkraların temeli de gülmece ve nükteye dayanır. Güncel olayları özlü ve nükteli olarak anlatmaya dayanır.

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

Mizahın ana kaynağı olarak bilinen fıkralar toplumun kültürünü yansıtır. İnsanları aşağılamayan, kızdırmayan, etnik ayrımcılık yapmayan fıkraları anlatmak beceri ister. Fıkra anlatmadan önce dinleyicileri tanımak gerekir. Uygun zamanlama, yetenek ve bol pratik gerektirir. Herkes fıkra anlatmayı beceremez. Öğretici fıkraların verdiği mesajlar çok değerlidir (Klein,1999, s.49–50).

Fıkralar halk edebiyatı ürünleri arasında sayılır. Başlıca üç bölümde toplanırlar:

a) Nasreddin Hoca, Bekri Mustafa, incili Çavuş gibi tarihe mal olmuş

kişiler çevresinde oluşan fıkralar.

b) Özel adlarla anılmayıp bir toplum zümresini konu edinen fıkralar: Bektaşî, Tahtacı, Yörük...

c) Bir tip söz konusu olmaksızın karı-koca, uşak - efendi, öğretmen - öğrenci... vb. arasında toplumsal ilişkiler üzerine kurulmuş, genellikle çift kahramanlı fıkralar. Bu bölümlenmeye siyasi fıkralar ve açık saçık fıkralar da eklenebilir (Boratav, 1984,s.91-92).

Osmanlı döneminde fıkralar "Latife Mecmuası", "Letaifname" "Fıkrate" adları altında derlenmiştir (Altınsoy, 1991, s. 1007).

Halk Edebiyatımızda, güldürürken eğiten, düşündüren, Türk zekasının kıvraklığını yansıtan, şaka dolu fıkralarımızın bulunduğu bilinmektedir (Oğuzkan, 2001, s.281). Kültürümüzde özellikle Bektaşî, İncili Çavuş ve hemen hemen her konuda bir örneği bulunan Nasreddin Hoca Fıkraları bu türün en güzel örnekleridir.

4.3. Mizahi Hikâye

Mizahi hikâye de varlığını basından alan, yeni yazılı mizah türlerindedir. Mizahi hikâyelerin sözlü mizah döneminden çok antik dönemlere kadar varan uzun bir geçmişi ve gelenekleri söz konusudur. Acayip hikâyeler, meddah hikayeleri fikra yapısı içinde geçen mizah hikayeleri, masal kimliği içinde geçen hikaye anlatma tekniği, mizahi destanlar vb. Bir çok gelenekler sayılabilir. Bütün bu geleneklerden yararlanmış ve esinlenmiş olsa da miza hikayesi apayrı bir kökten türemiştir ve gelişmesini basının koşulları ile sürdürmektedir. Mizah hikayesi, yakın geçmişte kökenini bir edebiyat türü olan, kısa hikaye tekniğinden almış ve ondan, beslenmiştir. Bu gün mizah hikayesi, karikatürün resimden uzaklaşması kadar, kısa hikayeden uzaklaşmış, bağımsız bir kimlik kazanmış değildir. Gerçekten mizah hikâyesinden böyle bir yapı da beklenemez. Mizah hikâyesinin kendisi, mizahi bir form taşımamaktadır. Ancak bu kısa hikâye formu içinde, hem yazar hem

mizahçı olan mizah hikâyecisi, mizahını gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Kısa hikâyenin sonucunda beklenen sanat yerine, mizah hikâyesinde, başarılı bir mizahın gerçekleşmiş olması, mizahi hikayenin başlıca değer ölçüsü olabilmektedir. (Öngören, 1983, s.47).

4.4. Mizahi Şiir

Şiir mizahçı için, daha çok bir hiciv ve taşlama aracı olarak kullanışlı düşmüştür. Mizahçı, şiirde imgelerin yerine, esprileri geçirerek işini görür. Bu açıdan mizahi şiirlerin günlük bir konusu ve somut bir diyeceği olmuştur. Şairin imgelerden beklediği görüntü örgüsünün yerini, önermelerdeki değişik sınıfların bir araya gelişinden doğma olmadık görüntüler almakla, mizahın doğması kolaylaşmaktadır. Bu imkânı insan ilk çağlardan beri kavramış ve kullana gelmiştir. Mizah, şiirin açık anlamlarından birisi olagelmiştir. İlk şiirlerin ya da trajik bir kimlik içinde görünmesi, bu açık anlamlılığa bağlanmalıdır." (Öngören, 1983, s.45).

Geleneksel şiir kalıbının mizahî öğelerle işlenmesi sonucu oluşan bir türdür. Hiciv, alay, ironi gibi her tür mizah çeşidi, şiirde kendine yer bulabilir. Mizahî şiir, hem şairin yapıyı kullanarak hüner göstermesini, hem de mizahı kullanarak insanları eğlendirmesine ortam sağlar. Günlük hayata ait komik unsurlar şiirde yerini alır.

4.5. Karikatür

İnsan ve toplumla ilgili her tür olayı konu alarak abartılı bir biçimde veren, düşündürücü ve güldürücü resim. Bir kimsenin, bir nesnenin bazı özelliklerini güldürücü biçimde belirten eğlenceli resim. Karikatür çizene karikatürist; bir konuyu karikatür biçimine sokmaya, gülünç halde anlatmaya karikatürize adı verilir (Karaalioğlu, 1983, s.371). Doğan (1992, s.599)'a göre: Bir şahıs, eşya veya olayın bazı yönleri abartılarak gülünçleştirilmiş tasviri, mizahi resimdir karikatür.

Karikatür, çağımızda oldukça etkili olarak kullanılan bir mizah türüdür. Uzun yıllar kullanılmış olmasına rağmen köklü bir geleneği yoktur. Karikatürde, yapılan resimde insan yüz ya da gövde oranlarını olağan dışı büyütmek veya küçültmek eğilimi hep ön plana çıkmıştır. Bunun yanında farklı iki canlının farklı vücut bölgelerini bir araya getirerek mizahı sağlamak mümkündür. Tüm bu sayılanlara dayanarak karikatürcü, hoşgörü ve eğlendiriciliğini, çizim gücü, sempati ve espriden alır diyebiliriz (Öngören, 1983, s.46)

Çalışlar (1983: 240-241)'a göre ise karikatür, gerçekte varolan nesnelerin bilinçli olarak çarpık çizimidir. Karikatür'de, nesnenin yeni bir duyuşal-somut yansıması yoluyla, belli bir toplumsal önem taşıyan yanının özüne ilişkin yoğun bir bilgi iletilir. Karikatür'de söz, görüntü, tonlama ya da jest ve mimiklere ilişkin bir çizimle, ele alınan toplumsal görünüşteki ya da mücadele edilmesi söz konusu olan şeydeki uzlaşmaz çelişkiler ortaya konur; bu da onun bir yergi biçimi haline gelmesine yol açar, ama eğer ele alınan konuya temelde olumlu bir yönde yaklaşıyorsa, o zaman da bir gülmece biçimi halini alır.

4.6. Kukla Oyunu

Elle veya ipe oynatılarak hareket ettirilen çeşitli hafif maddelerden yapılmış bebelere kukla denir (Doğan, 1992, s.685). Kuklaların alttan içine el sokularak oynatılan ayakları olmayan çeşitleri de vardır. Bu beklerin bir platform üzerinde izleyenlere oynatılmasına da kukla oyunu denir.

Görsel, işitsel ve dinamik bir mizah türüdür. Duyularımızın üçüne hitap etmesi uzun dönem sevilen bir tür olmasına vesile olmuştur. Varlıkların bez, tahta, çöp gibi çeşitli maddelerle benzerlerinin yapılması ve onlara çeşitli hareketlerin yaptırılması, sözlerin söylenmesi esasına dayanır. Kökeni, insanın bezden yapılmış nesnelere üzerine çeşitli büyüler yaparak, varlığın aslını etkileme inancıdır.

Tiyatro tarihimizde kukla oyunlarının oynatıldığı tiyatrolarımız da vardır. Biraz sonra daha ayrıntılı olarak değineceğimiz Karagöz ve Hacivat'ın da bu grupta

sayılabilecek gölge oyunları oynatılmaktadır.

4.7. Ortaoyunu

Halkın yakından ve ortada seyretmesine uygun bir halk, bir meydan oyunu. Temeli diyalogdur. Her oyun, her piyes ortaoyunu olamaz. Olabilmek için konu diyaloglaştırılmaya elverişli bulunmalıdır (Karaalioğlu, 1983, s.541). Ortaoyunu halkın ortasında bir meydanda oynanır. Ortaoyununda herhangi bir yazılı metin, suflör yoktur. Bu sebeptendir ki Ortaoyununa Tuluat Tiyatrosu demek yanlış olmaz. Kabaklı (1983, C.1, s.494)'ya göre sözlü tiyatro verimlerimizin belli başlı ve çağdaş tiyatroya en çok yaklaşan çeşidi ortaoyunudur.

Ortaoyunu kuşaktan kuşağa aktarıldığı için her kuşak oyuna kendinden bir şeyler katmıştır. Bu sayede Ortaoyunu kusursuz denecek bir hale gelmiştir. Ortaoyununu sevdiren sebeplerin başında oyuncuların sıklıkla nükte ve cinasa başvurmaları gelir. Ortaoyununun başlıca oyuncuları Kavuklu, Pişekar ve Zenne'lerdir. Bunlara yardımcı olan diğer mahalli tipler vardır. Bunlar da: Kayserili, Arap, Acem, Arnavut... vb. dir.

Ortaoyunu ile Karagöz arasında sıkı bağlar vardır. Fakat Ortaoyunu Karagöz ve Meddah gibi çok eski değildir (Karaalioğlu, 1983, s.542). Buna karşılık Tecer (1955,C.2, S.5, s.9) : 1758'de yapılan Hibetullah Sultan'ın doğum şenlikleri (Haşmet – Surnâme) yahut 1582'de yapılan III. Mehmet'in sünnet düğününde gördüğümüz temsilli eğlenceler hep birer fars örneğidir. Kökleri belki de çok uzak bir geçmişe dayanan bu halk sanatının, “mâşerî vicdan” da dini bir destekten yoksun kalmasına rağmen XV.Yüzyıldan itibaren müstakil bir mahiyet, bir sanat şekli olmak, kısaca tam manasıyla bir tiyatro olmak için çalıştığını görüyoruz. Halk Tiyatrosunun yarattığı bu sanat şekli Orta Oyunu'dur diyor.

Ortaoyununda kişiler şu şekilde meydana girerler. Ortaoyununun baş aktörü Pişekâr kol takımının başı olduğu için meydana en önce o girer. Bütün kişiler onu bulur ve ona danışır, müşküllerinin halli için ondan akıl alırlar. Önce kavuklu ile

güldürücü konuşmalar yaparlar. Tahsilli olduğu için Arapça ve Farsça kelimeleri oldukça çok kullanır. Oyun bitinceye kadar meydandan ayrılmaz.

Kavuklu ise oyunun ikinci aktörüdür. Pişekar ve Kavuklu gölge oyununda olduğu gibi Hacivat ve Karagözü andırsalar da onlara benzemeyen tarafları çoktur. Kavuklu, olmayacak vakalarla doldurduğu tekerlemesini ne kadar uzatır ve cinaslı nükteli sözlerle donatırsa o kadar başarılı sayılır.

Zenne, ortaoyununun kadın karakteridir. Zenne taklidini erkekler yapar. Zennelerin güldürücü sözleri yanında hareketleri de çok önemlidir.

Yukarıdaki üç ana karakterden başka bölgesel tipler mevcuttur. Bunlar da yeri geldikçe yöreleriyle ilgili taklitleri sunarlar. Bunlar, yukarıda da saydığımız gibi, Kayserili, Acem, Rum, Arap, Arnavut... gibi tiplerdir.

4.8. Meddah

Meddah kelimesi, sözlükte metheden, öven; hikayeler anlatıp taklit yaparak halkı eğlendiren kimse, kıssahan olarak tanımlanmıştır. (Doğan, 1992, s.754) Meddah, özellikle Osmanlı mizahının başlıca ürünleri arasında yer alır (Öngören, 1983, s.70). Akalın (1984, s.179-180) ise meddah ve meddahlığı şöyle anlatmıştır. Eski saray ve konaklarda “nedim”, “nedime”, “muarraf” adlarıyla büyükleri öven, onlara arkadaşlık eden insanlar bulunurdu. Araplar “kassas”, Acemler “kıssa-han” diyorlar. Görevlerinden biri de hikaye anlatmak. Taklitçilikle hikayeciliğin birleştiği tek kişili Türk halk tiyatrosudur. Bugün de Doğu Anadolu’da meddahlar vardır; ramazan geceleri kahvelerde hikaye anlatırlar.

Meddahlık, oyuncunun tek başına hazırlayıp yürüttüğü temâşa nevidir. Meddahların Anadolu’ya akınlar devrinden beylere ve akıncı yiğitlere destanlar, menkıbeler düzüp çağırın saz şairleri geleneğinden çıkmış olmaları düşünülebilir. Oğuz Beyleri için “boy boylayan, soy soylayan” Dede Korkut belki de meddahların piridir (Kabaklı, 1983, C.1, s.469).

Türk toplumunda, halkın yüksek zekasının ve halk hikayelerinin karikatürize ederek anlatma becerisinin büyük sanatlarından birisi olan Meddahlık yüzyıllardan bu yana halkın içinde yaşamış ve halktan büyük ilgi görmüştür. Meddahlık bir bakıma bütün karakterleri şahsında toplayan, içinde barındıran, tek kahramanı olan bir tiyatrodur.

Karaalioğlu (1983, s.447) meddahı şöyle anlatıyor: Meddah yüksekçe bir yere oturarak bir hikayeyi baştan sona kadar, her şahsı şivelerine ve ağız özelliklerine göre konuşturarak anlatır. Perdesi, sahnesi, dekoru, elbiseleri, şahısları bulunmayan bu tiyatronun her şeyi meddah denilen tek adamın zekâsına, bilgisine, söz söylemedeki başarısına bağlıdır. Meddah; anlatacağı hikayeye girmeden önce: “Haak dostum Haak!” diyerek, çoğunlukla, şu beyti okur:

Söyledikçe sergüzeşti verir bezme letâfet

Dinle imdi bende-i âcizden bir hoş hikâyet.

Meddahlar kendilerinin bir güldürü ustası olmadıklarını, kendilerinin söylediklerinin derin manalı hikmetler ve ibretler olduğunu ifade etmektedirler. Bu konuda Kabaklı (1983, s.469)’nın eserinde İstanbul’da son dönem meddahlarından İsmet Efendi’nin, hikayeye başlamadan önce şu beyti söylediği ifade edilmektedir.

Sanmayın İsmet-i nâçiz safsatalar serd eyler

Halka ibret verecek menkıbeler arz eyler.

Evliya Çelebi’nin Seyahatnâme’sinde adları zikredilerek unutmayan meşhur meddahlardan bazıları şunlardır: Kör Hasan, Harman Danası, Hacı Kıssahan, Çok Yedi Reis, Balaban Lâl, Derviş... vb vardır. İncili Çavuş ve Bekri Mustafa gibi halk şöhretleri de tarihe mal olmuş meddahlardandır (Kabaklı, 1983,s.473).

Osmanlı’nın ilk mizahları arasında sayılan meddahlık ve ortaoyunu önceleri bir aydın mizahı iken Meşrutiyet döneminde bir halk eğlencesi halini alarak kahvehanelere geçiş yapmıştır (Öngören, 1983, s.73).

4.9. Karagöz-Hacivat

Hayal oyunumuz Karagöz adıyla Bursa'da başlar. Efsaneye göre, Orhan Bey (1326-1359) zamanında Bursa'da bir cami yapılmakta, Karagöz ile Hacivat (Hacı Evhad) da, o yapıda usta olarak çalışmaktadırlar. Çok şakacı ve nükteci olan bu ustalar sabahtan akşama kadar birbirleriyle çene yarıstırır, öteki işçiler de durup onları dinlerlermiş. Bu sebeple inşaat geri kalır. Sultan bu işin sebebini öğrenince çok kızar ve iki ustayı uzaklara sürgün eder. Ancak çok geçmeden bu kararından pişman olur ve vicdan azabı çekmeye başlar. İki arkadaşı çok arasalar da bulamazlar. Kısa süre sonra onların ölüm haberi gelir.

Padişahın yakınında bulunan Şeyh Küşterî Orhan Bey'in çok üzüldüğünü görünce onu teselli edebilmek amacıyla kurduğu perde üzerine bu iki arkadaşın tasvirlerini yansıtarak karşılıklı nüktelerini söyletmeğe başlar.

Yukarıdaki efsaneye göre Karagöz Şeyh Küşterî'nin bir icadı sayılır ve Karagöz Perdesinin diğer adı Şeyh Küşterî Meydanı olarak da bilinir (Kabaklı, 1983, s.483,484).

1517 yılında Mısır'ı fetheden Yavuz Sultan Selim'in Memluk sultanı Tumanbay'ın Nil nehri üzerindeki Roda adasında asılışını hayal perdesinde canlandıran bir hayal sanatçısını, oğlu Kanuni Sultan Süleyman'ın da görmesini arzu ederek İstanbul'a getirmesiyle gölge oyunu Anadolu'ya girmiştir. "Türkler 16. yüzyılın başında perde gerisinden gölge yansıtma tekniğini Mısır'dan almışlardır. Mısır oyunlarında birbirinden kopuk sahneler bulunduğu için ilk başlarda Türk gölge oyunlarında da buna uyulmuştur. Ayrıca, Mısır gölge oyunlarında belirli, kalıplaşmış kişilere pek rastlanmaz. Nitekim 16. yüzyılda Karagöz ve Hacivat'ın adını pek duymayız. Böylece, Mısır'dan alınmış olan bu yeni oyuna zamanla Türk yaratıcılığı katılmış, çok renkli, hareketli bir biçim verilmiş, kesin biçimini aldıktan sonra da Osmanlı İmparatorluğunun etki alanı çevresinde yayılmıştır. Böylece gölge oyunu Mısır'a yani geldiği yere bu yeni biçimiyle dönüp yerleşmiştir. Nitekim bir çok gezgin, 19. yüzyılda Mısır'daki gölge oyununu anlatırken, bunun karagöz olduğunu, Mısır'a Türkler tarafından sokulduğunu ve çoğunlukla Türkçe oynatıldığını

belirtmişlerdir (And, 1985, s.278)

Karagöz, beyaz perde üzerine, bir takım tasvirlerin gölge olarak yansıtılmasıyla gösterilen bir gösteridir. Karagöz de Ortaoyunu ve Meddahlık gibi aynı gösteri unsurlarını kullanması bakımından sözlü tiyatro geleneğimizin bir basmağı sayılabilir. Esasen Karagöz’de de tüm marifet perdenin arkasında gölgeleri oynatan ve seslendirmeleri yapan kişidedir. Karagöz oyunlarında perde, ışık ve tasvirler temel malzemedir.

Kişiler, hayalci veya Karagözcü olarak bilinen usta; oyun esnasında tasvirlerin yerleştirilmesi ve toplanması işine bakan Çırak ve perde gazelleri ile çeşitli sesleri çıkaran Yardakçı vardır.

Perde üzerine yansıtılan tasvirler ya deriden ya da kartondan yapılmaktadır. İşte bu tasvirlerin şem’a (ışık) yardımıyla perde üzerine yansıtılarak karakterlerin canlandırılması oyununun adıdır Karagöz.

Karagöz; Oyunun hiç şüphesiz başrol oyuncusu Karagöz’dür. Okumamış bir halk adamıdır. Hacivat’ın kullandığı yabancı kelimeleri anlamaz ya da anlamaz görünüp, onlara yanlış anlamlar yükleyerek ortaya çeşitli nükteler çıkarırken bir taraftan da Türkçe dil kuralları ile yabancı kelimeler kullanan Hacivat ile alay eder. Her işe burnunu sokar, her işe karışır, sokakta olmadığı zaman da evinin penceresinden uzanarak, ya da içerden seslenerek işe karışır. Dobra, zaman zaman patavatsız yapısından dolayı ikide bir zor durumlarda kalırsa da bir yolunu bulup işin içinden sıyrılır.

Hacivat; Karagöz oyunlarının ikinci tipidir. Yarı aydın, kurnaz, çıkarını düşünen bir tiptir. Kendini beğenmiş, sıklıkla yabancı kelimeleri kullanan Hacivat, bu dili anlamayan Karagöz’den sürekli dayak yer. (Karaalioğlu, 1983, s.286,365-366)

Hatemi (1994, s.124-125) “Hacivat’tan Özür Dilemek” adlı yazısında Türk insanının hep Karagöz’ü Türk tipi sayıp, Hacivat’ı toplumdan yabancı olarak saydıklarını ifade etmiştir. Hatemi yazısında Karagözün kaba, cahil, saygısız... bir

tip olduğunu; Hacivat'ın ise tam tersine aydın, sağduyulu, eğer iki tipten biri seçilecekse bu mutlaka Hacivat olmalıdır der.

Karagöz oyunlarının konuları genellikle Karagöz ve Hacivat'ın karşılıklı konuşmaları ve çeşitli serüvenleridir. Oyunların her birine Fasil denir. Bu fasılları kimin belirlediği bilinmemektedir. Fasıllardan önce perdeye Hacivat gelir ve Perde Gazelini okuduktan sonra Karagöz'ü getirebilmek için teganni ile "Ah ban bir eğlence medet" diye bağırır. Bunun üzerine Karagöz pencereden çıkar ve bağırmasını söyler. Bağırmaya devam etmesi üzerine kızan Karagöz aşağı iner. Karagözün inmesiyle birlikte kavga başlar ve Hacivat kaçar.

Hemen ardından Muhavere bölümü başlar. Bu bölümde Hacivat yabancı kelimeler kullanarak konuşur. Karagöz de onun söylediklerini yanlış anlar. Bu bölümde yapılan karşılıklı konuşmalar daha çok izleyenlerin oyuna konsantre olmaları bakımından önemlidir.

Muhavere bölümünden sonra asıl oyun da diyebileceğimiz Fasil bölümü başlar. Bu bölümde bildiğimiz tiyatro oyunları gibi baştan sona bir oyun oynanır, oyunun akışına göre kendi kılık ve şiveleri ile Zenne, Çelebi, Tuzsuz Deli Bekir, Beberuhi, Tiryaki, Frenk, Yahudi, Acem, Matiz gibi değişik tipler girip çıkarlar. Elbette ki başrollerde her zaman Karagöz ile Hacivat vardır. Karagöz ustası oyunun akışına göre bu tipleri azaltıp çoğaltabilir. Bazı oyunlarda Karagöz ve Hacivat da oyunun akışına göre değişik kılıklarda perdeye gelip rollerini yaparlar.

Fasil bölümünden sonra Bitiş bölümü gelir. Fasil bölümü sona erdikten sonra Karagöz ile Hacivat perdeye gelirler. Karagöz oyunlarının klasik bir bitişi vardır. Fasil bölümü bittikten sonra perdeye seyirciyi eğlendirmek için şarkı veya türkü eşliğinde bir tipleme gelir, eskiden dansöz ya da köçek çıkarmış ancak bu tipleme günümüze uyarlanarak tanınmış bir şarkıcı ya da türkücü vs. olabilir. Eğlendirici tipleme de çıktıktan sonra Hacivat "aman Karagözüm nedir bu işler" der, karagöz ise "kafanı kırsın geyiklerle keşişler" deyip Hacivat'a tokat atar. Bunun üzerine Hacivat "yıktın perdeyi eyledin viran, varayım sahibine haber vereyim hemann" der ve seyirciyi selamlayarak çıkar. Karagöz'de "her ne kadar sürç-i lisan ettikse affola, ehh

Hacivat bir dahaki oyunda yakan elime geçerse vayyy haline" der ve seyirciyi selamlayarak çıkar. Perde arkasındaki ışığın sönmesiyle oyun sona erer (Kabaklı, 1983, s. 476–493).

Osmanlı toplumunda loncalar toplumun ekonomik yapısını, sosyal hayatını, toplum hayatını kısacası her yönünü etkilemiştir. Loncalar mizahı ve mizahçıyı da eğitip şartlandırmıştır. Sözelimi bir Karagözcü çırağı Kasımpaşa'daki loncada, yıllarca alet sandığını taşımadan, ustanın binlerce oyununu seyretmeden kalfa bile olamamıştır (Öngören, 1983, s. 64).

4.10. Hiciv

En yaygın mizah çeşitlerinden biri durumuna gelmiştir. Açık bir saldırı olarak hiciv simgesi ok ile tanınır. Hiciv de kelime ve kelime oyunları ile gerçekleştirilir (Öngören, 1983, s.40). Hicvin asıl amacı mizah ise de yaygın olarak yerme ve taşlama olarak anlatılır.

Karaaliolu (1983,s. 307,308)'na göre hiciv, iyi kullanıldığı, daima hak ve hakikati savunduğu sürece en etkili bir anlatım yeteneği kazanan; günlük olayları izleyen, lirizme bağlı en gerçekçi bir edebiyat türüdür. Hiciv tehlikeli oluşu ile mizahtan ayrılır. Hicivde egoizm, bencillik üstündür. Hiciv, kin, nefret ve öfke ile dolu olanların silahıdır.

İma iğneden başlayarak küfre doğru uzanan zengin bir saldırı mizahının genel adlandırılışıdır hiciv(Öngören, 1983, s.137). Agâh Sırrı Levend'in Türk Edebiyatı Tarihinde hiciv için. "Daha çok kişileri amaç tutan yergide, deyiş sertleşip keskinleşir. Yalnız dokunmakla kalmaz, yerine göre tırmalar, yaralar, sataşır, saldırır. Sertliği ve acılığı oranında kırar, sövmeye dek varır." denilmiştir. Yani hicivde küfre de yer vardır (Levend, 1988, C.1, s.148,149).

Hiciv, var olan gerçek, ideale, toplum kurallarına ve şeriata uymadığı zaman, bu uygunsuzluğu yaratan bireye tepki göstermek ve onu bu yanlışından

döndürmek amacıyla başvuru bir mizah türüdür. Saldırı ve aşağılayarak düzeltmek, temel amaçtır. Genellikle bireye yönelik olmasına karşın, topluma, sosyal sorunlara yönelik hicivler de vardır. Bu açıdan bakıldığında hiciv, toplumun adaletini korumaya çalışan ve düzenin yanında yer alan bir yapıdadır. Yine hicvin çıkış noktası da kişisel anlaşmazlıklar, husumetler, şakalaşmalardır (Apaydın, 2001, s.16).

Osmanlıda, hicvin ölçüsü “genç bir kızın yüzünü kızartmayacak” derecede olmaktır. Çoğu Osmanlı aydını hicvi küfürle eşdeğer görmüşler, edep dışı saymışlar ve hiciv üzerine hiç çalışma yapmamışlardır.

Hiciv türüne ilk örnekleri Yunus Emre'nin:

Çıktım erik dalına anda yedim üzümü

tarzındaki şiirlerini örnek verebiliriz. Daha sonraki dönemlerde hicivleri dikkatleri üzerine toplayan şair, Şeyhî olmuştur. Şeyhî'nin yöneticileri eşeğe benzettiği ünlü eseri “Harnâme” bu alandaki en güzel örneklerdendir. Yine Fuzûlî'nin “Şikâyetnâme”si önemli eserlerdir (Öngören, 1983, s.137-162).

Tüm açıklamaların aksine hicivlerde ince bir sanat ve nükte vardır. Bunu en güzel örneğini de Nef'î ile Şeyhülislam Yahya Efendi arasında karşılıklı yazılan şu şiirler göstermektedir:

Şimdi hayli sühanverân içre
Nef'î manendi var mı bir şâir
Sözleri seba-ı muallakadır,
İmrü'l-Kays kendidir kâfir.

Şeyhülislam Yahya

Bu sözlere karşılı olarak Nef'î'nin cevabı ise oldukça ince bir zekanın ürünüdür.

Bana kâfir demiş Müfti efendi
Tutalım ben diyem ana müselman
Varıldıkta yarın rûz-i cezâyâ

İkimiz de çıkarız anda yalan

Nef'î

Hiciv mutlaka nazım olacak diye bir kural yoktur. Nasreddin Hoca'nın sırtında eski bir cübbeyle bir ziyafete gittiğinde kimsenin saygı gösterip buyur etmemesi üzerine Hoca dönüp yeni bir kürk giyerek aynı ziyafete gider. Daha kapıda karşılarlar, sofranın en iyi yerine buyur ederler. Yemek gelince Nasrettin Hoca kürkünün bir ucunu tabağa batırır ve diğerlerinin duyacağı bir sesle konuşur: "Ye kürküm ye; ikram bana değil sanadır." Fıkrası da en güzel hiciv örneklerindedir.

4.11. İğne ve Taş veya Taşlama:

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

Taş ya da taşlama bir kimseyi yermek veya toplumun bozuk yönlerini eleştirmek amacıyla yazılan şiirlerdir (Dilçin, 1983, s.339).

Karaalioğlu (1983, s.723) halk edebiyatında bir kimsenin kusurlarını, gülünç taraflarını alaylı bir dille ortaya koyan şiir. Divan şairlerinin hicviyelerine karşılık halk şairleri şahıslara karşı duydukları nefret ve kinleri, yermek istedikleri kimseleri taşlamalarının okuna hedef tutmuşlardır der.

Ormanda büyüyen adam azgını
 Çarşıda pazarda insan beğenmez
 Medrese kaçkını softa bozgunu
 Selam vermek için kesân beğenmez
 Elin kapısında karavaş olan
 Burnu sümüklü gözü yaş olan

Bayramdan bayrama bir tıraş olan
Berbere gelir de dükkan beğenmez.

Kazak Abdal

4.12. Espri (Nükte)

Nükte, şaka, lâtife, mizah, ince mana taşıyan söz (Doğan, 1992, s.329). Bazı fikirleri şaka, nükte, tarizlerle süsleyen yazı çeşididir espri. Espri, gülümseme ile gözyaşının bir kaynaşmasıdır. Karaalioğlu (1983, s.522)'na göre ise, espri ince, ustalıklı, dokundurucu, çoğu hoş giden fikirdir.

İnce, anlamlı ve düşündürücü zarif söz ve de söz, yazı, resim vb. şeylerde ancak düşünüldüğü zaman fark edilen ince anlamlı söz sanatlarından biridir nükte.

Espri veya nükte bir söz sanatıdır. Toplumsal hayat içerisinde yaradılışı gereği bir çeşit ağırbaşlılığın etkisinde olan insan ya korktuğundan ya da muhatabını kırmaktan çekindiğinden çoğu kere söylemek istediklerini söyleyemez. İşte böyle bir durumda imdadına espri yetişir. O zaman söylenmek istenen rahatça söylenir. Böylece muhatap ne kızabilir, ne de üzülür. Çünkü düşünceler o kadar ustaca söylenmiştir ki, biçim özü maskeleymiştir.

Mehmet Doğan'ın Türkçe Sözlüğünden alınmış yukarıdaki tanımdan da anlaşılacağı üzere, Batı dillerinde "espri" olarak geçen kelime, bizde nükte, lâtife, şaka anlamlarının tam olmasa da yakın karşılığıdır.

Nüktelerin çoğunda cinas, istiare, teşbih örneği, dil cambazlığı ve çift anlamlılık göze çarpar. Nükte, karşıdakinin sözlerinde yakalanan bir açığı nezâketi elden bırakmadan iğneleyici bir şekilde doldurma işidir. Ancak zeki insanlar nüktenin gerçek tadına varabilir. Verilen cevap kesinlikle beklenmediktir. Bu cevabı alan kişi sözün zarafeti ve inceliğine gülmekten kendini alıkoyamaz.

Sözlü mizahta nüktedan diye bir tip yaratılmıştır. Bu tiplere toplum geniş bir hoşgörü tanımıştır (Öngören, 1983, s. 40).

4.13. Lâtime

Lâtime kelimesi için ise Öngören (1983, s.39-40): Lâtime yumuşak, hoş kökünden gelmektedir ve Batının “espri” motifini karşılar demektedir. Akalın (1984, s.172) ise lâtimeyi şaka, güldürü fıkra olarak ifade etmiştir. Lâtime kelimesinin çoğulu letâtime. Lâtime daha çok bir başkasından alıntı anekdot olarak kullanılır. Anekdot ise, büyük bir olayın içinde başlı başına bir bütünlük gösteren küçük hikayelerden biridir.

"Hesap işleri müdürüne latife ederek durgunluğu bozmak istedi ise de söze karşan olmadı."- M. Ş. Esendal.

4.14. Şaka

Güldürmek veya eğlendirmek kastıyla söylenen söz veya yapılan davranış (Doğan, 1992, s.1027) . Şakanın amacı karşıdaki muhatabı güldürmek ve eğlendirmektir.

Şaka, bir olaylar zincirinin gerçek olmayışının anlamını aldığı gibi, kişiler arasında özel bir dostluk istediği için de tipiklik kazanır (Öngören, 1983, s.40).

TDK Türkçe Sözlüğünde şaka kelimesi: “Güldürmek, eğlendirmek amacıyla karşısındakini kırmadan yapılan hareket veya söylenen söz, latife.” Olarak kullanılmıştır.

4.15. Alay

Ölçüsü, inceliğinde olan bir mizah çeşididir. Alayda fark ettirmeme, işin hüneri sayılmıştır. Bir alay anlaşıldığında, şaka diye gösterilip, hoşgörü sağlanılmaya çalışılır. Alay şakanın tersi bir yapı gösteriyor. Alay, çekişmeli kişiler arasında, övücü, yükseltici, fakat gerçek olmayan bir ilişkiler zinciri hazırlanarak, karşıdakine bunun benimsetilmesidir. Alay, çoğunlukla bir ifade ve

tavir sanatıdır. (Öngören, 1983, s.40).

4.16. Halt

Mizah çeşitleri içinde en ilgi çekenidir. Günlük hayatta çok sık görünür, "halt etmek", "halt yemek", "halt karıştırmak" diye kullanım biçimleri vardır. Halt, bir iş karıştırmak, münasebetsiz söz söylemek anlamındadır. Haltın mizah çeşidi olarak yapısı, şakaya benzer. Bizi güç durumda bırakan bir olay, bir söz karşısında bırakılmışızdır. Ancak, şakanın tersine, hazırlanan olaylar zinciri, gerçektir. Yine de kızamadığımız, ortaya bir mizah yelinin çıktığı görülür. Ne de olsa, bizi güç durumda bırakan karşı tarafın hiçbir kastı olmadığı görülür. Mizah çeşitleri arasında, yalnız haltta olayı yaratanın üstüne gülünür. Haltı işleyene mizahi tip de diyebiliriz. Halt, mizah hikayecileri için zengin bir kaynak olmuştur. Karagöz, sürekli halt karıştırır. Halt, bütünü ile bir olaydır. Haltı çam devirmek, pot kırmak ile karıştırmamak gerekir. Nitekim, çam devirme ve pot kırma, anlaşıldığında özür dilenerek, ortadan kaldırmaya çalışılır. Oysa, halt eden, karşısındakini güç durumda bıraktığını kabul etmez.(Öngören, 1983, s.41).

4.17. İroni

İstihza, alay. Düşündüğünü alay maksadı ile ve alay olduğunu belli edecek şekilde, tersine bir ifade ile anlatma. Cimrilik eden birine “Maşallah eliniz pek açık”, tembellik edene “Çalışkanlığınıza hayranım” demek gibi (Karaalioglu, 1983, s. 340).

Fransızca-Türkçe Sözlük kelimenin anlamını düşündüğünü, alay ereğiyle. tersine bir anlatımla söyleme, tersine alay şeklinde veriyor ve "ironie socratique" şeklinde Sokrates'in kullandığı sorulu öğretim yöntemi anlamında kullanılan bir tamlamanın varlığını belirtiyor (1990, s. 342).

İroniye en güzel örnek herhalde, Timur'un fillerinden bunalan köylü ve Nasreddin Hoca'nın Timur'un karşısına çıkacakları zaman köylülerin onu yalnız bırakması sonucu, Timur'a hayvan yalnız kaldı dişisini de verin diyerek hem onunla

hem de köylüyle alay etmesidir.

4.18. İstihza

Doğan (1992, s. 544)'ın Türkçe Sözlüğünde ; alaya alma, eğlenme, ince alay, zevklenme olarak ifade edilmiştir. İstihzada, birinin ahlâkî hata ve zaaflarını açıkça söylemede, düzeltici bir amaç yoktur. İstihzada kendini üstün görme ve gösterme çabası, kişiyi bu çeşit bir saldırganlığa itiyor.

Necip Fazıl Kısakürek, bir toplumda karşısındaki muhatabı ile konuşurken, muhatabı bunu aşağılamak ve saldırmak için “Maymuna dönmüşsün” deyince; Kısakürek de muhatabını onun sözleri sayesinde alt ederek, onu aşağılayacak şu sözleri söyler: “Pekala biraz da duvara döneyim.” der ve muhatabına sırtını döner.

4.19. Hezel

Hezel veya tehzil, hiç kimseyi incitmeden, sadece neşelendirmek gayesi ile yazılan, söylenilen manzume (Karaalioğlu, 1983, s. 306). Ünlü bir şiire, aynı ölçü ve uyakta şaka ve alay yollu yazılmış naziredir. Buna hezl de denir. Şair bunula ya bir konuya mizahi bir nitelik veriri ya da ciddi şiirleri mizahi bir duruma sokar. Ancak bunun bayağılıktan uzak, zarif olması gerekir (Dilçin, 1983, s. 273).

Fuzûlî'nin meşhur “Su Kasidesi” ne Orhan Seyfi Orhon'un yazdığı tehzil:

Saçma ey Terkos gölünden tozlanan yollara su

Kim bu denlü tozlanan yollara kılmaz çâre su

Orhan Seyfi Orhon

5. TARİHSEL SÜREÇTE MİZAH

Mizah diğer birçok davranış ve yetenek gibi insanlara has bir durumdur. İnsanın hayatında yer alan bütün öğeler; şartlara bağlı olarak veya insanların o

öğeleri biçimlendirmeleri oranında mizahın ilgi alanına girerler (Bergson, 1996, s.11-12).

Mizah, insanlar arasındaki bağları güçlendiren, insanları bir ölçü de kaynaştırıp, yakınlaştıran topluma özgü bir durumdur. Çünkü insanlar başkalarıyla birlikteyken güldükleri olaylar karşısında yalnız olduklarında ya çok az gülerler ya da hiç gülmezler (Morreall, 1997, s.161-161).

Evvla birinci yüzyılda Roma'da tartışılmış olmasına rağmen günümüze kadar tam olarak çözülemeyen gülme ve buna sebep olan mizah üzerinde Aristo'dan beri düşünürler çeşitli fikirler ileri sürmüşlerdir. Filozoflar, tıp adamları, tarihçiler, dil bilimcileri ve daha başka birçok bilim dalı mensupları kendilerince çeşitli tarifler vermişlerdir. Bunlar içerisinde en kabul gören tarife göre: Sosyal veya fiziki çevrenin insanlar üzerinde meydana getirdiği sınırlama veya baskılardan birisinin aniden ortadan kalkmasıyla duyulan rahatlık duygusu mizahı biraz olsun açıklar (Türkmen, 1998, s.173).

Gülme üzerine filozoflar ve tıp adamlarının erken dönemlerde yaptıkları çalışmalara göre; gülme, fizyolojik ve karmaşık bir olgu olup, aynı zamanda psikolojiktir. IX. Yüzyılda bu konu üzerinde çalışan Urfalı bir Hristiyan olan Eyûb "Hazinele Kitabı" adını verdiği eserinde gülmenin sebebinin fizyolojik olduğunu açıklamıştır. Sonra gelen dönemlerde, kendisi bir hekim olan Rebban et-Taberi, psikolojik şaşırma unsurunu ilk defa ortaya atmış ve gülmeye sebep olarak kanın kaynamasını göstermiştir (Türkmen, 1998, s.174-175).

Hz. Muhammed'in (S.A.V.) kendisi de içinde yalan olamamak kaydıyla ve aşırıya kaçmadan yapılan şaka ve mizah unsurlarına izin vermiştir. Üstelik olağan üstü durumlar istisna insanlar arasında iken kendisi de hep gülümser ve zaman zaman ashabıyla özellikle de çocuklarla şakalaşır. O'nun "İhtiyarlar Cennete Giremeyecek" diyerek yaşlı bir kadına şaka yaptığı ve buna sebep olarak da cennete gireceklerin hep genç yaşta olacaklarını söylemesi bu konuda en bilinen örneklerden birisidir (Arıkan, 1999, s.83).

Doğulu toplumlarda ciddiyetin yanında şaka ve mizahın faydalı ve zararlı yanları üzerinde duran çok sayıda alim vardır. Cevzi ve Cahız gibi bilginler bu konular üzerinde ciddi eserler yazmışlardır. Arap edebiyatında zengin bir fıkra ve şaka kültürü vardır. Acem kültüründe de aynı durumu görmek mümkündür. Çok

bilinen Feridüddin Attar “Kabusnâme”sinde bu konulara ayrı bir başlık ayırmıştır. İslam ülkelerinde mizaha verilen önemi gösteren bir işaretle hükümdarların yanlarında bulunan nedimlerdir. Bu nedimler ve hükümdarlar arasında geçen çeşitli diyaloglar en güzel mizah örnekleri arasında yerlerini almışlardır. Halife Harun Reşid ve Behlül Danâ ile Gazneli Mahmud ve Telhek Ebu Nuvas bu konuda verilecek en iyi örneklerdir. Her ne kadar Timur ile Nasreddin Hoca farklı zaman ve mekânlarda yaşamış olsalar da bu geleneğin bir devamı olarak görülmelidirler (Türkmen, 1998, s.176-180).

Batı kültüründe ise, Palton’dan beri mizah tartışma konusu olmuştur. Aristo ile biraz daha netleşen anlayışa göre; insanı komik yapan şey, kendini bilmemesidir. Onlara göre, daha çok kendini olduğundan farklı sanan veya gören insanlara gülünür. Çok şiddetli olan gülüşmelerde insani olan yanımızı kaybederiz. Bu yüzden Aristo, “aşırı gülme soytarılardan işidir.” demiştir. Daha sonra bu konularda Aristo’nun takipçileri denilebilecek Pascal, Kant ve Schopenhauer batıda mizah anlayışının bilimsel açıklamalarını yapmaya gayret etmişlerdir (Türkmen, 1998, s.181-183).

5.1. Türk Tarihinde Genel Olarak Mizahın Yeri

5.1.1.Selçuklu Dönemi Türk Mizahı

Anadolu coğrafyasında tarihi seyri içerisinde Türklere ait ilk mizah ürünleri şüphesiz Selçuklu Türklerine aittir. Bu dönemde mizah; daha ziyade masalımsı olup, dededen toruna, kuşaktan kuşağa anlatıla gelen ve özellikle de çeşitli kahramanlara dair olayları ihtiva eden bir şekildedir (Türkmen, 2004, s122). Bu özellikleri sebebiyle Osmanlılar döneminde de halk arasında etkisini devam ettirmiştir. Dede Korkut Masallarının içerisine serpiştirilen mizah unsurları, Keloğlan masalları ve Nasreddin Hoca’ya ait fıkralar, Selçuklu mizahına ait ana elemanlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Türkmen, 1993, s.55-57).

Yapılan çalışmalara göre; Selçuklu mizahının genel özellikleri şu şekilde açıklanmaktadır: Selçuklu mizahı Osmanlıdaki gibi başkent ağırlıklı bir mizah olmayıp, tüm Anadolu’ya yayılmış bir haldedir. Bu yüzden de doğrudan bir halk mizahıdır. Mesela Osmanlı döneminde Karagöz üzerinde hala çok fazla karanlık noktalar olmasına rağmen, Nasreddin Hoca’ya ait bilgiler daha aydınlık ve nettir.

Selçuklu mizahı, günümüz insanına, gerçeğe alakası olmayan görüntülerin çokluğu ile yansımaktadır. Bu tür ifadeler mecazi bir şekilde sunulmaktadır. Örneğin Hoca'da ve Yunus Emre'de "Çıktım erik dalına anda yedim üzümü" veya "Balık kavağa çıkmış" dizeleri olmaz zannedilen bir durumun olabirliğini göstermesi için söylenmiş gibidir. Örnekler incelendiği zaman görüldüğü gibi, Selçuklu mizahının hem eğlendirici yanı hem de hoşgörülü cephesi çok ağır basar (Türkmen, 1993, s.61).

5.1.2. Osmanlı Dönemi Türk Mizahı

Osmanlı mizahı denilince; tek bir millet ve tek bir kültürle sınırlanamayan 600 yıllık bir mizah anlayışı anlaşılmalıdır. Bu anlayış daha ziyade İstanbul merkezli gelişmiştir (Türkmen, 1993, s.64). Bu alan üzerine çalışanların edindikleri ilk izlenim, Osmanlı mizahının durağan ve değişmez olduğu konusundadır. Karagöz oyunları ele alındığında bu durum daha iyi görünmektedir. Tüm Osmanlı tarihine bakıldığı zaman bu oyunlara ait perde, kahramanlar ve figürler, birkaç istisnası haricinde hiç değişmeden devam etmiştir. Aynı durumu diğer kültür özellikleri için, örneğin bir divan şiiri söz konusu olunca da aynıdır (Türkmen, 1993, s.66).

Osmanlı mizahının bir diğer özelliği, iki kültürlü bir yapıdan geliyor olmasındadır. Aynen divan-halk edebiyatı ikilemesinde görüldüğü gibi; Hacivat-Karagöz, Kavuklu-Pişekar tiplerini bu ikili kültürün sembolleri olup, bu tipler arasında her zaman bir karşılaşma veya karşılaştırma vardır. Bu açıklamaya göre: Karagöz halkın değerlerini ve kültürünü temsil eden bir öge iken Hacivat, iyi eğitim almış, başkent kültürünü özümsemiş, tarikat öğretileri ile terbiye edilmiş, Divan edebiyatını, Osmanlı müziğini iyi bilen bir aydın tipi çizmektedir. Üstelik bu aydın, her karşılaştıklarında Karagöz'ü eğitmekle meşgul olmaktadır. Ancak Karagöz her söyleneni yanlış anlamakta ve bu şekilde mizah ortaya çıkmaktadır (Türkmen, 1993, s.65). Aslında bu durumun yıllar sonra başlayacak olan mizah basınının kahramanları ile de devam ettirildiğini söylemek yanlış olmaz. Karikatür kahramanları arasında yapılan doğulu-batılı kavgası buna bir örnektir.

Osmanlı mizahının en belirgin özelliklerinden birisi de, sözlü bir geleneğe dayanıyor olmasındadır. Bu, eski dilimizde "irticalen" kelimesi ile ifade edilmiştir. Bahsedilen Karagöz oyunlarında veya Orta Oyununda kahramanlar arasında geçen konuşmalar için yazılı bir metin yoktur ve üstelik bu diyaloglar için bir ön hazırlık da

yoktur (Türkmen, 1993, s.67-68).

Yine Karagöz oyunlarından hareketle Osmanlı mizah anlayışının şaşırtıcı bir şekilde özgür olduğunu söylemek mümkündür. Karagöz aklına gelen her şeyi yapmakta ve her istediğini söylemekte serbesttir ve bir çekincesi de yoktur. Dünyanın en güçlü devletlerinden birisinde yaşıyor olmanın verdiği özgüven bu özgür düşüncenin temelinde yatan temel faktör olmalıdır. Karagözün keskin dilinden kurtulmayı başaranlar; padişah, saray, ulema ve ordu olmuştur (Türkmen, 1993, s.68-69).

5.1.3. Tanzimat Mizahı

1870 yılından önce İstanbul'da Ermenice ve Bulgarca çıkarılan mizahi özellikleri olan birkaç gazete yayınlanmaktaydı. Osmanlı ülkesinde yazılı mizah alanında basılan ilk dergi, İstanbul'da yaşayan Rum vatandaşlardan olan Teodor Kasap'ın sahibi olduğu "Diyojen"dir. 1870 yılında çıkmaya başlayan bu derginin, bir buçuk yıllık yayın hayatı içerisinde 183 sayısı çıkarılmış ve Ocak 1873 tarihinde hükümet tarafından kapatılmıştır. Kasap, bu dergi kapatıldıktan hemen sonra, Nisan ayında "Çingiraklı Tatar" adında başka bir dergi çıkarmaya başlamıştır. Bincisinden daha kısa ömürlü olan bu dergi de kısa sürede kapatıldı ve Kasap, 30 Ekim 1873 tarihinde "Hayal" gazetesi ile yayıncılık hayatına devam etti. Bu gazete diğerlerinden daha uzun ömürlü olmuş ve 368 sayıya kadar ulaşmıştır (Türkmen, 1991, s.73-74).

Bu ilk denemelerin ardından başkaları da cesaretlenmiş ve 1873 yılında Zakaryan Beykozliyan tarafından çıkartılan haftalık "Latife", "Kamer", 1874 yılında "Şafak" ve Kahkaha" 1875 yılında ise "Geveze" ve "Meddah" dergileri Osmanlı tarihine ilkler olarak geçmiştir. Bu mizah matbuatının ortak özellikleri, Diyojen'e benzemeleri ve hemen hepsinin gayri müslim vatandaşlar tarafından çıkarılmış olmalarıdır. Çıkarılan bu gazetelerden; Latife 82, Meddah 32, Şafak 24, Geveze ise sadece 10 sayı çıkabilmiştir.

Türkler tarafından çıkartılan ilk mizah dergisi, 1876 yılında Mehmet Tevfik'in çıkarmaya başladığı ve 162 sayı devam edebilen "Çaylak"tır. 1870-1877 yılları arasında çıkarılan ve sayıları 15 civarında olan bu dergiler genellikle dört sayfayı geçmezdi. Müşterileri ise daha ziyade Galata ve Pera'da oturan kozmopolit insanlardı (Güzel, 1988, s.49).

5.1.4. Meşrutiyet ve Sonrası Osmanlı Mizahı

Genellikle ülkenin içinde bulunduğu koşullar nedeniyle, Sultan II. Abdülhamid döneminde basın üzerinde sürekli ve sıkı bir takibat devam ettirilmiştir. Bu dönem içerisinde mizah dergileri de paylarını almıştır. Ancak mizah dergilerini etkili bir silah olarak kullanmak isteyen Jön Türkler hareketi bu tür yayınları Osmanlı ülkesinin dışından kendilerine kucak açan Batılı ülkelerin desteğiyle devam ettirmişlerdir. Bu yayınlar arasında başta gelenler şunlar olup sırasıyla verilmiştir: Londra’da çıkarılan Hayal (1895), Cenevre menşeli Bebe Ruhi (1898), Kahire’de yayınlanan Pinti (1898), yine Cenevre’den hayatını devam ettiren Tokmak (1901), Folkeston’da basılan Dolap (1900) ve diğer bazıları.

II. Meşrutiyet’in ilanıyla birlikte geçici olarak estirilen hürriyet havasıyla iki ay gibi kısa bir süre içerisinde 35-40 adet mizah dergisi yayınlanmıştır. Artık dergiler daha çok desen ve karikatür ile basılıyor ve daha büyük boyda ve fazla sayfa ile müşterilerinin karşısına çıkıyorlardı. Bu dönemden sonra batılı tarzda mizah yayınları artarak, yazılı mizah eserleri yaygınlaşmış, buna mukabil geleneksel Osmanlı mizah kültürü gitgide önemini yitirmeye başlamıştır. Karagöz Loncası 1908 yılında kapanmış ama beş yıl daha haya perdesi eski canlılığında devam edebilmiştir (Öngören, 1993, s.75).

II. Meşrutiyet’in ilanından sonra çıkarılan mizah dergilerini üç ana başlık altında toplamak mümkündür. Birinci grupta; ağırlıklı olarak, Rum ve Ermenilerin çıkardığı “Diyojen” karakterinde devam eden ve en başta geleni “İncili Çavuş” olan mizah kitapları yer almaktadır. Türk asıllılar tarafından çıkarılan ikinci grup dergilerin en bilinenleri ise “Eşek”, “Boşboğaz” ve “Güllabi”dir. Son olarak ise aslında yayın hazırlıkları Avrupa’da tamamlanan ve Osmanlı ülkesinde basılmaya başlanan dergiler ele alınmalıdır. Bu kategoride en önde gelenler “Kalem” ve “Cem” mecmualarıdır (Öngören, 1993, s.77).

1908 yılından sonraki dönem Anadolu taşrasında basının kendisini göstermeye başladığı dönem olmuştur. Birçok süreli yayın birkaç sayfasını mizaha ayırırken, sadece bu yönde yayın yapanları da vardı: İzmir’de 1908 yılında hayata başlayan “Edep Yahu” ile “Kukuruk”, yine İzmir’de 1910 yılında çıkarılan “İğne” ve “Tokmak”, Antep’te 1908 yılında yayınlanan “Palyaço”, 1911 yılında Trabzon

menşeli olarak çıkan “Serkaz” ve Giresun’da 1912 yılında çıkmaya başlayan “Kavlak” bunlardandır.

I. Dünya Savaşı’ndan sonraki dönemlerde ülkede çıkarılan mizahi yayınları da iki ana başlık altında incelemek mümkündür. Sedat Simavi İstanbul’dan çıkardığı dergilerle Ankara hükümetini desteklemeye devam etmiştir. Simavi “Hande”yi 1916 yılında, “Diken”i 1918 yılında ve son olarak “Güleryüzü” 1921 yılında çıkartarak, halkı milli mücadele yıllarında moral yönden desteklemiştir. Bunlar arasında özellikle Güleryüz dikkate değerdir. Sedat Simavi’ye karşılık Refik Halid Karay, Padişah yanlısı çizgisi ve kadrosuyla 1922 yılında “Aydede”yi çıkarmıştır.

1870’li yıllardan başlayan ve 1923’e dek gelen 50 yıllık süre içerisinde Osmanlı mizah basınının en fazla işlediği konu kurumların ve toplumun batılılaşması olmuştur. Tabir yerinde ise basın mensupları batılılaşmanın yılmaz savunucusu haline geldiler. Bunun haricinde genellikle hemen tüm sosyo-ekonomik konular ele alınmıştır. İlk başta çıkan dergilerin ilgilendiği konuların başında basın bizzat ana başlık oluşturmaktaydı. Ayrıca İstanbul’da verilen beledi hizmetlerde basın mensuplarının ana konuları arasında yer almaktaydı.

Avrupalıların etkisi altında kalan aydınlar arasında başlayan alaturka ve alafranga ayrımı mizah ustaları içi bulunmaz bir hazine haline gelmiştir. Batı hayranlığını ifade eden “İlet-i Frengi” (Frenk Hastalığı) bu dönemden dilimize miras kalmıştır.

5.1.5. Cumhuriyet Dönemi Türk Mizahı

Kurtuluş Savaşı’nın kazanılmasından sonra Refik Halit Karay ve arkadaşları tarafından çıkarılan, padişah yanlısı Aydede kapatılmış ve bu derginin yazar kadrosu yurtdışına kaçmışlardır. Daha sonradan Orhan Seyfi Orhon ve Yusuf Ziya Ortaç bu çizgide başka bir dergi çıkarmışlardır. “Akbaba” adıyla yayın hayatına başlayan bu dergi mizah tarihimizde en uzun soluklu dergi olarak yerini almıştır.

Harf inkılâbından sonra başlayan yeni harflerle okuma-yazma öğrenme sürecinde, doğal olarak bu harflerle basılan gazetelerin okuyucu kitlesi çok az hatta yok denecek derecede idi. Bu durum basılan dergi ve gazetelerin çok kısa ömürlü olmasını da beraberinde getirmiştir. 1928 yılında piyasaya çıkan Kahkaha ve Babacan isimli mizah dergileri sadece birer sayı çıkartabilmişlerdir. Bu olumsuz

durumu aşmak isteyen bir gazetenin yöneticileri Cemal Nadir'i kadrolarına dahil ederek günlük karikatür çizmesini istemişlerdir. Okumanın güç olduğu bu günlerde daha ziyade çizgiyle ve daha az yazıyla yeni tipler ortaya çıkartan Cemal Nadir, karikatür alanında daha önce görülmemiş bir ilginin doğmasına vesile olmuştur.

1930 yıllarda Akşam Gazetesinde çizimlerine devam eden Cemal Nadir, toplumun hemen her kısmından tipler ile var olan koleksiyonları zenginleştirmiştir. Aynı dönemde dergilerde çizim yapan en dikkat çeken isim ise, Ramiz'dir.

1934-1948 arasında fasıllı bir şekilde yayın hayatına devam eden bir diğer dergi, Sedat Simavi'nin sahibi olduğu "Karikatür"dür. Bu yayınlar sayesinde karikatür köy kahvelerine kadar girmiştir. Sayıları 34'e yaklaşan karikatür albümlerinin yayınlanmış olması, bu alana halkın gösterdiği ilginin bir belirtisi olarak değerlendirilmelidir.

1946 yılının Kasım ayı sonlarında yayın hayatına başlayan "Makropaşa" dergisi ülkede o güne kadar yapılan mizah anlayışında değişiklik yapma iddiasıyla işe başlamış ve daha fazla siyasi konulara yer vermiştir. Kadrosunda bulunan Aziz Nesin, Sabahattin Ali, Rıfat Ilgaz yazılarıyla, Mim Uykusuz da çizgileriyle dergiyi cazip hale getirmişlerdir. Bu derginin piyasaya çıkmasıyla daha önce Akbaba okuyucusu olanlar kısa sürede Makropaşa okumaya başlamışlar ve dergi her geçen gün tirajını arttırarak kısa sürede 60.000 adet satmayı başarmıştır.

II. Dünya Savaşının ardından Türkiye'de hemen her alanda dışa açılma dönemi başlamıştır. Ekonomi ve siyasal alanda liberal politikalara doğru zorunlu bir gidiş söz konusu olmuştur. 1950'yi takip eden on yıl içerisinde, çok partili dönemde yayınlanan en dikkat çeken yayınlar "Dolmuş" ve "Tef" dergileri olmuştur. Bu dönemde sanatçıların ve yazarların çizimleri değişmiş ve yeni tarz oluşumları artmıştır. Aynı dönem içerisinde batıdan çok fazla etkilenildiği ve hatta batılı bazı yayın organlarında çıkan karikatürlerin aynen kopya edildiğine rastlanılmıştır. Bu dönemde, bir diğer dikkate değer durum, mizah hikayesi yayınlarındaki artış olmuştur. Aziz Nesin, Rıfat Ilgaz, Bülent Oran ve Yalçın Kaya devamlı olarak mizah hikayesi yayını ile meşgul oldular (Öngüren, 1993, s.104-105).

1960-1970 arasında Türk karikatüründe bir gerileme yaşanmıştır. Çizerlerden birçoğu çizgi film ve reklâmcılık alanında faaliyet göstermeye başlamışlardır.

Karikatürün güldürme işlevinin yanında, okuyucuyu düşünmeye de sevk etme endişesi ve bu yeni anlayışın okurlar tarafından hemen kabul edilmemesi de bu gerileme üzerinde etkili olmuştur. Bu tarihler arasında mizah dünyasında en öne çıkan dergi Akbaba olmuş ve tabir yerindeyse altın yıllarını yaşamıştır. Yusuf Ziya Ortaç'ın ölümüyle bu dergi bir süre daha devam etmiş ancak bir daha açılmamak üzere yayın hayatını sonlandırmıştır.

5.2. Türk Mizahında Tipler

5.2.1. Nasreddin Hoca

Sözlü Türk mizahının en tanınmış şahsiyetleri, Nasreddin Hoca, İncili Çavuş, Bekri Mustafa ve Bektaşî'dir. Nasreddin Hoca fıkralarının yayıldığı geniş coğrafya, Türkistan'dan Macaristan'a, Sibiry'a'dan Kuzey Afrika'ya kadar ulaşmaktadır (Türkmen, 1989, s.1).

Pertev Naili Boratav; Nasreddin Hoca'nın yaşamış bir kişi olarak bilinse de bu kadar geniş bir coğrafyada tanınan birisi olması sebebiyle, zamanla tek bir kişi olmaktan çıkarak, kurgusal bir kişilik haline geldiğini belirtmektedir. Boratav; toplumun, birçok olayı Hoca'nın başından geçmemiş olsa dahi, onun başından geçmiş gibi anlattığını, bu şekilde Nasreddin Hoca'nın, yayıldığı bütün sahalar içinde, çok farklı tiplere giren, çeşit çeşit Nasreddin Hocaları temsil eder duruma geldiğini ileri sürmüştür (Boratav, 1996, s.38).

Nasreddin Hoca, sözlü mizahtan yazılı mizaha geçildikten sonra da dergilerin, gazetelerin ve yayınlanan kitapların en fazla ele aldığı konulardan birisidir. Geçiş sürecinde sözlü ve yazılı mizahı birleştiren bir tip olmuştur (Varlık, 1985, s.1092).

Şüphesiz, tarihi süreçte milletimizin çok değerli ve birbirinden üstün yetenekli mizah ustaları ve nüktedanlar vardır ancak bunların hiç birisi Nasreddin Hoca kadar dünya çapında bir üne kavuşmamıştır. 1208-1284 yılları arasında yaşamış olduğu tespit edilen Nasreddin Hoca, tam anlamıyla bir halk klasiği haline gelmiştir. Onda bulunan zeka ve bu zekasıyla birleştirdiği ince espri anlayışı tek kelimeyle şaşırtıcıdır (Türkmen, 1998, s. 5).

Hocanın fıkraları yaşamda karşılaşılan her türlü zorluk, üzüntü ve sıkıntı hoşgörülle karşılanmıştır. Kötülük, zalimlik, bencillik, karakersizlik Hoca'ya özgü bir şekilde yerilmiş, dünyaya hep gülümseyen bir pencereden bakılarak, inceden inceye dünyalık ne

varsa dokundurulmuştur (Boratay, 1992, s.9).

Nasreddin Hoca, halkın duygularını yansıtan bir gülmece odağı olarak ortaya çıkarılır. Söylenen kişi, söylenenin ağzını kullanır, böylece halk Nasreddin Hoca'nın diliyle kendi sesini duyurur.

Nasreddin Hoca, hemen bütün fıkralarında, yaşanan bir olayla, bir olguyla ilintili bir şekilde ortaya çıkar. Fıkralarında geçen olaylar genellikle halk arasında geçer. Hoca, soyluların, yüksek saray çevresinde bulunan devletlilerin aralarına ya çok seyrek girer ya da hiç girmez.

5.2.2. İncili Çavuş

İncili Çavuş XVII. yüzyılın tanınmış bir siması olup, 1603-1617 yılları arasında saltanat sürmüş olan I. Ahmet zamanında yaşamıştır. "İncili" lakabını alması ve doğduğu yer konusunda anlatılan farklı rivayetler vardır. İyi bir eğitim gören İncili, I. Ahmet zamanında İran'a giden elçilik heyetine başkanlık etmiştir. Arapça ve Farsça bilen zeki bir devlet adamı olmasıyla bilinen İncili Çavuş, saray ve çevresindeki aksaklıkları yansıtan bir tip olarak halk tarafından benimsenmiştir. Halk, saray ve çevresine ait bir sıkıntısı olduğunda bu durumu iletmek için İncili Çavuş'u bir temsilci olarak görmüş, şikayetlerini onun eliyle muhataplarına bildirmiştir. Padişahın musahibi olması, her aksaklığı rahatça dile getirmesine fırsat vermiş, yeri geldiğinde padişahın hatalarını söylemekten çekinmemiştir (Albayrak, 2000, s.277).

5.2.3. Bektaşî

Bektaşî tipi ise, Osmanlı İmparatorluğu'ndaki Sünni akidelere ve tarikatlara muhalefet eden Bektaşilik anlayışı çerçevesinde ortaya çıkmış olan tarihi bir tiptir. Bektaşî, genellikle Allah ile senli-benli, kendince ve pervasızca münasebetlere kalkışır. Yaşadığı bir takım haksızlıkların nedenini sorar. Ham softaların düşmanıdır ve olayların iç yüzünü gördüğü için bu tür softalarca dinsizlikle suçlanır. Ancak o, şaşırtıcı bir karşılıkla kendisine yapılan bu saldırıların üstesinden gelmeyi bilir (Yıldırım, 1999, s.36).

5.2.4. Bekri Mustafa

Mizah tarihimizin bahsedilmesi gereken şahsiyetlerinden biri olan Bekri Mustafa'nın, IV. Murat dönemindeki içki yasağına tepki olarak ortaya çıktığı iddiaları vardır. Padişah IV. Murad'ın devlet yönetimine ait aldığı sert tedbirleri

önemsemeyen, kalender-meşrep bir kişiliğe sahiptir (Bayrak, 2001, s.151).

6. MİZAH VE ÇOCUK

6.1. Çocuklarda Mizah Duygusunun Gelişimi

Bilindiği gibi çocuk, gelişen bir insan yavrusu, olgunlaşmamış, reşit sayılmayan küçük yurttaştır. Ancak çocukluk üst sınırı belirsiz bir çağdır (Yörükoğlu, 1992, s.13) Mizah, yaşamı farklı açıdan görebilmeyi, farklı bakabilmeyi gerektiren ve yaratıcılığın gelişimi için çok önemli bir edebiyat ve sanat türüdür. Aslında (diğer sanatlarda da olduğu gibi) yaratıcılık mizahı, mizah da yaratıcılığı besleyen, geliştiren özellikler taşır. Mizahın farklı ve komik olanı görme özelliği, çocukta eleştirel düşünme ve bakışı geliştirmesi açısından önem taşır. Hem çocuk hem de çevresi için olumlu duygular yaratır. Gülererek, güldürerek düşündürür ve eğitir. Bu nedenle masal, bilmece, fıkra karikatür gibi mizah türleri çocuklara mizah duyarlılığı kazandırabilmek için önemsenmelidir. Çocuğa mizah duyarlılığı kazandırma sürecinde önemli bir görev de anne-baba, eğitimciler ve kitle iletişim araçlarını yöneten kişilere düşmektedir. Nitelikli mizah örnekleri seçimi ile mizahın eğitici özelliğinden yararlanılarak, mizah duyarlılığı olumlu yönde geliştirilebilmelidir (Vural, 2004, s.44). Çocuğun kavrayış dizgesi uyumsuz birtakım şeyler tarafından henüz bozulmadığı için, ortaya çıkan yeni durumun özellikleri hakkında hiçbir beklentisi yoktur. Yani çocuk bir kez dünyaya ait bir resim oluşturup da bunu kullanmaya başlarsa, artık mizahi durumlardan da hoşlanmaya başlayabilir. Elbette ki ilk başlarda, çocuğun mizah anlayışındaki kavrayışsal değişimler çok basit düzeyde olacaktır. Örneğin, çocuğun hayvanat bahçesini ilk ziyaret ettiği zamanlarda bu çeşitten basit bir mizahi durum sık sık ortaya çıkar. Yetişkinler, "hayvanlar", "memeliler", "kuşlar" olarak genel kategorilerle düşündükleri için, daha önce görmedikleri bir hayvan gördüklerinde, onu yukarıdaki gruplardan birine yerleştirebilirler. Bunu yaparken de geçmişteki deneyimlerini kullanırlar. Yetişkinler bu genel kavramlara sahip oldukları için, hiçbir hayvan onlara yeni görünmez (Morreall, 1997, s.65). Fakat çocukların hayvan kavramları yetişkinlerinkine göre çok daha dardır. Genellikle çocuklar özellikle köpek ve kediyi

bilirler. Herhangi bir gün bir atmacayı veya tavus kuşunu gören bir çocuk hafızasında bu tür bir kuşa yer bulamaz. Çocuk için bu kuşlar oldukça yenidir. Onları görmek çocukları şaşırtır ve yeni bir bilgi düzeyine ulaşmasını sağlar. Eğer bu gibi değişimler çocuk için eğlendirici ise ve zararlı bir tarafı yoksa yani tehdit edici değilse, çocuklar bunlara gülerler.

Çocuklarda gülmece davranışı en belirgin şekliyle ikinci yaştan sonra başlar (Başaran, 1996, s.104). Çocuğun yeni deneyimler edinmesi ve bunlara gülmesi, yaşı ilerledikçe ve etraftaki şeyleri tanıdıkça daha da azalır. Bireyler büyüyene kadar üstesinden gelmeleri gereken işleri yürütebilecek kadar bir kavramsal çerçeveyi kazanmış olurlar. Tartıştığımız bu basit gülme durumlarının yetişkinlerdeki örneklerini bulabilmek için, karşılaştırma yapılabilecek ilk şey, ilkel olarak nitelenen insanların Batı teknolojisi ve gelenekleri ile ilk kez karşılaştıkları durumlardır. Böyle bir topluluğun üyeleri olan yetişkinler, yeni şeylerle karşılaşan çocuklarla aynı durumdadırlar. Bornea yerlilerinin batıdaki yollara nasıl tepki gösterdiklerini ve yine kapağı açık bir piyanoyu kendi kendine çalarken gördüklerinde çok eğlendiklerini anlatan öyküler buna örnek verilebilir. Tuşların ve anahtarların hareketleri yerliler için daha önce görmedikleri şeyler olduğu için, buna içtenlikle gülmüşlerdir. Bir başka öykü de, Fiji yerlileri hakkında anlatılır. Bu yerliler hep suyun içinde olduklarından asla yıkanmazlarmış, ilk kez Avrupalıları, ellerini yüzlerini yıkarken gördüklerinde çok şaşırmışlar ve çok gülmüşler (Morreall, 1997, s.66).

Mizahı basit bir kahkahadan ayıran şey, onun insanlara canlılık katmasıdır. Mizah kavrayış değişikliğine, olmasını umduğumuz şeylerin resminin hemen değiştirilmesine dayanır. Aynı çocuklardaki mizah kavrayışının gelişmesinde olduğu gibi, bu değişim, yalnızca, basit bir şaşkınlığa ya da bir şeyi tuhaf bulmaya dayanabilir. Yalnızca şaşkınlıktan kaynaklanan mizah, insanı yeni çeşit bir şeyle ya da yeni bir olayla karşı karşıya bırakır, insan bunu daha önce karşılaştığı olaylardan hiçbirisi ile aynı gruba sokamaz (Morreall, 1997, s.88). Bu tür bir mizah anlayışı, yetişkinlerin tersine, çocuklarda daha yaygındır. Yetişkinler, hem daha çok deneyime sahiptirler hem de soyut kavramları anlama yetileri daha gelişmiştir. Öyle ise, edinebilecekleri her tür deneyim daha önceki deneyimleriyle benzerlikler gösterir.

Freud, “Gülerken yaşanan şey, aslında tuhaf ya da komiğin anlamını bilmediğimiz, fıkra anlatamadığımız ve günlük hayatta kendimizi mutlu etmek için mizah duygusuna ihtiyaç duymadığımız çocukluğumuzdaki duygu durumuna duyulan özlemdir” görüşüyle çocuklukta mizah duygusunun gereksiz olduğunu değil, yaşamı çocuk gözüyle algılayarak gülmenin kolaylaşmasına vurgu yapmaktadır (Freud, 1993, s.254).

Günümüzde, sanatın ve mizahın eğitimdeki yardımcı, etkili özelliği farklı alanlarda kullanılmaktadır. Down sendromlu çocuklarla yapılan konuşma öğretimi çalışmaları sırasında, fotoğrafların kullanılması, bir süre sonra çocukta albüme bakıyormuş izlenimi yaratmış ve sıkılmışlardır. Ama çizgi-roman türü kitaplara daha fazla ilgi göstermişlerdir. Çizgi-roman türü resimlerin altlarına yazılar yazıldığında çocuğa dil tecrübesi kazandırmak kolaylaşmaktadır (Turan, 2002, s.74).

Uslu (2006, s. 10) tarafından her bir yaş grubundan (9–10–11) 20 öğrenci alınarak çocuklarda mizah anlayışının komik buldukları konular açısından yaşa bağlı olarak farklılık gösterip göstermediği üzerine bir araştırma yapılmıştır. Deneklere siyaset, tarih, bilişim, şiddet, cinsel ve masal içerikli konulardan oluşan 24 karikatür gösterilmiştir. Bu araştırmada örneklem alınırken öğrencilerin okul başarısı, cinsiyeti, sosyoekonomik seviyeleri, ebeveynlerinin boşanmış olup olmadıkları, kardeş sayısı gibi durumlar göz önünde bulundurulmamıştır. Çocukların her biri ile tek tek görüşme yapılmıştır. Araştırmada kullanılan karikatürlerin nesnelliğini sağlamak amacıyla belirlenen kategorilerden 10 karikatür araştırmadaki gerçek örneklemin dışındaki, yine aynı yaş gruplarında olan 15 deneğe gösterilmiş ve bu deneklerden elde edilen sonuçlara göre en yüksek puan alan karikatürlerden ilk 4 ‘ü örneklem grubunda kullanılmıştır. Deneklerin beğenilerini ölçmek amacıyla 4’lü scala sistemi kullanılmıştır. deneklerden her karikatürü gördükten sonra beğenilerine göre seçeneklerden birini (1=komik değil, 2=nötr, 3=komik, 4=çok komik) işaretlemesi istenmiştir. Aynı zamanda deneklerin tepkileri gözlemciler tarafından yüz ifadelerine bakılarak değerlendirilmeye alınmıştır ve bunlara da puan verilmiştir (0=hiç tepki yok, 1=gülümseme, 2=hafif ağzı açık gülümseme, 3=ağzı açık

gölümseme,4=kahkaha). Hangi yaştaki çocuğun hangi kategoriye komik bulduğu verdiği tepkilerin ve puanlamaların sonucuna bağlı olarak belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda genel mizah anlayışı, yaş gruplarına göre bir farklılaşma göstermemekle birlikte farklı konulara gösterilen tepki yaş gruplarına göre farklılaşmaktadır. Farklı konulara farklı yaş gruplarının sonuçlarının değerlendirildiği varyans analizi testinde ise masal içerikli, tarih içerikli ve siyasi içerikli karikatür türlerine farklı yaş gruplarının verdiği puanlar arasında %5 anlamlılık düzeyine göre istatistikî olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Bilişim içerikli, cinsel içerikli ve şiddet içerikli karikatür türlerinde farklı yaş grupları arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistikî olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Gruplar arası anlamlı farkın bulunduğu bilişim içerikli, cinsel içerikli ve şiddet içerikli karikatür türlerinde grupların karikatürleri komik bulma sırası şu şekildedir: 9 yaş grubu, 11 yaş grubu, 13 yaş grubu.

3 yaş grubunda da cinsellikle ilgili konulardaki karikatürler daha fazla komik bulunmuştur, siyasi içerikli karikatürler ise en az komik bulunanlardır.

Uslu (2006, s.13) bu araştırmasında mizahın bilişsel gelişimle ilgili değişmez bir evreler silsilesi içersinde geliştiğini de belirterek bu evreleri şöyle sıralamıştır:

1. Evre: Nesnelere karşı tutarsız davranışlar;1–2 yaşlar arasındaki bir zamanda yürümeye yeni başlayan çocuklar bir nesneye sanki başka bir nesne gibi davranmaya başlarlar. Neşeli bir ruh haliyle bunu komik bulurlar.

2. Evre: Nesnelere, olayların, insanların tutarsız olarak adlandırılmasıdır. 2 yaşından sonra ya da sözcük dağarcığı geliştikten sonra başlar. Bu evrede en yaygın mizah türü tanıdık nesnelere, olaylara, insanlara ve beden bölümlerine yanlış adlar takmaktan oluşmaktadır.

3. Evre: Kavramsal tutarsızlık; 3–4 yaşlar arasında dil gelişimiyle başlar. Çocukların kavramsal açıdan bir çarpıtma olarak algıladıkları bir gerçekliğin çarpıtılması bu yaşlarda komiktir.

4. Evre: Çoklu anlamlar ve yetişkin türü mizahın başlaması; bu evre genellikle somut işlemlerin ve diğer bilişsel becerilerin daha ince şakalardan zevk almaya izin verdiği 7-8 yaşları dolaylarında gelir.

Mizahın bir türü olan karikatür de çocukların yaşlarına ve gelişimlerine uygun olarak verilmelidir. Okul öncesi dönemden başlayarak çocuklar, resmin yanında fotoğraf, karikatür gibi düzeylerine uygun iletiler taşıyan çalışmalarla da karşılaştırılmalıdır. Çocuklar, çizgilerin oluşturduğu dilin, görünenin ötesinde anlamlar içerdiğini kavrayabilmeli, bunun için de özellikle karikatürlerin anlam evrenine yönlendirilmelidir. Başlangıçta, iletileri açık olan yazılı karikatürlerden yararlanılarak gittikçe iletileri örtük, üzerinde değişik yorumlar yapılabilecek yazısız çalışmalar seçilmelidir. İlköğretim yıllarında Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerinin temel gereçlerinden biri olması gereken karikatürler, çocuğun çok boyutlu düşünme becerisini geliştirir, görme duyusunun düşünme sürecine katılmasını sağlar. Sanatsal bir dille oluşturulan karikatürlerin, örtük anlamının tamamlanması ya da bulunması için, izleyenin düşsel ve düşünsel bir katkı sürecine girmesi gerekir. Okur, şiir, öykü, roman gibi yazınsal metinlerle kurduğu iletişimde de benzer bilişsel ve duyuşsal süreçleri yaşamak durumundadır (Sever, 2003, s.183).

Ludovici'ye göre, bireyin gelişimiyle gülme arasında bir koşutluk vardır. Çocukların güldükleri ilk şey, başkalarının fiziksel uyumsuzluklarıdır. Çocuklar büyüdükçe ruhsal ve kültürel uyumsuzluklara da gülmeye başlarlar. Çocuklar eğlenmek için olağanüstü bir gayret gösterirler. Yalnızca birkaç yıldır konuşmakta olan bazı çocuklar bile, diğer çocuklarla alay etmek için, akranlarına ve kendilerinden farklı fiziksel yapıda olan, farklı giyinen, farklı konuşan ya da farklı davranan yetişkinlere ad takmada pek beceriklidirler. İncelemeler de göstermiştir ki, çocukların en eğlenceli buldukları şey başkalarının acı çekmelerine gülmeleridir (Morreall, 1997, s.17).

Çocukların, kendilerinininkine benzemeyen geleneklere uymaları ve benzeri şeylere hoşgörülü olabilmeleri için, değişik insan gruplarıyla karşılaşmaları gerekir. Çocukların başkalarının acılarına karşı duyarlı olmayı öğrenmeleri, zamanı ve

ahlaksal eğitimi gerektirir. Öyle ki onların acılarıyla eğlenmek yerine üzülüp ilgilenebilsinler. Piaget ve diğerlerinin göstermiş olduğu gibi, çocuklar, diğer insanların kendileri gibi olmadıklarının bilincine varmış olarak yaşama atılmazlar, bu öğrenmeleri gereken bir şeydir (Morreall, 1997, s.17)

Çocuklara, belirli bir mizah örgüsü içinde verilen talimatların yaptırım gücü daha büyüktür. Kendilerini sürekli ciddi olmaya zorlayan ve iyi eğitimin bu olduğuna inanan anne babalar hem kendi kişisel hayatlarında mutsuz olurlar hem de çocuklarını mutsuz ederler. Aşırı disiplinli ve stresli ev ortamlarına sahip çocukların okulda başarısız olmasının yanı sıra her alanda çalışma ve kazanma azmi kaybolabilir. Mizah duygusu gelişmiş ve güzel espri yapabilen anne ve babaların çocukları daha şanslıdır. Çocuklar üzerinde anne ve babaların esprili istekleri daha etkili olacaktır. Çünkü çocukların kendilerini güldüren kişilerle daha iyi anlaştıkları ve onları daha çok sevdikleri bilinen bir gerçektir. Aynı zamanda esprili ebeveynlerin çocuklarının ruhsal ve sosyal gelişimleri sağlıklı olacağı için bu çocuklar çevresi ile daha rahat ilişki kuracaktır. İyi espri biraz da kıvrak zekânın belirtisidir. Bu nedenle espri yapmaya alışan çocuklar sürekli bir tür beyin jimnastiği yapmış sayılabilir. Bütün bunların yanında, iyi espri ve sevgiyle büyüyen çocuklar, moral değerleri yüksek olduğu için en kötü anlarında bile gülümseyerek yaşama tutunabilirler (Vural, 2004, s.44–46).

Ann karnında gülümseyen bebeklerin ultrason görüntüleri gülümseme ifadesinin çok erken dönemde belirlediğini göstermektedir. Baudoin (1977, s.129)'e göre “İnsanlar çok küçük yaşlarda olayların gülünebilir, gülünmez taraflarını ayırt etmeye başlarlar. Bir bebek ilk olarak sekiz günlükken gülümsemeye başlar. Yaklaşık altı aylıkken de annesinin yüzünü görünce zevk duyar ve güler. Bir bebek ne kadar erken gülmeye başlarsa psikolojik gelişimi o kadar sağlıklı olacak diyebiliriz. Bir yaşından itibaren de hayatı boyunca gülmesine neden olacak şeylere gülmeye başlar. Mizah duygusu artık gelişmeye başlamıştır.”

Daha güncel bir görüşe göre ise, bebeklerin üç ya da dört aylık olduklarında ancak annesini, babasını, dede ya da kardeşini gördüğünde gerçek anlamda güldüğü belirtilmektedir. Bir simayı tanımaya çalışmak, yavaş yavaş

gelişmeye başlayan beynini o kadar zorluyor ki, bebekler içgüdüsel olarak gülümseyip gevşemeye çalışıyorlar. Aktif mizah duygusu, ikinci yaşının tik yarısında ortaya çıkıyor, insan beyni soyut simgeleri bu dönemde oluşturmaya başlıyor. Yeni kavradığı görüntü ve fikirleri aklında sürekli dolaştırıp duruyor. Üç yaşına gelip de kavrama yeteneği biraz daha gelişince, kurşun kalemi dişlerini temizlemek için, yemek kaşığına telefon etmek için kullanmaya çalışıyor. Bazen "anne" yerine kıkırdarak "baba" diyor. Bu dönemde çocuk sadece şematik simgeleri değil, özellikleri de birbiriyle ilişkilendirmeye çalışıyor. Dolayısıyla, köpek görüntüsüyle "miyav" sesi bir araya gelince gülmeye başlıyor. Altı yaşına geldiğinde, mizah anlayışının merkezine konuşma yeteneğini mükemmelleştirme çabası yerleşiyor. Bu yaştaki çocuk, kelime oyunları, uyaklı konuşmalarla ya da cinsel içerikli esprileriyle kendini ifade etmeye başlar. On iki yaşına kadar, soyutlama yeteneğinin gelişimine paralel olacak şekilde, hep daha karmaşık fıkralarla zekâsını eğitiyor. Bu dönemden sonra entelektüel ve mizahsal gelişim yetişkin seviyesini yakalıyor (Haber.asp-2,web:2004).

6.2. Öğretim Kademelerine Göre Çocukta Mizah Anlayışının Gelişimi

Mizah gelişiminin aşamalarını özel olarak tanımlamak mümkün değildir. Çünkü bireyler çocukluktan yetişkinliğe doğru zevk almaya göreceli olarak devam ederler. Bu bölümde “Okul Öncesi”, “İlköğretim Birinci Kademe”, “İlköğretim ikinci kademe” ile “lise” ve “üniversite” olmak üzere dört bölümde öğrencilerimizin mizah duygularının gelişimini inceleyeceğiz.

Olayların, nesnelere gülünecek yanının bulunması, böylece yaşamın daha hoş kılınması, bilişsel yeterlilik ister. Mizah anlayışı ve yeteneği hem gülünecek davranış yapmayı, hem de söz söylemeyi ve bunlardan anlamayı içerir (Başaran, 1996:103). Bu sebeple çocukların bulunduğu öğretim kademeleri sırasında hangi bilişsel ve duyuşsal durumda oldukları hakkında da kısa bilgiler sunulacaktır.

Öncelikle şunu belirtelim ki Piaget’in bilişsel gelişim dönemlerine ilişkin

olarak verdiği yaş dönemleri dikkate alındığında; anaokulu yıllarının (3-6 yaş), işlem öncesi döneme, ilköğretim birinci kademe (7-11 yaş) somut işlemler dönemine, ilköğretim ikinci kademe ve lise yılları (12-17 yaş) ise soyut işlemler dönemine denk geldiği görölmektedir. Ancak belli bir öğretim kademesine ulaşan öğrencilerin hepsi aynı bilişsel gelişim düzeyinde bulunmamaktadırlar (Erden ve Akman, 1998, s.69).

6.2.1. Okul Öncesi Dönem

Erikson'a göre okul öncesi dönemde sağlanan uygun çevresel koşullar, kendisine güven, bağımsızlık, özerklik, girişimcilik gibi kişilik gelişmesi olumlu yönde etkileyen duyguların kazanılmasında büyük önem taşımaktadır. Bu nedenlerle çocuk gelişimi ve psikoloji alanında çalışan uzmanlar bu döneme özel bir önem vererek, bu dönemin gelişim sürecindeki kritik yerini vurgularlar. Çocuklarla çalışan uzmanların tümü çocukların uygun fiziksel koşulların sağlandığı ve sevgi, ilgi verebilen yetenekli eğitimcilere sahip anaokullarına devam etmelerinin, gelişimlerine olumlu katkıları bulunacaktır (Akt. Erden ve Akman, 1998, s.69).

Birçok çocuk psikologu doğumdan sonraki ilk üç haftada ilk gülümsemenin ortaya çıktığına inanır. Bu gülümseme üçüncü veya dördüncü ayda artarak kakhaha haline gelir. Genelde, erken gülümseyen bebekler yine erken kakhaha atarlar ve sık gülenlerin sık kakhaha atma eğilimi olur.

Erken gülme ve kakhahaların açığa çıktığı zevk kaynakları yemek yedikten sonraki doyumla ve güvenli bir çevre keşfetme zevkiyle ilişkilendirilmektedir. Bebekler tabi ki korkutulmadığı sürece, yeni nesnelere, komik yüzlere ve seslere de gülerler.

Bebeğin hafızasında daha fazla bilgi depolandıkça, gülmek, bebeğin çevresindeki nesnelere ya da ebeveynlerini tanımasına tepki olarak ortaya çıkar. Gülmek ve kakhaha, bebek tarafından hayatının ilk bir yılında, genellikle ebeveynlerinin ve arkadaşlarının bebeğin yaptığı "sevimli" şeylere karşılık vermesi ile oluşur.

Bebeklerin mizah duygusunun bazı özellikleri, okul öncesi yıllarına taşınır. Okul öncesi çocukları oynarlarken ıslanacaklarını ya da kirleneceklerini akıl edemezler. Ve bebekler gibi gıdıklandıklarında veya komik bir yüz gördüklerinde gülebilirler. Bu durum çocukların ilkokul ikinci sınıfa gelene kadar mizah anlayışlarında önemli bir rol oynar. Okul öncesi dönemde çocuklar, nesnelere veya olayları keşfetmekten hoşlanırlar ve oynadıkları hayali oyunlarda kendi kendilerine konuşmaktan, mırıldanmaktan oldukça zevk alırlar. Bu yaştaki çocuklar genellikle aktivitenin eğlenceli ve güvenli olduğunu anlayana kadar kovalanmaktan hoşlanırlar.

Çocuk, duygusal ve zihinsel açıdan geliştikçe ve küçük uyumsuzluklardan zevk almaya başladıkça mizah kapasitesi ve nüktelerinin karmaşıklığı da gelişir. İlk birkaç yıl içinde, çocuğun yaptığı şakaların çoğu basit uyumsuzluklarla ve çocuğun güçlü algılamalarıyla şekillenir. Birisini uygunsuz kıyafetler içinde görmek ya da birisini yanlış bir adla çağırmak (özellikle de bir kızı, erkek ya da bir erkeği, kız adıyla çağırmak) gülmek için en önemli nedenlerdir (Morreall, 1997, s.67). Aynı zamanda yine bu dönemde çocuklar yetişkin davranışlarını oyun oynarken taklit etmektedirler. Çocukların anne, babayı ya da mesleki bir rolü canlandırmaya çalıştıkları davranışları sosyalleşmenin ana bir parçasıdır. Erken yaşlarda rol oyunlarında kazanılan bazı yetenekler, mizah duygusunun gelişiminin daha olgun aşamalarında anekdotlar anlatılırken kullanılır.

İkinci yaştan sonra çocuklar dil yeteneklerini geliştirirken, kelimelerin sesleriyle ve bazense keşfettikleri saçma veya ritmik kelimelerle deneme yapmaya başlarlar. Okulöncesi çağ çocukları, ses telleri ile ses perdelerini değiştirme, kelimeleri söyleme veya yüz şekilleri yaparken konuşmaya çalışma denemeleri de yaparlar. Bu, ağızlarını iki yana açarken konuşmayı denemek, parmakları ağzındayken konuşmaya çalışmak veya sadece elleriyle yüzlerine farklı yerlerden bastırarak konuşmak gibi denemeleri içerir.

Yaklaşık iki yaşındayken, çocuklar bir nesneyi başka bir isimle çağırmayı eğlenceli bulmaya başlarlar. Bu, onların kelimeleri kontrol edebildiklerinin ve kelimelerle oynarken rahat hissettiklerinin bir göstergesidir. Takriben üç yaşında, çocuklar fikir ve kelimelerdeki anlam belirsizliğini kavramaya başlarlar.

Çocuklar genellikle yetişkinlerin şakalarını anlayamazlar çünkü onların kavrayışlarında gerekli kalıplar henüz oluşmamıştır. Bu yalnızca karmaşık sözcük oyunlarını ve cinsel esprileri değil, gelenekleri ve hicvi içerir. Çocukların basit bakış açıları ile yetişkinlerin karmaşık dünya görüşleri arasındaki fark, yetişkinlerin, çocukların komik olmaya çalışmadıkları zaman bile onların davranışlarını çok komik bulmalarını açıklar (Morreall, 1997, s.90)

Okul öncesi dönemde çocuklar, inek ve tavuk sesi, itfaiye sireni duymaktan hoşlanırlar ve hikâye dinlerken yetişkinlerin, kitaptaki farklı karakterlerin seslerini taklit etmesinden büyük bir zevk alırlar.

Bu dönem çocuklarının şakaları öncelikle belirli bir zamanda kendilerine ne olduğuyla ilgilidir. Komik bir hikâye anlattıklarında, abuk sabuk konuşabilirler, bilginin bir kısmını unutabilirler ya da gereksiz görünen birçok detay anlatabilirler. Konuşurlarken, o anda ilgilerini çeken bir aktivite dikkatlerini dağıtabilir. Bir nesneye sanki olduğundan başka bir nesneymiş gibi davranarak; nesnelere, olaylara, insanlara, bedeninin organlarına değişik adlar takarak; tekerlemeler söyleyerek; bir gerçeği çarpıtarak; gülünç sözler bularak büyüklerin davranışlarını, görünüşlerini taklit ederek mizah yapmaya çalışırlar (Başaran, 1996, s.103-104).

Diğer insanlarla alay eden ve bu konuda uyarılıp engel olunmayan çocukların mizah anlayışları bazen “acımasız” olarak değerlendirilebilir. Gerçekte, diğer insanlar için söyledikleri şeylerin etkisini anlamak için çok küçüktürler. İlkokula başlayıncaya kadar, diğer insanlarla empati kurma yetenekleri olmaz.

Çocuklar bazen anlamadıkları şakalara gülebilirler. Bunun nedeni ne olduğunu anlamasalar bile, eğlenceye katılmak istemeleridir. Ama daha sonra yani okul öncesi basamağın sonlarına doğru çocuklar hem ustaca mizah üretirler hem de yetişkinler kadar mizahtan anlarlar (Başaran, 1996, s.104).

6.2.2. İlköğretim Dönemi (Birinci Kademe)

Okul çağına giren çocuklar günlerinin büyük bir kısmını okulda öğretmenleri ve arkadaşlarıyla geçirmeye başlarlar. Okul yaşamında, derslerinde başarılı olma çocuğun kendisine güvenmesi açısından önemli olmaktadır.

Çocuklar okul yaşına geldiklerinde de mizah duygularında okul öncesi çağında zevk aldıkları bazı şeyleri kaybetmezler. İlkokul çocuklarının çoğu zevki oyun oynamakla sağlanmaktadır. Bu hayal kurmayı ve oyuncaklarla oynamak gibi rol oyunlarına inanmayı beraberinde getirebilir. Yalnız başlarına ya da arkadaşları ile birlikte oynarlarken gülebirlirler. Oyunlarında ıslanmak, kirlenmek ve çamurlanmakla az ilgililerdir (Hill, 1988, s.26).

Bu dönemde ilköğretime başlayan çocuk için oyun oynamak eski çekiciliğini kısmen kaybedebilir ve bunun yerini bir şeyler üretmek, yaptığı işlerle başarılı olmak isteği alabilir. Yaptığı işler için beğeni toplamak, arkadaşları ve yetişkinler tarafından takdir edilmek, bu dönemdeki çocukların gereksinimleri arasındadır. Bu çağdaki çocuklar fiziksel ve zihinsel kapasiteleri açısından da artık yeni şeyler öğrenmeye ve öğretmeye hazırdırlar. Yetişkinler dünyasına olan merak iyice artmıştır. Çocuklar, yetişkinlerin kullandığı araçların nasıl kullandığını, yapılan işlemin nasıl yerine getirildiğini öğrenmek isterler. Yaptığı işlerde başarılı oldukça kendine olan güveni artar. Çocuğun kendine olan güveni arttıkça da çalışma ve başarılı olmaya doğru güdülenme düzeyi artış gösterir (Erden ve Akman, 1998:93). Bu durumun çocukların mizah anlayışları ile ilişkisi ise şu şekilde kurabiliriz:

İlkokul çağındaki çocuklar, sanat ve zanaatı genellikle eğlenceli bulurlar. Çoğu bir projeyi bitirdiğinde en azından gülerler ve iyi bir iş başarmaktan gurur duyarlar. Sınıf projelerini sergilemek, öğrenciler için kişisel bir ödüldür. Ve ödül genellikle yaptıkları işi “göstermek” şansına sahip olduklarında yüzlerinde bir gülümsemeye neden olur. Bu durum çocukların içinde bulunduğu gelişim düzeyleri ile paralellik gösterir (Hill, 1988, s.26).

Mola ya da diğer oyun zamanlarındaki eğlencenin bir bölümündeki etkinlikler

özgürlükle ilişkilendirilir. İlkokul çocuklarına oyun zamanını duyurmak her zaman iyi bir haberdur ve aşağı yukarı zıplamak, el çırpma, gülümsemek ve kahkaha atmak gibi çeşitli tezahüratlara neden olur. Bu davranış çoğu kez “grup sevinci” gibi değerlendirilir.

İlkokul çocukları bir araya geldiklerinde, diğer çocukların, aile bireylerinin ya da öğretmenlerin aleyhine icatlar ya da yaramazlıklar yapmaya başlayabilirler. Amaç, tuzakları etrafında dolaşan habersiz kurbanlarına sıkıntı vermektir. Çocuklar, birinin arkasında yüksek bir ses çıkartabilir, sandalyeyi altından çekebilir, oturdukları yere sakız yapıştırabilir ya da genel olarak itaat gerektiren kısıtlayıcı sınıf ortamında rahatsızlık yaratabilirler.

Çocuk altı yaşına geldiğinde, artık soyut ve mantıklı düşünme yeteneği gelişmiş olduğundan, bilmecelere, özellikle de "adamın biri" diye başlayan bilmecelere merak sararlar. Sekiz yaşından sonra, bilmeceler fıkralara dönüşür, on iki yaşlarında ise, fıkralar çocuğun yaptığı şakaların önüne geçer. Çocuk büyüdükçe, fıkraları anlatma biçimi önem kazanır. Zekice olması, biçimi ve özellikle de altı yaşındaki çocuklar için önemli olmayan kısalığı, fıkraya gülünüp gülünmemesi artık on iki yaşındaki çocuk için önemlidir. Ergenlik çağında gittikçe daha karmaşık fıkralar takdir görür, gerçek hayatta olanlar komik bir biçimde anlatılır ve hazırcevaplık öne çıkar (Morreall, 1997, s.67-68).

Çocuklar, favori çizgi film karakterleriyle ilgili her türlü detayı bilmekten zevk duyarlar. Bazen, çizgi film karakterlerinin yaptıkları komik şeylerin anlatıldığı hikâyelere gülerler.

İlkokul çocukları çoğu zaman yetişkinlerin komikliklerini saçma bulurlar. Yetişkinler kitap okuma saatlerinde komik suratlar yaparak kahramanları canlandırdıklarında gülerler. Palyaçolara, sihirbazlara ve bunun gibi oyunculara gülerler. Okula farklı bir amaç için gelen görevlilerin yaptıkları şakalara da gülerler.

Bu dönem çocuklarının en belirgin özelliklerinden biri, çevre etkileri altındadırlar. Bu etkilerin bir kısmını özümseyerek çevreye uyum sağlamaya

başlarlar. Aile çevresinden okul çevresine geçiş sürecinde ve yeni bilgiler öğrenme gereksinimleriyle ilgili bazı endişelere sahip olurlar. Çocuğun yeni çevresinde yani okul içerisinde doğru cevabı bilmek okulda ödül anlamına gelirken, bir şeyi bilmemek küçük düşürücü olabilir (Başaran, 1996, s.104). Böylece, okuldaki ilk yıllarda yapılan şakalar, öğrenmeye ve zekâyâ olan ilgiyi gösterir.

İlkokul çocukları yeni bir fiziksel beceri öğrendiklerinde, bunu diğer çocuklara uygularlar. Arkadaşları bunu büyüleyici bulduğunda, gözlerini şaşır yaparlar, dil çıkartırlar, karınlarını ve kafalarını aynı anda ovalarlar, kulaklarını kıpırdatırlar. Öğrenciler ses kaslarını kontrol ettiklerinde, dilleri ile şaşırtıcı şeyler yapmak, tersine okuyup konuşmak, gizli diller konuşmak, komik şarkılar söylemek gibi eğlenceli deneyimler bulurlar. Çoğu zaman, ilkokul çocuklarının şakaları, örneğin ıslık çalmayı arkadaşından daha iyi yaptığı yönündeki karşılaştırmalara dayanır. İlkokul yılları boyunca, kelime öğrenmeye ve kelimelerle oynamaya devam ederler. Bu yaşların en belirgin özelliklerinden biri, bilmece ve şakaları ezberlemeye başlamalarıdır. Bilmeceler özellikle 7-11 yaş çocukları arasında popülerdir. Çoğu bilmece, çocukların önceden yerleşen kaygıları ve gizli korkularını kapsamaktadır. Bir bilmece sormanın güdülerinden biri, üstün zekâyâ göstermesi ve dinleyicinin zeki olmadığını çünkü cevabı bilmediğini kanıtlamasıdır (Hill, 1988, 26-30).

İlkokul yılları boyunca, diğerlerinin yanında ve yetişkinlerin yanında kullanmalarına izin verilen, var olan dil tabularını bilmek için sohbet ederler. İlkokul çocukları gülme numarası yapmayı da öğrenir. Gülme taklidi yapmak, çocuklara şakayı anlamadıklarını belli etmemek istedikleri zaman yardımcı olur. Bunun yanı sıra, erken yaşlardaki çoğu çocuk, diğer çocukların onların mizah duygusu olmadığını düşünmelerini istemez.

Akün (1997, s.44-49) tarafından 883 öğrenci üzerinde yapılan bir araştırmaya göre bu dönemdeki öğrencilerin mizah anlayışları ve durumlarına yönelik olarak aşağıda sunacağımız bulgular elde edilmiştir:

Öğrencilerin en çok güldüğü fıkra, Karadeniz ve Nasreddin Hoca fıkralarıdır. Bu dönem öğrencilerinin üçte biri Karadeniz ya da Nasreddin Hoca fıkralarına

gülmektedir. İnsan davranışları ile ve mesleklerle ilgili fıkralar da öğrencilerin yaklaşık onda biri tarafından en fazla güldüğü fıkralardır. Dil ve lehçeler, hayvanlarla, mekânlarla ve taşıma araçları ile ilgili fıkralar ise az gülünen fıkralar arasında yer almaktadır.

Öğrencilerin dörtte birlik bir kısmı fıkraların komik olmasına, beşte birlik bir kısmı ise insanların kötü duruma düşmesine gülmektedir. Kumazlık ve hayvan davranışları da araştırma grubunun yaklaşık yüzde onluk bir kesimi tarafından komik bulunmaktadır. Olması mümkün olmayan olaylar, hazırcevaplık, küfür, yalan söz ve diğer unsurlar ise kısmen komik bulunmaktadır.

Şakalarla ilgili tercihler dikkate alındığında, herhangi bir şaka grubunun çocuklar tarafından ağırlıklı olarak beğenilmediği ortaya çıkmaktadır. "Sözlü şakalar", "zarar verici şakalar" ve "davranış şakaları" diğerlerine göre daha fazla gülünen şakalar olarak nitelendirilebilir.

Araştırma grubunun arkadaşlarına en fazla yaptığı şaka türü zarar verici şakalar olmaktadır. Bunu sözlü ve korkutma ile ilgili şakalar takip etmektedir. Şaka yapmadığını ifade edenlerin oranı ise % 8,4 olarak görülmektedir.

Zarar verici şakalar en fazla yapılan şakalar olmakla birlikte, yapıldığı zaman en fazla üzen şaka da yine bu türdür. Bunu onur kırıcı şakalar ve korkutma şakaları izlemektedir. Öğrencilerin %14'lük bir kısmı ise hiçbir şakaya üzülmemektedir. Ayrıca çocuklar daha çok insanların ölmesi veya onlara kötü davranılmasına üzülmemektedir. Şiddet ve çocukların başına gelenler de yine önemli bir kesim tarafından üzücü olarak adlandırılmaktadır.

6.2.3. İlköğretim (İkinci Kademe) ve Orta Öğretim Dönemi

Bu dönemde öğrenciler artık somut işlemler döneminden çıkarak soyut işlemler dönemine girmişlerdir. Ama şunu belirtelim ki her çocuk aynı yaşta somut işlemler döneminden çıkıp, soyut işlemler dönemine girmez. Yani kimi çocuklar

daha erken soyut düşünmeye başlarken kimileride bu düşünceye daha geç sahip olurlar.

Soyut düşünme evresinin iki önemli özelliği vardır. Bunlardan ilki, öğrenciler nesneyi ve durumu görmeden de bunlar hakkında düşünebilir ve kavram geliştirebilirler. Diğeri de kendi düşüncelerini eleştirmeye ve kendi düşünceleri üzerinde de düşünmeye başlarlar (Başaran, 1996, s.106). Soyut düşünme becerisine sahip olan çocuklar, soyut kavramlar kullanarak üzerlerinde fikirler üretir. Çünkü onlar artık düşünce ile oynayabilme yeteneğine sahiptirler. Bu dönemde çocuklar mantık oyunlarını sevdiği gibi mizah, resim, müzik, şiir, dans gibi duyu ve düşüncelerin sembollerle aktarıldığı etkinliklere ilgileri artar. Sadece ilginin artmasıyla yetinmezler, aynı zamanda uğraşı alanı olarak da seçebilirler (Erden ve Akman, 1998, s.68).

Öğrenciler olgunlaştığında, mizah duyguları da aynı şekilde yetişkin özellikleri alır. Aynı zamanda, daha geniş olan bilgi ve kelime hazneleri, daha karmaşık şakaları üretmelerine ve kavramalarına olanak sağlar. Öğrenciler 7. ve 8. sınıflara geldiklerinde, bilmecelere ve anekdotlara olan ilgilerini kaybederek, daha karmaşık mizahı tercih ederler. Bir öğrenci ortaokula gittiğinde, mizah tercihleri sınımsız yerleşmiş olur. Özellikle, ortaokulda ergenlik çağının başlangıcında, öğrenciler üreme, seksüel kimlikleri ve vücutlarındaki değişimlerle daha ilgili hale gelirler. Bu konularla ilgili endişeleri, hayatları boyunca mizah kaynağı olur (Hill, 1988, s.28).

Bu dönemde yapılan şakaların en belirgin özelliklerinden biri, öğrencilerin gerçek yaşamdan alıntı mizahi anekdotlar anlatmalarıdır. Ortaokul ve liseye geldiklerinde, öğrenciler mizahı birçok sosyal ortama sokmada yetenekli hale gelirler. Şakalardan elde ettikleri doyum, öğrencilerin ilgilerini yansıtmaktadır. Örneğin; dereceleri ve gelecekteki kariyerleriyle ilgili doyumları. Lise yılları boyunca şakalar, öğrencilerin kendileriyle ilgili başa çıktıkları olaylarla ve etraflarındaki dünyayla ilgilidir.

Bu dönemde öğrenciler randevulaşmaya başladıklarında, gülmek ve şakalar

randevu oyunun önemli bir özelliği halini alır. Örneğin sınıf içinde yapılan şakalar, sınıf arkadaşını etkileme girişimi ve bazen bir çeşit flört olabilir.

Eğer ilkökul boyunca zekâ önemliyse, öğrencilerin dereceyle ilgili daha fazla deneyim sahibi olduğu, ebeveyn baskısının ve kalma korkusunun daha çok yaşandığı bu dönemde daha da önemli olmaktadır. Öğrencilerin şakaları genellikle başarı ile ilgili yüksek kaygılarıyla ilişkilidir.

Bu dönemde bulunan çocuklar için bir mizah ürünü olan karikatürleri anlamaya yönelik duygu ve düşünce devinimleri, onların yazılı kültür ürünleriyle girdikleri/girecekleri iletişim için de bir deneyim kazandırır. Karikatür, çocuğun çevresindeki dilsel ve görsel uyaranların, çizginin duygu ve düşünce yüklü anlatım diliyle çeşitlenmesini sağlar. Başka bir ifadeyle, karikatürler, güzel sanatların değişik alanlarına ilgi uyandıran bir araç olarak çocuğun, kültürel alt yapısının oluşum sürecini destekler. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, güldüren, düşündüren, duyumsatan işlevleriyle karikatürlerin, çocuğun eğitim sürecinde yer alması gerekir. Dolayısıyla anne, baba ve eğitimciler, çocukları, düzeyine uygun karikatürlerin iletilerini kestirmeye, bulmaya ve çözümlendirmeye isteklendirilmelidir (Sever, 2003, s.188).

6.2.4. Yükseköğretim Dönemi

Üniversitede bulunan öğrencilerin yaş ortalamaları genellikle 18–23 yaş arasındadır. Bu öğrenciler değişik geçmişlerden ve farklı çevrelerden gelmektedir. Aynı zamanda sınıflar yaşça daha büyük öğrencileri barındırmaktadır. Eğer üniversite, öğrencinin evden ilk uzak kaldığı zamansa, kimliklerinin benzersizliğini ilk defa tecrübe ediyor olabilirler. Muhtemelen ilk defa oda arkadaşı deneyimi yaşıyorlardır. Kimi üniversite öğrencisi ilk zamanların da kendilerini terkedilmiş hissedip, ev hasreti çekerler. Fakat özellikle birinci sınıf öğrencileri, genellikle, özgürlüğü yeni buldukları ve sınıf içinde çalışma koşulları açısından diğer büyük öğrencilerden daha az disiplinli olduklarından dolayı heyecanlanırlar. Bu öğrencilerden bazıları

kafeteryada gördükleri çeşitli yiyeceklerden ya da yatakhane sesinde çalışmaya alışmaktan dolayı kültür şoku dahi yaşayabilirler.

Üniversitede çeşitlilik gösteren bu öğrenci grupları için yine üniversitede görev yapan öğretim üyeleri daha etkili ve çekici bir durum oluşturabilir. Çünkü akademisyenler şaka konularında daha az kısıtlayıcıdır. Tabii ki bunun tam tersi durumlarda söz konusu olabilir.

Üniversite öğrencileri olgunlaştıklarında, genellikle daha fazla hedef yönelimli, disiplinli ve kendilerinden emin hale gelirler. Üniversite eğitiminin sonuna doğru, öğrenciler hayattaki bağlantılarıyla ilgili daha fazla baskılanırlar. Evlilik, kariyer kararı ve yetişkinliğe geçiş son yıllarda daha tahmin edilebilir gerçekler haline gelirler. Esas olarak üniversite öğrencilerinin mizah duygusu, özellikle ilk yıllardan sonra, tamamen olgunlaşma eğilimindedir.

Özellikle, üniversite öğrencileri korkuları ile ilgili şakalar yaparlar ve bunlar genelde hayatlarındaki önemli anlarla ilgilidir. Üniversite öğrencilerinin mizahı öğrencilerin yaşları, aile yapıları ve çevrelerinden dolayı büyük bir çeşitlilik gösterir. Genellikle, birinci sınıf öğrencisi sürekli yalnızdır. Sık sık üniversitedeki pozisyonu ile ilgili güvensizlik yaşar. Ayrıca genel yaşamı ve okul yaşamındaki hedefleri konusunda kararsızdır (Hill, 1988, s.30).

Ülkemizde cumhuriyet'in ilk yıllarında çıkarılan mizah dergileri çoğunlukla yetişkinler içindi. Ama daha sonra "Gırgır" ve "Fırt" dergileri ile mizah basını gençlere yönelmiştir (Boyacıoğlu, 2004, s.283-284). Günümüzde de mizah basını özellikle gençlere hitap eder özelliindedir. İşte bu noktada üniversite öğrencilerine sunulan mizah, bu dönemde yer alan öğrencilerin sadece mizah anlayışlarına veya eğlenmelerine, gülmelerine etki etmez. Aynı zamanda onların siyasi ve sosyal düşüncelerine de etki eder (Arık, 2004, s.250-254; Boyacıoğlu, 2004: 283-284). Bu durum okudukları mizah dergilerinin içeriği ile ilgilidir. Buradan şu sonucu da çıkarabiliriz ki mizah öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine etki ettiği kadar onların fikri yapılarının şekillenmesine de olumlu veya olumsuz olarak etki eder.

7. MİZAHIN ETKİLERİ

7.1. Mizahın Olumlu Etkileri

Mizah, birçok uzman tarafından, insan yaşamında pozitif bir güç olarak görülmüştür. Modern batı kültüründe, mizah duygusuna sahip olma geniş ölçüde hoş ve erdemli bir kişilik özelliği olarak görülmektedir. Yüksek mizah anlayışına sahip olan kişilerin stresle daha kolay başa çıktıkları, diğer insanlarla daha iyi geçindikleri, fiziksel ve ruhsal sağlıklarının daha iyi olduğu düşünülmektedir (Martin, 2000, s.39).

Kimi uzmanlara göre, bireyin ruh sağlığına katkıda bulunan olumlu kişilik özellikleri arasında mizah duygusuna sahip olmanın önemli bir yeri vardır. Mizahın, kişiliğin renkli bir boyutu olmasına ek olarak, sağlıklı kişiliğin göstergeleri olan, şimdi ve burada ilkesine uygun olarak yaşayabilen, dengeli davranabilen ve kendine gülebilmeye yeteneğine sahip olan bireylerin kişilik özelliklerine de işaret ettiği ifade edilmektedir (Kush, 1997, s.22-30).

Rollo May (1953) mizah duygusunun, insanların benlik duygularını korumalarına yardımcı olduğunu belirtmiş ve kişinin probleminden yeterince uzaklaşarak bu şekilde kendi sorunu üzerinde bir perspektif kazanmasının yolu olarak işlev gördüğünü dile getirmiştir (Akt. Goldin ve Bordan, 1999, s.54). Allport da (1961) benzer bir şekilde, mizah duygusunun gelişmiş sağlıklı bir kişilik özelliği olduğunu ileri sürerek, gelişmiş mizah duygusunu kişinin kendisine gülebilmesi olarak tanımlamış ve bunun kaba şakalar ve bayağı güldürüden farklı olduğunu dile getirmiştir. Ancak bu diğer tür mizahın sağlıksız olduğunu ya da gelişmemiş kişiliğin göstergesi olabileceğini belirtecek kadar ileri gitmemiştir. Allport (1950) ayrıca kendine gülmeyi öğrenen bir nevrotiğin kendini yönetme ya da tedavi etme yolunda olduğunu ve bir kimsenin kendisine gülebilmesinin çok önemli bir insani nitelik olduğunu öne sürmüştür (Akt. Cohen, 1977, s.78). Sağlıklı bir mizah duygusunu nelerin oluşturduğu üzerindeki farklı bakış açıları mizahın stresle başa çıkmadaki, kişinin problemi üzerinde perspektif kazanmasındaki ve kendini çok fazla ciddiye almamasındaki rolünü vurgulamışlardır.

Cheatwood ve birçok araştırmacı tarafından mizahın çeşitli fonksiyonlarından dolaylı olarak söz edilmiştir ki bunlar, psikolojik, toplumsal, eğitimsel (iletişim değeri) ve fiziksel olarak sınıflandırılmıştır (Steele, 1998, s.5). Biz de genel olarak mizahın etkilerini, farklı bir ifadeyle yararlarını dört temel alanda ele alabiliriz. Bunlar, Fizyolojik, psikolojik, sosyolojik ve bilişsel etkilerdir. Bu bölümde mizahın yararlı olduğu ilk üç alan hakkında bilgi verilecek ve dördüncü alan direk olarak çalışmamızla ilgili olduğu için ‘‘Mizah ve Eğitim’’ başlığı altında geniş olarak yer verilecektir. Şimdi bu alanları sırasıyla görelim.

7.1.1. Fiziksel Etkisi

Mizah ve gülme sağlıklıdır. İyi bir gülüş kan akışını geliştirir, kandaki oksijeni yükseltir, akciğer, diyagram ve yüz kaslarının alıştırma yapmasını sağlar ve vücut sisteminde doğal bir ağrı kesicidir (Cornett, 1986). Bunun yanı sıra, endorfin salgılamasını yükselttiği için, ağrılar azalır ve zevk çoğalır (Herber, 1991). Bu yükselmiş neşelenme duygusu tıbbi bir etki olarak kullanılmasının açıklaması olarak sayılabilir. Eğer zevk, neşelenme ve canlılık yükseltirse, gerilim ve stres gibi birbiriyle uyuşmayan bu iki durumu deneyimlemek mümkündür. (Rainsberger, 1994). Norman Cousins’in çalışmaları (1979, 1989) gülüşün tedavi ettiği fikrini büyük ölçüde popöler etmiştir (Akt. Steele, 1998, s.5). Aynı şekilde Robinson (1977), mizahın tedavi yönteminde oynadığı olumlu, iyileştirici rolü hakkında geniş bir araştırma yapmıştır. Peter ve Dana (1982) mizah kullanımının koruyucu bir sağlık ölçüsü olduğunu savunur. Gülüş ve birazcık mizahın kana oksijen alımını artmasına; özellikle ciğerler ve diyagram gibi kasların alıştırma yapmasına ve vücutun doğal ağrı kesicisi olan endonfin hormonun üretimine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Bunun gibi Fry (1963) da, gülmenin ve mizahın fiziksel sağlık üstündeki etkilerini incelemiş ve ikisinin de kalp hastalıkları, kalp krizini, depresyon, kanser ve stresle alakalı diğer vakaları büyük oranda azalttığını tespit etmiştir. Beyin fonksiyonlarının bile mizah kullanımından etkilendiği görölmüştür. Sol ve sağ beyin farklılıkları hususunda, Suebak (1977) gülüşün beyinde alışılmadık yüksek seviyede

bir farkında olma üretimi ve bilgi gelişimiyle sonuçlanan beyin iki tarafını da aynı zamanda kullanma fonksiyonunu arttırdığını, böylelikle beyin daha yüksek bir kapasiteye ulaştığını tespit eder. Böyle bir durumda bireyler, problemlerin hem soyut hem de ince nüanslarını ve aynı zamanda problemin daha somut, mantıksal taraflarını görebilme yeteneğine sahiptirler. Aynı şekilde, Gardner (1981) beyin zedelenmesi yaşamış hastalarda gülmenin aynı şekilde beyin yarımkürelerini geliştirdiğini bulmuştur. Rapp (1951) mizah anlayışının, gerçekte, insanın birinci boyut icadı olduğunu öne sürmüştür ve gülmek sağlıklıdır insan vücuduna yararlıdır” demiştir. Doktor, J.T.Wals geniş araştırmadan sonra şöyle bildirmiştir: “Gülmenin beyin üzerindeki etkisi bununla birlikte sadece rahatlama etkisi getirmez, zihinsel gerilimle de ilgilenir fakat korkulara daha az eğilimli ve gelecek kaygısını daha az hale getirir.” (Steele, 1998, s.18).

Mizah, akıl sağlığının korunmasında önemli olduğu kadar, beden sağlığının korunmasında da etkili bir güce sahiptir. Kant ve diğer düşünürlerde gülerken ciğerlerin ve diğer iç organların hareketlerinin masaj gibi yararlı olduklarını söylemişlerdir. Ayrıca gülerken fiziksel bir memnunluk hissetmemizin, bedensel olarak iyi olma hissini güçlendirdiğini de eklemişlerdir. Ama mizah ile sağlık arasındaki bağıntı bundan daha derindir. Tıbbi araştırmalar düşüncelerimizin, duygularımızın ve olaylara genel bakışımızın vücudumuzun organik düzeni üzerinde çok fazla etkileri olduğunu göstermiştir. İşinde çok baskı altında kalan bir insanda kas kasılmaları çoktur, sık sık baş ağrısından, yüksek tansiyondan ve ülserden şikâyet eder. Mizah baskı unsuru olan durumlarla daha rahat başa çıkmamızı sağladığı için tansiyon ve strese eşlik eden belirtileri göze çarpar bir biçimde azaltır. Kalp krizlerini çağrıştıran iki duygu öfke ve korku- daha önce de gördüğümüz gibi, stres'e yol açarlar. Espri yeteneği olan bir insan, yalnızca strese neden olabilecek durumlarla daha iyi başa çıkmakla kalmaz, ayrıca daha kötü durumlara karşı esnek bir tutuma da sahip olur. Çevresinde hiçbir şey yolunda gitmese espri yeteneği olan bir insanın hayal gücü ve yaratıcılığı onu düşünsel alışkanlıklarından uzak tutacaktır ve kendi kendine eğlenmesini sağlayacaktır. Böylece kişi kendisini sıkıntı ve depresyondan kurtaracaktır. Kısacası espri yeteneği olan insan, espri yeteneği olmayan insana göre mutlu olmak için, daha

büyük iç kaynaklara sahiptir, fiziksel olarak sağlıklı olmanın temelinde ise bu vardır (Morreall, 1997, s. 151-152).

Bir mizah duygusuna sahip olmak fiziksel iyi oluşla ilişkilidir. Orta çağlarda mizah kelimesi dört vücut sıvısı olan sarı ve siyah safra, kan ve balgam sıvılarından biri ile ilişkilendirilmiştir. Bu şakalar önceki doktorlar tarafından, insanların yaradılışını açıklamak için kullanılırdı. Bir kişi esprilerinde dengesizlik gösteriyorsa, davranışı, kişiliğinin görünümündeki aşırılık eğilimiyle açıklanır. “Soğuk” kişilikler uyuşuktur, “iyimseler” eğlence ile ilişkilidir, “melankoli” siyah safra sahibi olmakla açıklanırken, “sinirli” hiddetle ilişkilendirilir (Hill, 1988, s.19).

Bilim adamları, hislerimizin, düşüncelerimizin, tutum ve davranışlarımızın yalnızca zihinsel sağlığımız açısından değil, fiziksel sağlığımız ve hastalıkları yenmemizde de önemli rol oynadıklarını kanıtlayan birçok araştırmalar yapmışlardır. Çok sayıda çalışma zihin/beden ilişkisini doğrulamaktadır. Hemofilili çocuklarda kanama yalnız fiziksel yaralanmalar sonucu değil, kendilerini kötü hissettikleri zaman da olabilmektedir. Ameliyat olmuş, hastanede yatan hastaların doğa manzaralı bir odaları varsa daha çabuk iyileştikleri görülmüştür. Stresli olaylara, değişikliklere ve kayıplara mizahın sağlayacağı sağlıklı duygularla, pozitif davranışlarla yaklaşmak yaşamsal önem taşımaktadır. Bu yaklaşım bizi fiziksel hastalıklardan koruyacaktır. (Klein, 1999, s.22).

Mizahın fizyolojik etkileri arasında, özellikle gülme sırasında sistemler ve organlar üzerindeki görülen değişiklikler yer almaktadır. Kahkaha sırasında yüz, göğüs ve çeşitli kaslar uyarılır. Buna bağlı olarak sindirim hızı ve solunum derinliği artar. Dolaşım uyarılır, kalp hızı ve kan basıncı yükselir. Gülme sırasında kaslar kasılır ve gevşer, kas gerginliği azalır (Berk, 1998, s.36).

Dr. William Fry, gülmenin fiziksel etkileri ile ilgili yaptığı laboratuvar çalışmalarının sonuçları çok keyifli bir kahkahanın, insan vücudunun hepsini olmasa da çoğu fizyolojik sistemini olumlu etkilediğini görmüştür. Örneğin, kahkaha kalp damar sistemimiz için bir egzersiz olmakta, önce kalp atışı ve kan basıncını artırıp sonra tekrar düşürmektedir. Periferal kan akımı

vazodilatasyona bağlı olarak artar. Böylece kan dolaşımını düzenleyerek tansiyonu dengelemektedir. Fry'a göre yirmi saniye kahkahayla gülmekle, c dakika kadar kürek çekmek kalbi aynı oranda çalıştırmaktadır (Klein,1999, s.32).

Gülme, mutluluk hormonu endorfinin üretimini artırıyor. Endorfin ise ağrıları dindiriyor. Bu varsayım, Amerikalı gazeteci Norman Cousins'a aittir. Ağır bir omurga eklemi enfeksiyonuna yakalanan Cousins, "Hepimizin İçindeki Doktor" adlı kitabında, komik kitaplar okuyarak ya da komedi filimler izleyerek kendi kendine yaptığı gülme terapilerinin hastalıktan kaynaklanan ağrıları hafifletmede yardımcı olduğunu yazmıştır. Test bulgularına göre Cousins'in doktorları tedaviyi sonlandırmışlardı. Ama Cousins, kontrol edilmemiş stres ile hastalıklar arasındaki ilişkiyi biliyordu. Negatif duygusal durumlar hastalıklara sebep oluyorsa, pozitif duyguların bu hastalıkları iyileştireceğini anlamıştı. Bu yüzden mizahla, ciddi bir komedi diyeti uyguladı. Cousins gülmeye "ruhsal jogging" demektedir. Çünkü içten gelen, iyi bir gülüş vücudumuzdaki tüm sistemlerin iyi çalışmasını sağlar (Klein, 1999, s.31-32).

7.1.2.Psikolojik Etkisi

Mizahın psikolojik yararları birkaç teori tarafından desteklenmiştir. Öfke azaltıcı teorisi mizahın tahrik edici seviyesini doğrudan insanların öfke seviyesiyle alakalı olduğunu söyler, eğer bu doğruysa daha sonrakiler sınıfta mizahın rahatlama anahtarı olarak kullanılma durumunu destekler. Psikoanalitik teorisi, mizahın yasaklanmış itici glerin genellikle gülme ile birlikte bir gerilimin serbest bırakılmasını kabul edilebilir sosyal bir ifadesi olduğunu söyler. Mizahın başka bir teorisi, tahrik etme teorisi, mizahın stres azaltıcı etkilerini gösterir. Bu teori gülmenin gerilim ve enerji yapılanmasını azaltıcı gibi fonksiyonlarını açıklar. Teoriye göre mizah, günlük hayatta karşılaşılan durumlarda stresi, öfkeyi ve düşmanlığı azaltmak için etkili bir uygulama yöntemidir. Martin ve Lefcourt (1988) ocuğu mizah anlayışı ile besleyip büyütmenin hayatın stresi ile savaşmak için onları mücadele edebilen bir beceri ile donatabileceğini söyler. Freud mizahı "koruyucu yöntemlerin en yükseği" olarak tanımlar ve mizahın güvenin stresi başarılıbilir bir seviye azaltmak için bir yansıması olduğunu vurgular. (Akt. Steele, 1998, s.6).

Stres kavramı da düşünme biçimi ile ilgilidir. Yaşanan durum ve olaylar tek başına bireyde stres yaratmaz ama strese neden olan şey bireyin durumlara yüklediği anlamdır. Mizah bireylere olayın o kadar da güçlü ve korkutucu olmadığını göstererek strese karşı koruyucu etki yaratabilir (Astedt-Kurki ve ark. 2001, s.64). Dolayısıyla mizah bireyin, dünyayı daha geniş bir açıdan görmesine yardımcı olarak stres düzeyini azaltır. Mizahın stresi azalttığı literatürde yer alan bulgulardandır. Bilindiği gibi stres günümüzde, bağışıklık sistemimizi etkilediğinden birçok hastalığa neden olur. Depresyonda bir bakıma dengemizi yitirmemizin sonucu gelişerek, içe kapanmamıza ve algımızı olumsuzya yönlendirmemize neden olur. Mizah ise bu duruma gelmeden önce bize bir çıkış yolu sunar.

Mizahın psikolojik sağlığın bir göstergesi olduğu bilinmekle birlikte mizahın depresyona karşı bir savunma sağladığı ve başa çıkma mekanizması olarak terapötik bir etkisi olduğu yönünde bulgular vardır. Mizahın stresi azaltıcı etkisini inceleyen bazı araştırmacılardan Martin ve Lefcourt (1983, s.1313-1324), zor durumlarda mizah tepkileri vermenin strese karşı bir tampon görevi görerek, bireyi bu durumun olumsuz etkilerinden koruduğunu öne sürmüşlerdir. Bu araştırmacılar mizahı, stresin hafifletilmesi için kullanılan kişisel bir yetenek olarak tanımlamış ve bunu da mizah yoluyla başa çıkma olarak isimlendirmişlerdir. Aynı zamanda mizah bireyleri bireysel ve mesleki sorunlarından uzaklaştırarak bir baş etme mekanizması olarak işlev görür. Mizah, stres yaratan duyguların daha istedik, hoş duygularla yer değiştirmesini sağlar.

Mizahın psikolojik danışmada kullanılmasının da pek çok nedeni vardır. Bunlar:

Mizah;

- Gerginliği azaltmaktadır,
- İç görüyü artırabilme yeteneğine sahiptir,
- Yaratıcılığı destekleyici etkisi vardır,
- Danışanların ve psikolojik danışmanların süreçte var olan riskleri alabilmelerini kolaylaştırır,

- Psikolojik danışma sürecinde mizah hayatın gerçeklerini fark edebilmeyi ve değerlendirebilmeyi kolaylaştırır. Böylelikle birey çeşitli durumların eğlenceli ve çirkin yanlarını, gerçekçi olarak daha kolay fark edebilir,
- Psikolojik danışma sürecinde karşılaşılan direnç ile başa çıkmayı kolaylaştırır,
- Bireyin cinsel tabuları ile başa çıkabilmesini kolaylaştırır,
- Süreç içerisinde mizaha yer verilmesi psikolojik danışmanın ruh sağlığı açısından yararlıdır.

Mizah, bireyin davranışlarını da etkiler, çünkü espri yapan birey daha fazla konuşur, göz iletişimi kurar ve dokunur. İnsanın yaşamında mizah duygusunun hiç olmamasının doğrudan düşük benlik saygısıyla ilgili olduğu belirtilmektedir. Mizahı kullanabilme bilişsel ve entellektüel beceriyi gerektirir. Sağlıklı bir mizah duygusu bireyin kendine gülebilmesini sağlar, bu durum bireyin benlik saygısını yükseltir ve can sıkıcı konularla baş etmesi için gerekli savunma mekanizmalarını harekete geçirir (Sultanoff 2001, s.25). Mizah, enerjimizi başka bir yere yönelterek bizi stresli olaylardan uzaklaştırır. Gerilimi azaltır ve korku, düşmanlık, öfke gibi duyguların dinmesini sağlar (Klein, 1999, s.22).

Bir çeşit savunma mekanizması olarak görülen mizah, psikolojik sağlığı iyileştirir, sosyal desteği artırdığı ve bireyin stresle başa çıkmasına yardımcı olur. Dolayısıyla yüksek mizah duygusuna sahip olan bireyler sosyal açıdan daha yetkin durumdadırlar.

Mizah kullanımı yaratıcılığı desteklemektedir. Her zeki ve yaratıcı insan usta mizahçı olmayabilir. Ama usta mizahçıların zeki ve yaratıcı oldukları ortadadır (Ziv, 1983, s.68-75). Yaratıcı olan kişiler genellikle mizahı daha iyi değerlendirmektedirler. Bu kişiler mizahı başlatmakta öncü ve komik olmayı denediklerinde daha da komik malzemeler üretmektedirler.

Gülebilmek, özellikle hep güler yüzlü olabilmek pozitif bir durumdur. Pozitif duyguların iyileştirici etkisi, insanda ümit duygusunu güçlendirmeleridir. Mizah, intihar eğilimi olan hastaların yaşam sürelerini uzatıyor. Ona göre stresli

olaylara hastaların gülebilmeye yetenekleri onların endişelerini azaltmaktadır. Depresyondaki hastalar çoğu zaman gülmeyi unuttuklarını söylerler. Bu durumdaki kişileri içten güldüremezsiniz. Beyinde gülmeyi yöneten, mimik ve jestleri düzenleyen başta amigdal olmak üzere duygusal hücre gruplarının işlevi bozulmuştur. Melankolik yüzü güldüremezsiniz. Fakat sevgi dolu, gülümseyen, şefkatli doktor ya da terapist ilaçlardan daha çok o hastaya güven verecektir.

Mizah grupla psikolojik danışma sürecinde ve aile danışmasında kullanımı, depresyonu hafifleterek, öfke kontrolünü kolaylaştırır. Böylelikle güçlüklerle karşı daha kolay uyum gösterilebilir.

Duygusal beyinle düşünen, beyin ve beden arasında dengeyi sağlar. Klein'e göre (1999, s.27), bizler genellikle sol-beyinle, mantıklı ve düz düşünürüz. Sorunlarımızla dalga geçmek bize daha fazla fırsat ve seçenek sunar, çünkü o zaman beynimizin sağ yarısını da kullanmaya başlarız. Sağ beyin daha yaratıcıdır ve bu yüzden olaylara düz mantıkla baktığımız zaman, göremediklerimizi gösterir. Bu yolla mizah, dengemizi korur.

Martin ve Lefcourt (1983) Coping Humor Scale (Mizah Yoluyla Başa Çıkma Ölçeği)'ni geliştirmişler, bu araçla kişilerin stresli durumlarda mizahı kullanarak başa çıkma düzeylerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar mizahın psikolojik sağlığı destekleme işlevini vurgulamışlar ve mizahın problem odaklı başa çıkma stratejileri ile ilişkili olabileceğini varsaymışlardır (Steele, 1998, s.20).

7.1.3. Sosyolojik Etkisi

Mizahın uygun biçimde kullanıldığı takdirde sosyal ilişkileri ve sosyal bağı kuran ve güçlendiren önemli bir araçtır. Yüksek mizah duygusuna sahip olan bireylerin sosyal açıdan daha yetkin olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla, böyle bireyler için, arkadaşlık edinip bu arkadaşlıkları devam ettirmek, daha zengin bir sosyal destek bağı geliştirmek ve bu sosyal desteğin ruhsal ve fiziksel sağlık açısından faydalarından yararlanmak daha kolay olabilmektedir (Bell, McGhee ve Dufley 1986,

s.51-55).

Mizah sosyal bağ oluşturur. Öğretmenler, anne ve babalar ve diğer yetişkinler tarafından anlamlı ve uygun bir şekilde kullanılması çocukların sosyal becerilerini geliştirmesine yardımcı olur. Mizah, beyni değişik yollardan uyarır ve öğrenilen şeylerin hafızada kalmasını sağlar. Mizah, çocukların, hayal, merak, umut dünyalarına yenilik katar ve yaratıcılığı çoğaltır. Çocuklara stres ve kaygıyla mücadele etmenin çeşitli yöntemlerini gösterir. Utanç verici bir durumdan yüz akıyla kurtulmalarına yardımcı olabilir. Öfkeyle başa çıkmalarına ya da başka bir şekilde söylenmesi zor olan bir şeyi ifade etmelerini (yani bir şeyi gerçekten söylemeden belirtmelerini) sağlayabilir. Neşelendirir. Gülme özgürlüğü, üzüntülü ruh halinden kurtulmayı sağlar (Shapiro, 2000, s.2).

Mizah bireyin diğer bireylerle iletişim kurmasına yardımcı olur. Gülmek; birliktelik, yakınlık, samimiyet ve arkadaşlık duygularını güçlendirir. İlişkilerin güçlenmesine yardımcı olur. Bireyin güvensizlik duygusunu azaltarak ve benlik saygısının yükselmesine yardım ederek sosyal ilişkilerini güçlendirir Mizah kültürel, bilişsel özellikleri ve yaşam deneyimleri nedeniyle birbirlerinden farklı olan insanlar arasında bir köprü görevi görebilir. Uzun süreli ve sağlıklı ilişkiler kurulmasını olumlu yönde etkileyen mizah, karşılıklı konuşmalarda kullanılarak, iletişimi daha ilginç, dikkat çekici ve akıcı bir biçimde sürdürülmesini sağlar (Miller 1996, s.16-21). Bir araştırmaya göre mizah duygusu yüksek olan öğrenciler, daha düşük mizah duygusuna sahip öğrencilere göre, akranları arasında sevimli ve cana yakın olarak algılandığı tespit edilmiştir. Araştırmada mizahın sosyal çekiciliğin artmasında önemli bir unsur olduğu vurgulanarak, mizah duygusu yüksek olan bir kişinin çevresindeki bireylerin ilgisini daha çok çektiği ve böylelikle de bireyin arkadaşları arasında popüler olmasına yardımcı olduğu söylenmektedir (Metee,1977, s.45).

Mizah, topluluk durumundaki insanların yaşantıya koydukları sosyal, politik, ekonomik ve cinsiyet baskılarına dokunmakla, onları ırgalamakla, hoşgörüyü harekete geçirir. Sosyal, ekonomik, politik ve cinsiyet konularında toplumun koyduğu baskıların bir adı da toplum düzeni oluyor. İnsanlar bu

düzenin bozulmasını sert tepki ile karşılıyor. Mizahın parmak bastığı ve harekete geçirdiği temel hoşgörü, bu noktada düğümleniyor. Bütün mizah ürünlerinde ortak olan, karışık ve içinden çıkılmaz bir duruma, sonunda neşeli ve sevimli bir çözüm getirmektir. Mizah kötü güçler ile iyi güçleri, gerçek hayatta olduğu gibi tasarlar, ancak sonuçları bakımından, olmadık çözümlere varabilir. Eğlence ve hoşgörünün bizi bir mizah havasına götürmesi gibi, mizah da bize eğlencenin ve hoşgörünün tadını tattırıyor. Mizahın toplumda sürekli ve yoğun işlevi de bu güçte toplanmış gibidir. Bizi günlük yaşantımızdan, eğlencenin bağımsız ve özgür havasına mizahın yaratıcı motifleri adım adım götürecektir. (Öngören,1998, s.39).

Bireyler arası iletişim kurmaya yardımcı olan mizah, aynı zamanda sosyal kabulü ve bireyler arasındaki sosyal mesafenin ayarlanmasını da sağlar. Sprowl (1987, s.47-75), mizahın gerginliği azaltma, utanç duygusunu hafifletme, kendini ifade etmeyi kolaylaştırma, diğer insanların gerçek benliklerini ve rollerini ortaya çıkarma, diğer insanların saldırgan davranışlarını yatıştırma, eğlendirme, can sıkıntısını giderme ve kendilik değerini artıran bir kazanç olma gibi değişik işlevleri olduğunu vurgulamaktadır.

Mizahi anekdotları aktarmakta usta kişiler ya da çevredeki olayların mizahi yönlerini ortaya koyan kişiler, diğer insanların ilgisini ve hayranlığını kazanmaktadırlar (Ziv, 1983, s.68-75). Bu durum mizahi kişilerin grup lideri olmasını ve sosyal popülerlik kazanmasını sağlamaktadır. Mizahi kişi insanların hoşlandıkları ve özel bir bağla kabul ettikleri bir kişi haline gelebilmektedir. Bu iletişim mizahı kullanan kişiye belirgin kazançlar sağlayabilmektedir. Mizah kullanıldığı durumlarda sosyal etkileşimin değeri artar ve kendilik değeri büyüyüp, gelişebilir. Mizahi yaklaşımları anlayamama, sosyal etkileşimde geri çekilme ve diğer insanların geri bildirimlerini alamama ile sonuçlanır (Greenwald, 1977, s.34).

Bireyin diğer bireyler ile iletişim kurmasını kolaylaştıran mizah, sosyal durumlarda, sosyal kabulü kolaylaştırmakta ve sosyal kontrolü ayarlayabilmeyi de beraberinde getirmektedir. Chapman (1977), benzer olarak mizahın sosyal diyalogun sürdürülmesini, diyaloglardaki boşlukların doldurulmasını ve iletişim

kurulan kişinin dikkatini ve ilgisini yoğunlaştırmasını kolaylaştırdığını ifade etmektedir (Akt. Topuz 1995, s.53).

Paul Mc Ghee, mizahın çocukların sosyal yeterlilik geliştirme tarzlarında özellikle önemli bir rol oynadığını göstermiştir. McGhee, "Sizi güldüren birini sevmemeniz zordur" diyerek, mizah yeteneği olan çocukların çocuklukları boyunca sosyal etkileşimlerinde daha başarılı olduklarını açıklıyor. Araştırmalar, mizah duygusundan yoksun çocukların yaşlıları tarafından daha az sevilirken, komik olarak bilinen çocukların daha gözde olduğu fikrini desteklemiştir. Diğer araştırmacılar, sosyal yeterlilik düzeyleri yüksek olarak değerlendirilen 4-5 yaşındaki çocukların bile başka çocuklarla mizahi etkileşimleri daha sık başlattıklarını, başkalarının şakalarına daha fazla güldüklerini bulgulamışlardır (Shapiro, 2000, s.2).

Mizah pek çok durumda sosyal etkileşimi de kolaylaştırır, ciddi durumların yol açabileceği saldırganlıkları yok eder. Ayrıca mizah, yalnızca bizim kendi durumumuza dışardan bakabilmemizi sağlamaz, o aynı zamanda arkadaşlarımızın kendi durumlarına da dışardan bakabilmelerini sağlar. İnsanlar, eleştirildiklerinde, genellikle herhangi bir şeye kafalarını takıp kendilerini savunmak zorunda kalırlar. Eleştirilerimizi şaka ile dile getirirsek, karşımızdakini kendisiyle yüzleşmek zorunda bırakmayız, bir adım geri atıp, eleştirmeye bizimle birlikte gülmesini de sağlamış oluruz. Mizah, sosyal ilişkilerimizde bir düzey tutturmamızı ve insanları kolay bir biçimde etkilememizi sağlar, yapılan hataları ve verilen öğütleri zarif bir biçimde yansıtmamızı sağlar (Morreall,1997, s.163).

7.2. Mizahın Olumsuz Etkileri

Mizahın olumlu etkilerinin yanında olumsuz etkilerinin de var olduğu kabul edilir bir gerçekliktir. Tabiidir ki bu durumun çeşitli sebepleri vardır. Bu bölümde mizahın gerek kullanımından gerekse doğasından kaynaklanan olumsuz yönlerinden

başka bir ifadeyle zararlarından bahsedeceğiz.

Tarihsel süreç içerisinde mizah kavramının çok farklı biçimlerde açıklandığı ve çok farklı içeriklere sahip olabildiği bilinmektedir (Martin, 1998, s.15). Mizaha ilişkin kuramları gözden geçirdiğimizde birbirinden çok farklı yaklaşımlarla karşılaşırız. Kuramlar arasındaki bu anlaşmazlıkların temel noktalarından biri mizahın ne derece olumlu ve sağlıklı olduğu ya da birtakım zararlı öğeler içerip içermediğidir. Bazı yazarlar mizahın mantığa olan üstünlüğüne ve insanın evriminin işareti olduğuna değinirken bazıları alay ve kırıcılığa dayandığı için istenmeyen özellikler kategorisinde yer alması gerektiğini dile getirmişlerdir (Keith-Spiegel, 1972, s.89). Mizahın olumlu katkılarına örnek olarak beden ve akıl sağlığıyla varsayılan ilişkisi ve hastalıklardan korunmadaki rolüne değinilmiştir. Diğer yandan bazı yazarlar, mizahın anti sosyal ve mazoşist kişilik boyutlarıyla da ilişkili olabileceğini dile getirmişlerdir.

Mizahı kullanırken bazı noktaları göz önünde bulundurulması gerekir. Aksi durumda mizah tam tersi bir etki yaparak, bireyde öfke ve kızgınlık meydana getirebilir. Mizahı kullanırken zamanlama, algılama ve içerik kriterlerini dikkate almak gerekir. Mizahın uygun zamanda kullanılması önemlidir. Mizahı yapan kişi buna dikkat etmezse ortam daha gergin bir hale gelip iletişim olumsuz yönde etkilenebilir. Mizahı kullanırken bireyin bunu nasıl algılayacağı tahmin edilmelidir. Mizah yapacak olan bireyin karşısında kişinin mizaha yaklaşımı ve tepkisi konusunda hiç bilgisi yoksa mizahı kullanması uygun olmayabilir. Mizahın içeriği de önemlidir. Özellikle alaycı, bireyi aşağılayan, cinsellik ve etnik kökenle ilgili şakalardan kaçınılmalıdır (Aydın, 2005, s. 4).

Mizahın bilinçli ya da bilinçsiz bir biçimde kişinin sosyal çevresini ve psikolojik durumunu etkileyebilen olumsuz bir araç haline gelebilir. Kubie (1971), mizahın bir savunma yadsıması olarak kullanılmasını, altta yatan olumsuz duyguları gizlemek amacıyla ya da sorunlarla yapıcı bir biçimde baş etmektan kaçınmayı içerdiği belirtilmiştir (Akt., Martin, 1998, s. 20-23). Bu mizah boyutundaki bireyler oldukça esprili ya da eğlendirici görünseler de mizahı kullanışlarının altında; bir kaçış, duygusal bir ihtiyaç ya da düşük benlik algısı bileşenleri bulunmaktadır. Bu tarz

mizahın; üzüntü, kaygı gibi olumsuz duygularla pozitif yönde; ilişki doyumu, psikolojik iyilik durumu ve benlik saygısı ile negatif yönde ilişkili olması beklenmektedir.

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

Spencer (1989) yaptığı nitel bir çalışmayla mizahın potansiyel zararlı etkilerini ortaya koymuştur. Spencer, mizahın, iletişimin sosyal olarak kabul edilebilir bir biçimi olduğunu söyleyerek, ırkçılık ve önyargılı olma suçlamalarına karşı bir savunma da sağladığını vurgulamaktadır. Çünkü bu tip mizahı kullanan kişi yaptığı ya da söylediği her şeyi espri amacıyla yaptığını ve kötü bir niyetinin olmadığını söyleyebilir (Akt. Puhlik-Doris, 1999, s.78-80).

Mizah kullanılırken karşıdaki bireyin kültür, cinsiyet, yaş düzeyi ve eğitim durumu gibi birçok özelliğini göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü tüm bu özellikler bireyin mizah anlayışını ve mizaha verdiği tepkiyi etkiler (Aydın, 2005, s.4 C).

Saper (1991, s.223-229)'da yaptığı bazı araştırmalarda mizahın önyargıları ve önyargılı davranışı güçlendiren bir araç olarak kullanıldığını tespit etmiştir. Saper, Yahudiler hakkındaki esprilerin yumuşak biçimlerinin Yahudi karşıtı ya da kadın karşıtı duvar yazılarını artırabildiğini belirtmiştir. Ancak Saper, Yahudilerle ilgili esprilere ilişkin olarak her esprinin ardında ayrımcılık ya da birilerini küçük düşürmek gibi kötü bir niyetin olduğunu varsaymanın da mantıklı olmadığını belirtmiş ve çoğunlukla espriyi yapan kişinin niyeti ve dinleyenin tepkileri gibi faktörlerin mizahın tarzını oluşturduğunu dile getirmiştir.

Kuiper ve Olinger (1993, 81-96) tarafından yapılan ve mizah kullanımı

ile bağlantılı potansiyel dezavantajların tartışıldığı bir literatür taraması mevcuttur. Bu çalışmada organik ya da uyuşturucu nedenli patolojisi bulunan insanlarda sosyal etkileşimlerde yıkıcı bir güç olarak ortaya çıkan gülme ve mizahın çocuklar arasında kızdırmak ya da küçük düşürmek amacıyla bir saldırganlık biçimi olarak kullanılması gibi örnekler yer almaktadır. Ayrıca yararsız mizah kullanımının sınıf ortamı ve endüstriyel organizasyonlar gibi sosyal ortamlar için de zararlı olabileceğine de değinilmiştir.

Psikoterapi gibi oldukça iyileştirici bir ortamda bile mizah kötü bir rol oynayabilir. Kubie (1971) terapistlerin danışanlarına karşı öfkelerini sosyal olarak uygun bir yol gibi görünen mizah aracılığıyla ifade edebileceklerini belirtmiştir (Akt, Kush, 1997, s.22-30). Bunun yanında olumsuz mizah bireyler tarafından kendilerine karşı, kendilerini aşağılayıcı, küçük düşürücü bir biçimde de kullanılabilir. Araştırma sonuçları mizahın, bireyin kendi psikolojik durumuyla ilişkili olarak bazı zararlı öğeleri olduğunu ortaya koymuştur (Martin, 1998, 74).

Saldırgan mizah diye tanımlanan; kişinin yalnızca kendi üstünlük ve haz duyguları ile ilgili olarak kendi ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla başkaları hakkında mizahı sosyal olarak uygun olmayan bir biçimde kullanmasıdır. Mizahın, dalga geçme tehdidi ile diğerlerinin davranışını kendi amacına uygun biçimde yönetmek için kullanması da bu boyuta dâhildir. Genel olarak, mizahı, başkaları üzerindeki potansiyel etkisini dikkate almaksızın kullanmayla ilişkilidir ve kişinin söylemekten kendini alamadığı, başkalarını incitecek ya da kişiden soğutacak, olumsuz mizah ifadelerini içerir.

Görüldüğü gibi olumsuz mizah, genellikle kişilerarası iletişim ve etkileşim durumlarında bir ya da daha fazla kişi mizahı başkalarına karşı saldırgan, düşmanca bir güç olarak kullanıldığında ortaya çıkmaktadır. Mizah bilinçli ya da bilinçsiz bir biçimde kişinin sosyal çevresini ve psikolojik durumunu etkileyebilen olumsuz bir araç gibi kullanılabilir. Bunun yanında olumsuz mizah bireyler tarafından kendilerine karşı, kendilerini aşağılayıcı, küçük düşürücü bir biçimde de kullanılabilir. Araştırma sonuçları mizahın, bireyin kendi psikolojik durumuyla ilişkili olarak bazı zararlı öğeleri olduğunu ortaya koymuştur (Martin, 1998, s.105).

Mizah sonucu meydana gelen gülmenin vahşi, saldırgan, bencil doğası üzerine çalışanlardan biri de Hobbes'tir. Hobbes, insanlığın ölümle sona eren bir güç arzusu içinde olduğunu öne sürer. Bu süreçte kazanılan zaferlerin gülmeye neden olduğunu söyler ve "Daha önce bize ait olan zayıflıklarımızla karşılaştığımızda, birden bire içimizi bir yücelik duygusu kaplar." der. Mizah kendini bir başkasından veya kendinin daha kötü olduğu önceki bir durumundan iyi görme sebebiyle bir çeşit kendini kutlamasıdır. Ancak Hobbes de, Platon ve Aristo gibi gülmenin kişinin karakterine zararlı olabileceğini düşünür. Kişinin, kendisini başkalarıyla karşılaştırarak değil, kendisindeki bazı yetenekleri aniden kavramak yoluyla güldüğünü savunur. Çünkü başkalarına gülme bir korkaklık işaretidir (Morreall, 1997, s.10-11).

Yirminci yüzyılda mizah kavramı dar anlamını yitirip gülme ile ilişkili tüm fenomenleri içeren bir biçim almıştır. Mizah artık her tür gülmeye, şakaya, stand-up komediye, televizyonda yayınlanan durum komedilerine, politik yergiye ve dalga geçmeye değinmek için kullanılan bir kavram haline gelmiştir (Martin, 1998, s.120). Bu haliyle mizah, olumlu ve yararlı olabileceği gibi saldırgan, düşmanca ve zararlı da olabilmektedir.

Ayrıca mizahın algılama ve bilişsel süreçler ile ilgili olduğuna ve kabul edilmeyecek cinsel ve saldırgan dürtülerin kabul edilir bir yol ile ifade edilmesine olanak tanıdığı ideaları da mevcuttur. Ama mizah kuramlarının mizah duygusuna bakış açıları genel ilkelerine bağlı olarak değişimler gösterse de, hepsi bu duygunun insan yaşamında vazgeçilmez olduğunu daima ifade etmektedirler.

8. MİZAH VE EĞİTİM

8.1. Etkili Öğretimde Mizahın Rolü

Eğitim, insanların zihinsel ve ahlaksal açıdan gelişmelerini sağlayan, onlara istendik davranışlar kazandıran, geleceğe hazırlanmaları için gerekli bilgilerle donatan bir süreçtir. Eğitim, kişinin doğasının kendi yönünde gelişmesine yardım etmektir.

Eğitim, bir ülke yurttaşlarının anavatanlarının tüm güzelliklerinin, tarih ve köklerinin fakına varmalarını sağlayan, kalplerini gelecek için mit, sevgi ve cesaretle dolduran ve böylece onları sağlıklı ve gelişmiş bir toplum yaratmak için istekli kılan birleştirici bir güçtür (Cırtlı, 1983, s.12).

Eğitim, her felsefi sisteme ve psikolojik yaklaşıma göre değişik şekillerde tanımlanmış ve aynı zamanda yapılan bu tanımların büyük bir çoğunluğu eğitime bir amaç yüklemiştir. İdealistler eğitimi Tanrıya ulaştırma süreci için yapılan etkinlikler, Realistler insanı toplumun başat değerlerine göre yetiştirme süreci, Marxsitler çelişkiyi en aza indirip üretimde bulundurma süreci, Pragmatistler yaşantılar yoluyla kişide istedik davranış değişikliği oluşturma süreci, Varoluşular ise insanı sınır durumuna getirme süreci olarak tanımlamışlardır (Sönmez, 1994, s.2). Bunların dışında bazı eğitim tanımları ise şoyledir:

“Eğitim, yeni kuşakların, toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlanırken, gereken bilgi, beceri ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etmek etkinliğidir” (Oğuzkan, 1993, s.46).

“Eğitim, bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1972, s.12).

Ziya Gökalp ise eğitimi “Terbiye bir cemiyette, yetişmiş neslin henüz yetişmeye başlamış nesle, fikirlerini ve hislerini vermesi demektir” şeklinde tanımlar (Celkan, 1990, s.50).

Bu tanımlardan da anlaşıldığı gibi eğitim, yetişkinler tarafından tasarlanarak düzenlenen bir etkinlik olup toplum için hayati önem taşıyan ögelerin birbirleriyle aralarında ki uyum bozulmadan, yaşam biçimini ve değerlerini gelecek zaman içinde de geçerli kılma çabası olarak da nitelendirilebilir. Bunun yanında bütün olarak topluma hitap etse de özelde, toplumların devamını sağlayacak bireyler olan çocuklara yönelik olarak tasarlanmaktadır (Köksal,1997, s.1).

Eğitimin en önemli amacı, yaşadığı toplum içinde iyi ilişkiler kurabilen ve toplumun devamını sağlayacak olan bireyleri, toplumun değerleri, normları

doğrultusunda yetiştirmektir. Eğer eğitim sadece bilişsel olursa, işlevini yerine getiremez ve eksik kalır (Bacanlı, 1999, s.5). Nitekim bireyin çevresiyle iyi ilişkiler kurabilmesi için, çevresine uyum sağlaması gerekir. Bu gereklilik bireyin yaşadığı çevreye ait olan normları ve değerleri eğitim yoluyla kazanıp onlara uymakla sağlanabilir (Ünal, 1981, s.3).

Eğitim, hedeflerinin bilişselliği ve duyuşsallığı açısından iki kısma ayrılabilir. Kimi derslerin hedefleri bilişselken kimi derslerin hedefleri duyuşsaldır. Fakat Sosyal Bilgiler dersinin hedefleri ise amaçlarından ve içeriğinden dolayı hem bilişsel hem de duyuşsaldır (Bacanlı, 1999, s.30). Bir ülkenin geleceği, o ülkenin yurttaşlarına sağladığı eğitimin seviyesine bağlıdır. Bunlar dikkate alındığında eğitim kalitesinin önemi ortaya çıkar. Bu yüzden eğitimcilerin mümkün olan en iyi eğitimi uygulama yollarını araştırmaları gerekmektedir. Bu onların temel görevidir. Daima daha etkili öğretim teknikleri ve yöntemleri araştırması içinde olmalıdırlar.

Nitekim çocuklar, bir ulusun geleceğidir ve bilgi çağı diye adlandırılan yüzyılımızda onlara bilgiyi en çağdaş, en bilimsel, en doğru yöntemlerle aktarmak, bunu yapabilmek için çaba sarf etmek eğitimcilerin görevidir. Bu bağlamda onların nelere güldükleri, hangi şakalardan hoşlandıkları, hangi şakalara kızıp üzüldükleri, izledikleri filmlerde güldükleri veya üzüldükleri konular, ulusal mizahımızı ne kadar bilip hoşlandıklarını araştırmak ve bu bulguları eğitim amaçları için nasıl kullanabileceğimizi irdelemek doğru yöntemler bulma yolunda katkı sağlayacaktır. Eğitimde mizah unsurlarının kullanılması çocukları gülerken düşündürecek ve onların gerçeğe varmalarını sağlayacaktır. Yaşam gerçeğin ta kendisi olduğuna göre gerçeklerden kopuk bir eğitim de düşünülemez. Çünkü eğitim süresinin niteliği kişinin davranışları yoluyla toplumun yapısını etkiler (Fidan, 1985, s.5). Aynı zamanda mizah, yaşamın gülünç ve saçma taraflarını yansıtma sanatı olduğu için sadece güldürmeyi amaçlamakla kalmayıp hayatın gerçeklerini de gösterir. Aslında yaşamın da ta kendisidir. Bu sebeple de mizahtan eğitimsel amaçlar için yararlanmalıyız. Mizah olumlu bir öğrenme ortamı yaratmak için önemli bir araçtır. Sınıf içinde mizah derste işlenen konuların daha etkili bir şekilde akılda tutulmasına ve öğretmenin etkililiğine destek verir. Mizah öğretmenler içinde öğrenciler kadar

ihtiyaç duyduğu bir savunma mekanizması olarak işlev görür. Mizah öğrenmeye ve öğretmeye karşı olan hayal kırıklığını bastırmak için en fazla kabul gören yoldur.

Mizahın en önemli işlevlerinden biri, pozitif bir öğrenme ortamı yaratması olduğu için sınıf içindeki kahkahalar, öğrencilerin yetişkinler tarafından istenen saçma bir eylem olarak algılanması yerine, öğrenmeden zevk aldıklarının işaretidir. Derslerinde mizahı kullanan öğretmenler, öğrencilerine eğlencenin sözünü vermiş olurlar (Hill, 1988, s.18).

Birçok çalışma mizahın öğrenciler için bilişsel yararları olduğunu belirtmiştir. Bilişsel teori mizahın anlayışının gelişmesini yüksek zekânın gelişmesini sağlayan basamaklar olarak görür. Mizah, etkili ve uygun kullanıldığında, öğrencilerin birkaç yönde öğrenmesine yardım eder. Gönüllük öğrencilerin dikkati öğretmen tarafından yastılmış hafif bir mizah anlayışıyla sağlanabilir. Öğrenciler problemlerini alışık olmayan yollarla anlatan öğretmenlerini hatırlama eğilimindedirler (Steele, 1998, s.15).

Koestler (1997, s.XXIV)'a göre, en rahat, en uyumlu ve en verimli kişilikler, mizah yoluyla özeleştiri yapabilen, dünyaya, topluma ve öbür bireylere kırık bir gülümsemeyle de olsa hoşgörü içinde bakabilenlerdir kuşkusuz. Böylesi kişilikler, mizah duygusunu birincil insan özelliği sayan toplumlarda daha rahat serpilmektedir. Mizah duygusunu yaratıcı bir biçimde kullanmayanlar, bir boyutu eksik, renksiz, tatsız kişiler olarak nitelendirilebilir.

Çağımızda kişiler çok yönlü olarak; zekâsı, yaratıcılığı, mizah üretme yetisiyle değerlendirilmektedirler. Bu yüzden çocukluk döneminden itibaren mizah yetisi ve duygusunun bilinçli bir şekilde çocuklarımıza aşılması sağlıklı, huzurlu ve mutlu bir toplumun varlığı için önem taşımaktadır. Lewis'e (1997, s.25–28) ise mizahın yararlarının gözlenebileceği alanlar dört temel kategoride düzenlenebilmektedir. Bunlar:

1. Mizah sosyal ilişkilerin kurulmasını kolaylaştırır ve sosyal kontrole yardımcı olur.

2. Mizah arabuluculukta kullanılabilir ve saldırganlığın örtülü anlamının algılanmasına yardımcı olur.
3. Mizah, stresle başa çıkmaya yardımcı olur ve psikoterapide bu amaçla kullanılabilir.
4. Mizah eğitim ve öğretimde etkin olarak kullanılabilir.

Mizahı öğrencilerin moralini arttırmak için kullanmak, genellikle dersleri öğrenme faaliyetinde olumlu bir etki sağlar. Öğrenciler, öğrendikleri şeyle görsel ya da duygusal olarak akılda kalıcı bir bağlam arasında ilişki kurarlarsa, bilgiyi hatırlamada daha başarılı olabilirler. Çünkü derslerde şakalar ve anekdotlar kullanmak bir çağrışım sağlamaktadır.

Şimdiye değin çeşitli boyutlarıyla tartışılan mizah, özellikle mizahın hayal gücü ve yaratıcılıkla olan ilişkisi, bakış açısına getirdiği esneklik yalnızca sanat eğitimi için değil, diğer tüm eğitim dalları için değerlidir. Ne yazık ki, öğretmenlerin çoğu, mizahın eğitimde bir yerinin olmadığına inanırlar. Bu tutumlarının nedenini anlamak çok zor değildir. Sınıflarda zaman geçirmiş olan herkes bilir ki, öğretmenlik yalnızca bir takım gerçekleri bir grup öğrenciye aktarma işi değildir. Sevsek de sevmesek de, öğretmen öğretilen bilgiye, öğrettiği öğrenciye ve herkesin içinde yaşadığı tüm topluma kendi tutumunu yansıtır. Öğretmen öğretirken kendi yaşam görüşünü de yansıtır, öğretmenlerin sınıfta şaka yapılmasını istememelerinin nedeni, kendilerine göre daha güler yüzlü olan öğrencilerinin şaka yapmalarından ve dünya görüşlerinden korkmalarıdır. Temelde esnek olmayan insanlar olduklarından, öğrettikleri konuya bakış açılarında da öğrencileriyle olan etkileşimlerinde de esneklik yoktur. Öğrencilerindeki yaratma duygusuna ya da oyun gücünü geliştirmeye çalışmazlar. Çünkü kendilerinin yaşama bakışlarında ne hayal gücü ne de oyun gücü vardır. Buna bağlı olarak öğretirken de tek yönlü bir yaklaşımla, öğrenciye yaşamın ve eğitimin genelde ciddi bir iş olduğunu, ikisinin de bir seri hatırlanması gereken derslerden ve çözülmeyi bekleyen sorunlardan oluştuğunu ve bu sorunların olabildiğince doğrudan bir biçimde çözülmesi gerektiğini söylerler. Yaşam temelde bir insanın işini yapmasıdır. Bu tür hocalarla çalışmanın hiç ilginç bir yanı yoktur. Meraklı, hayal gücü geniş, oyun canlısı çocuklar beş yaşında okula

gelip, bir ya da iki yıl içinde tüm bu özelliklerini yitirirler (Morreall, 1997, s.138-141)

Kelly (1983, s.32)'de eğitimin kalitesini yükseltmek için gülmenin ve mizahın öneminden bahsederek mizah anlayışının bir tutum olduğunu belirtir.

Mizah, öğrencilerin daha dikkatli olmasını sağlar ve onlar üzerinde olumlu etkileri vardır. Komik bir söz ve bir gülüş uzlaştırıcı bir atmosfer sağlayabilmektedir. Böylece herkes kendisi ve başkaları için güzel şeyler hissedebilir. Ona göre, mizah öğrencilerin ve yetişkinlerin kendilerine bakış açılarını olumlu yönde destekleyip, geliştirebilmektedir. Öğretmenler, öğrenciler üzerinde sadece söyledikleri ile değil, ses tonlarıyla, jestleriyle, gülümsemeleriyle, giysileri ile hareketleriyle ve öğrencilere karşı tutumları ile etkili olurlar. Eğitimin kalitesini artırmak için mizah; çizgi filmler, yazılar, videokasetler, posterler ve bulmacalar yoluyla kullanılabilir. (Kelly, 1983, s.35).

Kane, Sals ve Tedeschi (1977), makalelerinde mizahın öğretmen tarafından sınıfta kullanımının yararlarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

- Mizah gerginliği azaltır.
- Bireyin kendini açıkça ortaya koymasına yardımcı olur.
- Utangaçlığın hafifletilmesini sağlar.
- Kusurların itici biçimde yüze vurulmamasını sağlar.
- Bireylerin bakış açılarını yumuşatır.
- Eğlendirir, keyiflendirir.
- Başkalarına iyi duyguların ifade edilmesini kolaylaştırır.
- Grubun ortak hedefler belirlemesine yardımcı olur.

Mizahı, bir öğretim tekniği olarak kullanan bir öğretmen, sınıfta daha fazla enerji harcayacaktır. Öğrencilerini hazır bilgi alıcısı gibi görmeyip onları meraklı, oyun canlısı ve yaratıcı insanlar olarak gören öğretmenler, öğrencilerinin düşüncelerinde oynaklarını, sık sık garip sorular sorduklarını, kimi zaman da nükteli sözler sarf ettiklerini görecektir. Böyle bir öğretmen artık öğrettiği şeyi yalnızca tek şekilde

anlaşılabilen kuru bir bilgi olarak sunmayacaktır. Sınıfta geçen süreyi yalnızca bir şeylerin öğretildiği zaman süreci olarak görmez. Pek çok öğretmenin öğretim tekniklerinde bu tür bir esnekliği uygulamaya isteksiz olmaları ya da bundan korkmaları daha fazla çalışmak zorunda kalacakları içindir. Bu tür çok boyutlu bir ilişkide kontrolü sağlamak, kanıtlar sunmak, tek boyutlu bir ilişkiden daha zordur. Ama aynı zamanda bu tür bir öğretimin ödülü hem öğrenci hem öğretmen için büyük olacaktır. Eğer gerçeklerin ve deneyimlerin öğrencilere aktarılmasından çok insanların eğitilmeleriyle ilgileniyorsak, eğitime mizahı uyarlamaktan başka çaremiz yoktur (Morreall, 1997, s.130-139).

Bireyin biyolojik ve psikolojik açıdan tam bir dengede olduğunda sağlıklı olduğunu söyleyebiliriz. Ama stres bireyin biyolojik ve psikolojik dengesini olumsuz yönde etkilediği gibi, öğrenmeyi de olumsuz yönde etkilemektedir. Eğitmen tarafından mizahın kullanılması stresi azalttığı gibi öğrencideki soru sorma ve konuşma korkusunu da azaltır. Hatta psikolojik danışma sürecinde de mizah kullanımının, öğrencilerin psikolojik danışmanları algılama biçimlerine etkisinin olumlu olduğu bulunmuştur. Öğrenciler, psikolojik danışmanların otorite simgesi ve ulaşılmaz olarak algılayabilmektedirler. Mizah sayesinde öğrenciler, danışmanlarını otorite simgesi olmaktan ziyade kendilerine daha yakın ve dostça kişiler olarak görmektedirler (Donald ve Carlisle, 1983, s.270-275).

Vance (1987) mizahın bilgiyi tanıma ve geri çağırma üzerindeki etkilerini araştırmış ve mizahın etkili bir yardım olduğunu keşfederek dersle birlikte olan mizahın, daha yüksek ve düzenli düşünme becerilerini geliştirdiği, yakalayıcı ve yanlışları bulucu düşünce anlayışını yarattığını tespit etmiştir. Collwell ve Wigle (1984) 'de stresli veya okula karşı olumsuz tutumları olan öğrencileri mizahın motive edebileceğini ileri sürmektedirler. Krobkin (1988)'de mizahın öğrenmeye karşı motivasyonu ve öğrenmedeki memnuniyeti artırdığını tespit etmiştir (Akt. Steele, 1998, s.17).

Ezbere dayalı, kuru, öğrencilerin ilgisini çekmeyen, onlara kişilik kazandırmayan, araştırmaya yönlendirmeyen, bir hayat görüşü ve yaşam kalitesi vermeyen, doğru değerler aşılabilen metot ve yöntemler kullanan eğitim tarzının

çoktan modası geçmiştir. Bu bakımdan mizahın eğitimsel değerinin araştırılmasında yarar vardır. Mizah, gerçeğin bazı görünüşlerinin gülünç, alışılmamış özelliklerini vurgulayan bir sanat türü (Öngören, 1983, s. 11) olduğu ve çocuklar da güler, eğlenerek daha iyi öğrenecekleri için bu değerlendirmenin yapılmasına ihtiyaç vardır. Bu arada şunu da unutmamalıyız ki her ulusun kendine has bir mizah anlayışı vardır. Ulusların yapıları ve özleri farklı farklıdır. Bu yüzden uluslar aynı şeylere gülmezler. Büyüklerle, çocukların da güldükleri şeyler aynı değildir. Demek ki çocukların nelere güldüklerini saptamakta ve mizahın eğitimsel değerini araştırmakta yarar vardır.

Başarılı öğretmenlerin özelliklerini tespiti yönelik araştırmalarda, öğrenciler, tutarlı olarak konuyu bilmesi ve konuyu ilginç kılması yanıtını vermişlerdir. Mizah içeriğin yerine geçerse de öğretmen için kesinlikle büyük bir başarı arttırıcıdır (Hill, 1988, s.18).

Mizah, öğrencilerin yaptıkları hataların kabul edilebilir olduğunu anlaması için olumlu bir öğrenme ortamı yaratmaya yardımcı olabilir; hatta öğretmenin de hata yaptığını ve hatasını kabul edip kendine gülebildiğini gösterir. Öğretmenler mizah duygusuna sahip olduklarını ve onu kullanmaktan korkmadıklarını gösterdiklerinde, öğrenciler rahatlar ve dinleyici haline gelirler. Bu konuda, gülmek, sınıfta iyi bir atmosferin ve özgürlüğün göstergesi olacaktır.

Dikkat süresinin ortalama 15–20 dakika olduğu bilinmektedir. Dersi uzun süre katılımsız şekilde dinlemek, konsantrasyon kaybı ve sıkılmaya neden olur ve bu da bireyin öğrenmesini olumsuz yönde etkiler. Derse ilgiyi arttırmak amacıyla da kullanılabilir. Mizah, öğrencilerin ilgisini ve dikkatini toplamalarını sağlayarak öğrenmeyi arttırmaktadır. Rol yapma ve oyunlar gibi teknikler sınıfta öğretmenin ve öğrencilerin enerjisini arttırarak ve eğlenerek öğrenmeyi sağlar. Öğrenme sürecinde kaygı azaldığında öğrenciler öğrenmeye daha açıktırlar ve deneyimlerinden zevk alırlar. Mizah aynı zamanda, eğitimci ve öğrenci arasında iletişimi arttırarak sosyal etkileşimlerini güçlendirmektedir. Mizahın sosyal ilişkileri güçlendirdiği, sosyal ilişkileri güçlendiren herhangi bir etkinliğin de öğrenmeye yardımcı olduğu belirtilmektedir. Günlük yaşamda uzun süre bir işe odaklanmak, bireyde konsantrasyon kaybı ve sıkıntıya neden olur ve bu da bireyin öğrenmesini ve

üretkenliğini olumsuz yönde etkiler. Mizah, dikkati toplayarak öğrenme sürecini ve hatırlamayı kolaylaştırır. Mizahın kullanıldığı bir ortamda bireyin öğrenme yeteneğinin arttığı, daha hızlı öğrendiği ve daha çabuk hatırladığı belirtilmektedir. Mizahın stresi azaltarak öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirdiği ve sosyal ilişkileri güçlendirdiği saptanmıştır. Eğitimciler tarafından sınıfta mizahın kullanılmasının, öğrencinin korku ve gerginliğini azaltarak soru sorma cesareti verdiği bildirilmektedir (Ulloth 2002, s.476-480). Dolayısıyla mizah, öğrencilerin stresle başa çıkma yeteneklerini artırabilir, kendilerini daha mutlu hissetmelerine yardımcı olabilir, mutsuzluklarını hafifletebilecek ve benlik algılarını olumlu yönde destekleyebilir. Mizah öğrencileri fizyolojik ve psikolojik anlamda olumlu olarak etkileyebilir, yaratıcılıklarını ve esnek düşünme yeteneklerini geliştirebilir ve sınıfta ilgi ve dikkatlerini daha iyi yoğunlaştırabilmelerine yardımcı olabilir. Hemen her düzeyde öğretmenler mizahın farklı biçimlerini sınıfta kullanabilmektedirler. Mizah iyi bir ilişki kurabilmek için gerekli bir araçtır.

Mizah, öğretmen-öğrenci ilişkisini, öğrencilerin öğretmenlerin “iyi gelişmiş kişilikleri” olduklarını görmelerini sağlayarak güçlendirebilirler (Rareshide, 1992, s.10-13). Eğer öğretmen sınıfta kendine ve öğrencilerine gülebiliyorsa ortamda iyi bir atmosfer geliştirebilmeyi ve stresi hafifletmeyi başarabilir. Öğretmen olumsuz davranışlar sergileyen öğrencilerine mizah yoluyla yüzleştirme yapabilirse bu öğrencilerinin öfke ve düşmanlıklarını dağıtabilir. Burada önemli olan kritik nokta öğrencinin küçümsenmediğini ve alaya alınmadığını hissedebilmesidir.

Kara mizah da bizi ölüm, yasaklar ve kötü durumlar gibi eğlenceli olmayan konularla ilgili mizah yaratmak zorunda bırakır. Kara mizah komiktir çünkü bizim en kötü korkularımızı mizahi bir ışıkla geri çağırmamıza neden olur. Nitekim öğretmenler öğrencilerinin birçok insana acı veren bir duruma veya olaya ilişkin şakalaştıklarını duyabilirler. Çünkü bazı insanlar şaka anlatarak ya da gülmeyi kesemeyerek acılarını bastırırlar. Kriz mizahı öğrencileri acı veren olaydan uzaklaştıran mizah türüdür. Bir trajediye gülmek öğrencilerin duyarsız, saygısız veya acımasız oldukları anlamına gelmemektedir. Kriz mizahının birçok örneğinde gülmek aklın korkunç gerçeklerle baş etmesini sağlayan bir savunma mekanizmasıdır

(Hill, 1988, s.22).

Öğrenciler, gülen ve mizah duygusuna sahip arkadaşça öğretmenleri tercih etmektedirler. Mizah duygusuna sahip olmak, öğretmenin bir insan olduğunun ve gruba katılabildiğinin belirtisidir. Öğrenciler ve öğretmen arasındaki ilişkiyi cesaretlendirmek, bir yetişkin konuşurken dinlemesine yardımcı olur. Eğer mizahla bir olumlu öğrenme ortamı oluşturabilirsek, iletişimin yolları açılmış olur.

Grup olarak gülmek, ortak deneyimlerin paylaşıldığını gösterir. Bir an için, sınıf birlikte güldüğünde, insanlar düşmanlıklarını ve farklılıklarını unuttur ve gülüşün çevrelediği boyutta ortak deneyimleri paylaşır.

Aşağıda yer alan tablo Ziegler (1998) tarafından hazırlanmıştır. Bu tabloda mizahın eğitimde kullanılmasıyla meydana gelebilecek yararlarına ilişkin iddialar ve referansları yer almaktadır.

Tablo 2: Eğitimde Mizahın Etkilerine Yönelik İddialar

İddialar	Referanslar
Stres ve kaygıyı azaltır.	Smith ve diğerleri (1971)
Motivasyonu artırır.	Struthers (1994)
Güven inşa eder.	Powell Andresen (1985); Goodman (1992)
Öğretmen/öğrenci uzlaşmasını geliştirir.	Robinson (1991)
Anlayışı geliştirir.	Powell & Andresen (1985)
Kalıcılığa, hatırd tutmaya yardımcı olur.	Powell & Andresen (1985); Ziv (1988); Deniere (1995)
Hoşnutluğu, doyumunu yükseltir.	Parrott (1994)
Verimliliği, üretkenliği artırır.	Parrott (1994)
Yaratıcılık	Peterson (1980); Hillman (1995)
Iraksak düşüncüyü teşvik eder.	Ziv (1983); Parrott (1994); Hillman (1995)

Dogmatizmi azaltır.	Parrott (1994)
Can sıkıntısını azaltır, özellikle tekrardan kaynaklanan.	Felson (1987); Gentilhomme (1992); Parrott (1994)
Zevk katar.	Ness (1989); Johnson (1990)
İlgiyi arttırır.	Ness (1989); Deniere (1995)
Sosyalleşmeyi kolaylaştırır (meslekte)	Ness (1989); Robinson (1991)
Konuyla ilgili olunmak zorundadır.	Zillman & Bryant (1983); Robbins (1994); Hillman (1995)
Aşırı dozda olmak zorunluluk değildir.	Bryant <i>et al.</i> (1980); Ziv (1988)
Saçmalanabilir.	Ness (1989)

8.2. Sınıf Ortamında ve Ders Sürecinde Mizah

Sınıf, farklı ilgi ve ihtiyaçlara sahip olan öğrencilerin oluşturduğu sosyal bir topluluktur. Dolayısıyla, kurallar, rutinler, düzenlemeler veya prosedürler sınıf yapısının en temel yapı taşlarıdır. Sınıfta uyumu ve huzuru sağlamak ve sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturmak için çeşitli yollar vardır. Bunlardan en önemlisi öğrencilerin dikkatini toplamaktır (Saban, 2003, s.16). Aynı zamanda sınıf, eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir alandır. Yıllık öğrenim süresinin büyük bir bölümü sınıfta geçer. Sınıf öğrencilerle yüz yüze olunan bir yerdir. Öyle ki eğitimin asıl hedefi olan davranış oluşturulması ve çeşitli kazanımların gerçekleştirilmesi burada gerçekleşir. Sınıfın içinde öğretmen, öğrenci, program ve kaynaklar yer almaktadır. Bu yüzden eğitim yönetiminin kalitesi sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır demek doğru olur.

Sınıf ortamı hem öğretmenin sınıf içi davranışlarını hem de öğrencilerin akademik başarılarını ve okulla ilgili duyuşsal özelliklerini etkiler (Erden, 1998, s. 67). Sınıf içi yaşam toplumsal çevrenin sosyo-kültürel öğeleri tarafından etkilenen ve bir ölçüde onları etkileyen süreçler toplamıdır.

Sınıf, var olan bütün gruplar için, zoraki bir ortamdır. Öğretmenler, puan

vererek, kuralları koyarak, müfredat ve disiplin konularını belirleyerek öğrencileri kontrol ederler ve en fazla güce onlar sahiptir. Böyle durumlar gerginlik yaratır. Şakalar sıklıkla öğrenmeye ve okula ilişkin kızgınlığı veya düş kırıklığını bastırmanın en çok kabul edilen yoludur.

Bir grubun bir parçası olmak, üyelerinin rahatlığını ve uzlaşmasını gerektirir. Adaletin belirleyicisi gibi davranan öğretmen, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya ve hedefleri için onlara yardımcı olmaya çalışmaktadır. Öğrenciler bazen, sınıf kurallarının adaletsiz, olduğunu düşünebilirler. Şakalaşma aynı özgürlüğe sahip olma ve güçlü olmakla ilgili kaygıları hafifleten bir yoldur (Hill, 1988, s.21).

Mizah toplumun her noktasını kaplamış durumdadır. Evde, işyerinde ve insanların olduğu her yerde bulunur. Eğer etkili kullanılırsa, mizahın sınıfta da yeri büyüktür. Bugünün toplumunda mizahın artarak kullanılması çeşitli terapik fonksiyonlarının olmasından kaynaklanır. Cheatwood şöyle yazmıştır, “Eğer mizahı hesaba katmakta başarısız olursak... sadece sağlayacağı sıralı pratik fonksiyonlarını kaybetmeyiz... biz bu davranışların gerçek yapısını incelemek için önemli bir merceğin farkına varmamış oluruz” (Akt. Steele, 1998, s.15).

Çoğu öğretmen sorunlarla karşılaştığında ne yapacağını bilemez. Öğrenciler sorunlarını okula getirebilirler. Tabiidir ki bu durum öğretimi olumsuz yönde etkiler. Bazı öğretmenler öğrenci sorunlarıyla ilgilenmekte isteksizdir, öğrenci sorunlarıyla ilgilenmenin görevi olup olmadığı konusunda şüpheleri vardır. Bazı öğretmenler ise sorunun rehber öğretmenler tarafından çözülmesi gerektiğini düşünür. Oysa öğrenciler ne sebeple olursa olsun güvensizlik duyduklarında, psikolojik gereksinimleri karşılanmadığına, sevilmediklerinde, kendilerini değersiz, gergin ve yalnız hissettiklerinde çalışma istekleri kalmaz (Gordon, 1993, s.98). Zaten öğrencilerin hayatında yaşayan stres ve gerilim onların okula gelmesiyle bitmez. Bunun yerine birçok stress verici şeylerle karşılaşır. Böyle stress verici şeyler hem eğitim sistemi ve hem de sosyal bir varlık olarak büyümeden kaynaklanır (Martin, 1988, s.89)

Martin (1998, s.93), mizahın stres azaltıcı bu etkisinin insanların

problemlerini bir kenara bırakabilmelerini sağlar nitelikte olduğunu söylemiştir. Krobkin, (1988); Zis, (1976); Martin ve Lefcaurt'un (1988) çalışmalarına göre; mizah öğrencilerin korku ve endişelerini azaltarak bir sınıf avantajı olabileceğine inanırlar. Mizah kullanarak sınıftaki endişeyi azaltmak, aynı zamanda yoğun endişe azaltılabildiğini de söylemişlerdir. Ayrıca yüksek endişeli öğrencilerin test uygulanırken mizah ile tanıştırıldığında daha başarılı olduklarını gösteren, Sarason (1960) tarafından yapılmış çalışmada çeşitli kanıtlar vardır. Mizahın içinde saklı olan bir psikolojik yarar, öğrencilerin kendilerine saygı duygusunu arttırmaktır. (Pollak ve Freda, 1997). Başarılı bir öğrenme yöntemi "Ben bunu yapabilirim." Varsayımını içerir. Mizah veya bir kişiyi hafife alma, genellikle risk almayı içeren, devamlı puan kaybettiren ve utandırmaya maruz bırakan öğrenme yönteminde öğrencileri cesaretlendirebilir. Kendine saygının az olması bir öğrenciyi kendi kabiliyetini kavrayabileceğiyle sınırlı yeteneklerin altında risk almasıyla sınırlar (O'Connell, 1996). Bir kişi kendi gülüş becerisini ve mizahı kullanarak, bir öğrenci daha kendini bağışlayıcı olabilir, böylelikle öğrenme yöntemi içinde öğrencinin kendiliğinden öğrenmesine izin vermiş olur (Akt. Steele, 1998, 7).

Birçok araştırmacı mizahın kullanıldığı derslerin ana fikri akılda tutmaya olan etkisini araştırmıştı. Bu araştırmalar mizahın, öğrenme deneyimini arttırdığı konusunda hemfikirdirler. Öğrenme yöntemlerinde mizah tekrarın yerini alamaz, anlatılan konuyla ilişki kurularak yapılan şaka ve hikâyelerle etkili bir tamamlayıcı rolü üstlenir.

Sınıfta mizah kullanımını bir temel sebebi de öğrencilerin öğrenmesini geliştirmektir. Mizahın yaratıcı gelişmesi sınıfta neyin "nasıl" ve "ne" öğretilmesiyle alakalı mizah ifadesidir. Mizah kullanımını sınıfta bir öğretim aracı olmasıdır, eğer etkili olursa, "neyin" gerçekten öğrenciler tarafından öğrenileceğini öğretmeyi artırır. Mizah kullanımının bu belirtilen sebeplerden dolayı belli olumlu etkileri vardır (Deiter, 1998, s.2). Bunlar:

- Sınıfta mizah kullanımını öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim engellerini yıkarak daha olumlu öğrenme ortamı oluşturmaya yardımcı olabilir.

- Mizah öğretmenin öğrencilerle arasındaki ilişkiyi daha yakın hale getirmesinin bir yoludur.
- Mizah yoluyla insanları güldürebilir, onları düşündürebilir ve sizi sevmelerini, size inanmalarını sağlayabilirsiniz.
- Mizahı etkili kullanan öğretmenler öğretmeyi daha eğlenceli ve daha zevkli hale getirerek mutlu olurlar.
- Öğrencilerin, öğretmenlerinin mizahına gülmesi, o öğretmen için ödüllendirici bir davranış olur.

Mizah, şaka veya mizahi hikâye örneklerle öğretmeye yarar sağladığında, yeni konuyu anlamaya yardım edebilir. Nedensiz yere yapılan şakalar, öğrencilere dersin konusunu anlamada veya yeni fikirleri idrak etmede çok az yardımcı olur. Ama dersi pekiştiren bir şaka yapmak, mizahı bir çağrışımla ana fikri hatırlamaları için öğrencilere yardımcı olur. Bu özellikle anekdotların anlamayı kolaylaştırabildiği “bağlamsal öğrenme” durumları için doğrudur. Açıklayıcı anekdotlar, dersin hedefini başarmak için eğlenceli olmak zorunda olmasa da, mizahi pekiştireçler daha çekici ve eğlenceli olmaktadır.

Ana fikir genellikle soru-cevap periyotları boyunca pekiştirilir. Şakacı bir atmosfer, soru-cevap periyotları boyunca yaratıcılığı arttırmaya yönelir çünkü öğrenciler benzersiz fikirlerini açıklamak için kendilerini daha özgür hissederler.

Öğrenciler sosyalleşirken, şakalaşmak iletişimlerinin önemli bir parçasıdır. Sosyal bir ortamda öğrenciler şakanın tekniklerini ve stillerini diğer insanların eğlenceli olmak için neye dikkat ettiğini öğrenirler (Hill, 1988, s.19).

Rareshide (1992, s.3-10) Göre öğretmen tarafından mizahın sınıfta kullanım amaçları:

- Kişiliği öğrencilerle bağdaştırmak,
- Öğrenme aktivitesini canlandırmak/neşelendirmek,
- Otoriter disipline alternatif kullanmak
- Daha yüksek seviyeli düşünmeyi teşvik etme.

Şakaların ana fikri, konuların geniş bir türünü kapsar. Şakaların kendi aralarında yeniden yapılması, öğrencilerin bilgiyi devam ettirmesi kaçınılmazdır. Öğrencilerin şakayı anlaması, şakanın anlamını açıklaması için gereklidir.

Kabul edilen bir gerçektir ki mizah deneyimi, sadece komik olmak ve ya komiklik değildir. Aynı zamanda mizah, psikolojik tansiyonu boşaltmakta en önemli rolü oynar. Bir şey komik olarak algılandığında, vücut gülmeyeyle rahatlatılan bir tansiyon ölçümü meydana gelir. Bu deneyim, sınıf baskılarının yarattığı tansiyonun rahatlatılmasını öğrenmeyi sağlamaktadır.

Psikoloji, eğitim ve diğer iş yaşamını içeren birçok alandaki uzmanlar, mizahın zihinsel sağlığı beslediği görüşünü desteklemektedirler. Sınıf ortamı çok yarışmacı olabilir. Sınıftaki olumsuz deneyim yaşama potansiyeli, özellikle yavaş öğrenen ve gruba zor uyum sağlayan öğrenciler için yüksektir. Sağlıklı mizah duygusuna sahip olan grup, başarısızlığı zayıflığa ve yaradılıştaki hatalara bağlamaksızın telafi eder (Hill, 1988, s.20).

Mizah sınıftaki düşmanlığı ve negatif duyguları yok etmeye yardımcı olabilir. Her sınıftaki gerginlik, yüzleştirme ortamını yaratır. Mizah, sık sık çok ciddi olan bir konuyu açıklamak için çözümleme işlevi olarak görev yapar. Sınıftaki mizah duygusu, zorunlu çevrede öğrenmek ne öğretmenin uygunluğunun önemli bir parçasıdır.

Sınıfta gülmek öğrencilerin insanlık algısını açıklar. Şakaya yatkın olduğunu gösteren öğretmenler, öğrencilerine esnek, affedici ve toleranslı olmayı öğretirler. Öğrencilerin bize gülmelerine izin vermek onlara ve bizim insan olduğumuzu hatırlatır; bazen doğru bazen yanlış, bazen insafli bazense insafsız olabileceğimizi gösterir.

Ailevi problemler, başarısızlık korkusu, akran baskısı öğrencilerin büyürken yüzleştiği problemlerin küçük bir bölümüdür. Aynı zamanda öğrenciler, dışlanma ya da alay edilme korkuları yüzünden iletişim kurmaktan kaçınırlar. Mizah öğrencilere yaşam ve ölüm korkuları hakkında konuşma seçimi verir.

Mizah, zor buldukları bir şeyle ilgili ya da eğitim konularına dair endişelerini bastırmak için bir savunma mekanizması olabilir. Birçok psikolog öğrencilerin gülerek hayat konularındaki kaygılarını azaltabileceğine inanır.

Doğal olarak öğretmenler, dersin başında veya yeni bir öğrenme etkinliği için öğrencilerin dikkatini toplamaya çalışırlar. Genellikle birçok öğretmenin sınıftaki öğrenci gürültüsüne karşı "Sınıf, Sessiz ol!" veya "Sınıf, kesin sesinizi!" gibi ibarelerle sınıfını susturmaya çalışması hem çok zor, hem de öğretmene acı veren bir süreçtir. Çünkü sınıfı susturmaya çalışmada sadece sözel kelimelerin kullanılması etkisiz bir yöntemdir. Bu durumda öğretmenler, etkili dikkat toplama yöntemlerini devreye sokmak zorundadırlar (Saban, 2003, s. 46). İşte bu tür durumlarda mizah kullanılarak öğrencilerin dikkatleri çekilir ve susmaları sağlanabilir. Çünkü mizah dikkat toplayıcıdır.

Dramatik ya da dramatik bir ortamda olsun mizah, öğretmenlerin şaka için doğru zaman olduğunu hissetmelerini öğrenmeleriyle bütünleşmiştir. Ne zaman mizah kullanacağını bilmek, öğrencilerin eksiksiz bir bilgiyle deneyimi ve önseziyi birleştirme yeteneğidir.

Öğretmenlerin sınıf ortamı içerisinde ne zaman ve nasıl kullanacaklarına dair de şunları söyleyebiliriz:

Öğrenciler sınıfa geldiklerinde, yani sınıf ortamının oluşmasından hemen sonra enerji ve beklentiyle doludurlar. Komik bir şeyler anlatmak veya birkaç espri yapmak, bu enerjilerinin bir kısmını boşaltmak için onlara yardımcı olmanın bir yoludur.

Dersin ilk birkaç dakikası genellikle ölü zamandır. Bu sırada öğrenciler yerleşirler, kitaplarını defterlerini çıkarırlar. Bu zaman süresinde siz bir veya birkaç öğrenciyle sosyal konularda konuşabilir veya tüm sınıfa bir bilim adamının ilginç yönlerini anlatabilirsiniz. Herkesin yerleştiğini gördükten sonra derse başlamaya hazır olduğunuzun işaretini verin. Bu amaçla sessiz bir işaret, sessiz bir bekleyiş veya aşağıdaki sözcükler benzeri ifadelerle derse başlanabilir (Alkan, 1997, s.62-63).

Sınıfa başladığınız şaka günün ders konusuyla ilişkili olmak zorunda değildir. Ancak, mizah öğrencilerin ilgilerini çeken, okul işlevleri, güncel olaylar veya bir spor faaliyetine gelmemek gibi konularla ilişkili olmalıdır. Mizah dikkat çekmenin etkili bir yoludur. Öğrencilerin ekstra enerjilerini boşaltır ve bir grup haline gelmelerini sağlar (Hashem, 1994, s.9). Öğretmenin, mizah kullanarak bir dersin başlangıcında yapacağı çok iyi bir giriş birçok yönden yarar sağlayacaktır. Mesela öğrencilerin derse karşı ilgileri ve dikkatleri çekilmiş olur. Dersin başında olumlu bir atmosferin oluşturulmasıyla ders süreci için iyi bir başlangıç noktası oluşturur (Alkan, 1997, s. 62–63).

İlk defa derslerine girilen öğrencilerin isimlerini ilk günde öğrenmek gerekir. Çünkü bilindiği gibi öğrenciler isimleriyle kendilerine hitap edilmelerinden hoşlanırlar (Boz, 2003, s.45). Öğrencilerin ismini hafızaya almak, okul döneminin başındaki önemli bir iştir ve 3-4 günlük bir süreçte yaklaşık 90-100 kişinin ismini öğrenmeyi gerektirir. Ayrıca isimleri öğrenmek sınıf için büyük bir eğlence kaynağıdır. Ama öğrencilerin isimlerini öğrenmek şüphesiz ki kolay değildir. Ancak en kısa zamanda isimlerini öğrenmeye çalışmak gerekir. Aşağıdaki öneriler bu konuda yardımcı olacaktır.

- İlk derse gitmeden önce, sınıf listesini birkaç kez okuyun, birkaç isim seçin ve ders sırasında bunları tanımak. Bu işleme tüm öğrencileri tanıyuncaya kadar devam etmek gerekir. Bazı okullar, fotoğraflı sınıf listeleri hazırlarlar, bunlar kullanılabilir.
- Yoklama yaparken ismi okunan öğrencinin elini kaldırmasını istek ve o esnada yüzüne bakmak
- Öğrencilere ismen hitap etmeye çalışmak (Alkan, 2002, s. 64)

Öğretmenlerin isimleri öğrenmesinin farklı bir yolu da isimleri herkesin tişörtüne veya sıralarının üstüne koydurmadır. Bu ciddi ve etkili bir yaklaşımdır. Ancak öğrencilerle hafıza oyunları oynamak oldukça eğlencelidir. Bir hafıza oyunu, öğrencilerin adını fiziksel özellikler veya kıyafetlerle ilişkilendirerek hatırlamayı gerektirir. Hafıza oyunu öğrencilerin bir şeyi çalışırken nasıl depolanması gerektiğini

öğretebilir. Öğrencilere hafızalarını ve konsantrasyon yeteneklerini nasıl geliştireceklerini öğretmekte içinde mizah kullanılabilir. Kelime talimleri, öğrenirken öğrencileri eğlendiren komik bir yoldur. Baş harflerden başlanan kelimeler, çapraz bulmaca ve sözlük egzersizler öğrencilerle sağlıklı rekabeti arttıran oyunlar olarak yapılandırılır (Hill, 1988, s.114).

Bireyler arası sağlıklı iletişimin kurulabilmesi ve samimi ortamların oluşması için mizah olumlu bir yoldur. İletişimde mizahın kullanılmasıyla bazı istisnalar hariç genellikle olumlu sonuçlar alınmıştır. Bu da gösteriyor ki eğitim ortamında sürekli içinde olduğumuz iletişim içinde mizah olumlu etki sağlayacaktır. Çünkü eğitimde iletişim eğitimin en önemli ögesidir. Bir öğretmenin görevini iyi yapabilmesi için ruh bilimi ve iletişim kuramıyla ilgili bilgi sahibi olması gerekir. Çünkü eğitim bireye, aileden bütün insanlığa ve evrene doğru yayılıp gelişen sevgi ve bilgi aktarmaktır. Amaç seven, sayan güvenli, bilgili, başarılı, verimli ve doyurucu bir yaşam sürdürecektir kişiler yetiştirmektir. Görülüyor ki eğitimin amacı aynı zamanda ruh sağlığının da amacıdır (Yavuzer, 1999, s.35).

Öğretmen sınıf ortamında sağlıklı bir öğrenci-öğretmen ilişki, kurabilmek için iyi bir iletişim ortamı ve sıcak bir sınıf iklimi, oluşturmalıdır. Çünkü öğretmenler öğrencilere istenen davranışları öğretmede ve öğrenilen davranışları pekiştirmede eğitimin ilk sorumlularındır (Başaran,1994, s. 32).Bunun için şaka anlatmak, sınıf dışındaki sosyal rollerinde öğrencilerin uygulayabileceği doğal ve olumlu iletişim yeteneklerini öğretir. Öğrencilerin şaka anlatma yeteneklerini geliştirmeleri için izin verdiklerinde, öğrenciler insani yetenek ve iletişimlerini nasıl geliştireceklerini görebilirler. Ayrıca Gordon (1993, s. 39-41), tarafından sıralanan ve kabul edilmezliğin dili olarak nitelenen iletişim engellerinden de kaçınmalıdır. Bu iletişim engelleri (1) emir vermek, yönlendirmek, (2) uyarmak, gözdağı vermek, (3) ahlak dersi vermek, (4) öğüt vermek, çözüm ve öneri getirmek, (5) öğretmek, nutuk çekmek, mantıklı düşünceler önermek, (6) yargılamak, eleştirmek, suçlamak, (7) ad takmak alay etmek, (8) yorumlamak, analiz etmek, tanı koymak, (9) övmek, aynı düşüncede olmak, değerlendirme yapmak, (10) güven vermek, desteklemek, avutmak, duygularını paylaşmak, (11) soru sormak, sınamak, sorguya çekmek,

çapraz sorgulamak, (12) sözünden dönmek, oyalamak, şakacı davranmak, konuyu saptırmaktır.

Çoğu insan, mizahın iş yaşamında etkili bir araç olduğunu keşfetmişlerdir. Öğretmenlerin nadiren yaptıkları gibi, genel konuşmalar, öğrencilere nasıl komik olacaklarını öğretir. Mizahi yeteneklerin gelişimi, bireyi yükseltir. Bu doğru olmayabilir. Daha fazla dikkat, öğrencilerinize nasıl mizah yaratacaklarını öğretebilir.

Öğrencilerinden sözel sunum isteyen öğretmenler, öğrencilere konuşmalarına nasıl şakayla başlayacaklarını gösterebilirler, sunumlarına nasıl mizah serpiştireceklerini ve sunumlarını nasıl mizahi bir son cümleyle bitireceklerini öğretebilirler. Öğrencilere mizah öğretmek, mizah duygusuna sahip olmalarını sağlayabilir. Bu, özellikle küçük bir olayın olması gerekenden çok anlamlı algılandığını gören öğrenci için önemlidir. Rol model olarak bir öğretmen, gülmeyen öğrencilere kendilerine gülmeyi ve sorunlarla baş etmenin bir yolu olduğunu göstermek için iyi bir pozisyonadadır (Hill, 1988, s.115). Sınıftaki bazı noktalarda, öğretmenler bir aktiviteden diğerine geçme ihtiyacı duyabilirler. Odak noktasında bir şaka anlatmak, öğrencileri esnetmek için harika bir yoldur. Bir şakadan sonra gülmek, sık sık esneme veya hareketlenme gibi davranışlarla aynı anda yapılır.

Öğrenciler rahatlamaya ve her 15 dakikada bir hareketlenmeye ihtiyacı vardır. Bu yaşa ve konuya olan ilgiye bağlıdır. Sıradan bir derste yapılan şaka, öğrencilerin konsantrasyonlarını sağlam tutma fırsatı verir. Konuyu değiştiren bir şaka, uyuyan öğrencileri uyandırmada da etkilidir. Dinlemeyi kesen öğrenciler, herkesin niye güldüğünü merak ederler ve daha fazla dikkat kesilirler (Hill, 1988, s.115).

Soru cevap dönemleri öğrencilerin ne yaptığını ve belirli bir derste neyi anlamadığını belli etmek için bir zaman sağladığından, önemlidirler. Kötü soru diye bir şey yoktur ama bazen hiçbir şey komik olmadığı halde mizahi olabilir; bir şey olağandışı ve sürpriz ilişki sunan veya duruma uygunsuz görünebilir. Cevaplar komik olabilir çünkü konuşmanın geçtiği zamanda kişiler hazırlıksız olabilir ya da

dili sürçebilir.

Soru cevap periyotları sıkıcı olmak zorunda değildir. Bu, öğretmenin rahat ve arkadaşça bir ortam yaratmasıyla ilgilidir. Öğrenciler öğretmene meydan okumayı severler ve bu sağlıklı yüzleşme için sosyal olarak kabul edilen bir yoldur. Ancak, öğretmen, her zaman sınıfta tarafsızlığın belirleyicisidir ve aynı zamanda mizahi kontrol eden kişidir.

Ne öğretirseniz öğretin, toplamaya başladığınız konu ile ilgili şaka çoktur. Her şey için komik olan bir şey vardır, bunlara matematik ve fen bilimleri gibi komik olmayan ve sıkıcı olan dersler bile dâhildir. Uzun süren bir dersi abartmanın bir taktiği mizahi bir yola kaymaktır. Öğrenciler konu dışında üstünlüklerini görmekten zevk alırlar ve bu derse kişisel bir incelik katar.

Mizah kullanmanın bir etkisi, öğrencilere öğretmenlerinin de bir insan olduğunu ve çeşitli problemleri olduğunu göstermesidir. Kötü hava, sıcaklık, erken ya da geç saat hakkında komik bir şeyler söylemek, öğrencilerle arkadaşça bir ilişki kurmak için bir yoldur (Hill, 1988, s.116).

Dersin sonunda, bir şaka yapmayı planlayarak öğrenciler daha olumlu bir duyguyla ve iyi bir zaman deneyimiyle ilişkilendirilmiş olarak ayrılabilirler. Unutmamak gerekir ki şakaları bitirmek dersin bittiğini işaret eden her hangi bir şeyden önce bitmelidir.

8.3. Sınıfta Mizah Kullanımı ve Öğretmen Tutumu

Latince “aptus” kökünden uzun süre uygun, uyum anlamına gelen (Silah, 2000, s.363) tutum, psikolojik bir sürecin herhangi bir değer yargısıyla damgalanmış bir nesne ya da duruma ilişkin olarak bireyin olumlu mu yoksa olumsuz mu duygusal tepki göstereceğini tayin eden az-çok sürekliliği olan bir hazır olma durumudur (Şerif, 1985, s.3).

Kağıtçıbaşı (1988, s.84)'ya göre, tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir. Psikolojik obje (tutum nesnesi), birey için bir anlam taşıyan bireyin farkında olduğu herhangi bir obje anlamına gelmektedir. Tutum nesnesinin birbiriyle ilişkili üç ögesinden söz edilmektedir. Tutum nesnesi hakkında sahip olunan bilgiler bilişsel ögeyi, tutum nesnesine karşı gözlenebilen tepkiler, duyuşsal ögeyi, tutum nesnesine karşı gözlenebilen tüm davranışlar ise davranışsal ögeyi oluşturur (Safran, 2006, s.36). Tutum, belirli koşullarla etkileşim sonucu elde edilen çeşitli duygusal yaşantıların bireyde organize olmuş düşünsel yapıları oluşturması ve bu sayede çevresel tepkide belli bir yapılanmanın ortaya çıkması olarak tanımlayabiliriz (Pehlivan, 1997, s.46)

Tutum, bir kimsenin herhangi bir olay, eşya veya insan grubuna karşı olumlu yada olumsuz davranış gösterme eğilimidir (Turgut, 1997, s.154). Aynı zamanda kişilere, gruplara ve nesnelere karşı kazanılmış belli biçimde cevap verme eğilimleridir (Sağlamer, 1980, s.49). Bir kişinin herhangi bir olay eşya veya insan grubuna karşı olumlu yada olumsuz davranma eğilimine de tutum denilir (YÖK/ DÜNYA BANKASI, Fen Bilgisi Öğretimi, 1997, s.8).

Sheriff, 1969 yılında “Sosyal Psikoloji” adlı eserinde tutumun özelliklerini şu şekilde belirlemiştir (Aktaran: Pehlivan, 1997, s.46)

1. Tutumlar doğuştan edinilmez, sonradan kazanılır. Diğer bir deyişle öğrenilir.
2. Tutumlar geçici düşünsel durumlar değildir. Bir kez ortaya çıktıktan sonra az ya da çok belirli bir süre devam ederler.
3. Tutumlar birey ile nesnelere arasındaki ilişkilere birer kararlılık ve düzenlilik kazandırır.
4. İnsan ve nesne ilişkisinde, özellikle tutumlar aracılığı ile bir etkilenme-güdülenme (yanlılık) süreci ortaya çıkmaktadır.
5. Tutumun oluşması ve biçimlenmesi için birbiriyle karşılaştırılabilir birçok öğenin bir arada bulunması zorunludur.

6. Genel olarak kişisel tutumların oluşması ile ilgili ilkeler, toplumsal tutumların oluşumuna da uygulanabilir.

Çoğu eğitimci, öğretmenin sahip olduğu değerler ile gösterdiği tutumların öğretmen etkinliğindeki gücü üzerinde uzlaşmışlardır (Lorber, 1983, s.45). Öğretmenlerin herhangi bir konuya karşı olan tutumları onların kişilik özellikleri ile ilgilidir. Kişiliği oluşturan çeşitli özellikler içinde tutumlar, öğretmenlerin öğrencilerini en çok etkileyen özellikleridir (Köksal, 1997, 10). Öğretmen davranışları öğrenci davranışlarının oluşturulmasında çok önemli bir etkidir. Bireyin davranış göstermesine neden olan eğilimler anlamına gelen tutumlar bir bakıma davranışların belirleyicileridirler denilebilir. Bu etkisinden dolayı öğretmen tutumlarının belirlenmesi önem taşımaktadır (Gözütok, 1995, s.83-84). Tutumlarla başarı arasındaki anlamlı korelasyonlar, tutumların en az bilişsel alan davranışları kadar önemli olduğunu ve okul programları içerisinde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Gözütok (1995, s.5)'a göre tutumların davranış geliştirmedeki önemi, tutumların araştırılmasını özellikle gerektirmektedir. Bruner (1991, s.101)'e göre, öğretmen öğrenciye, daha çok bir konuya ait tutumları öğretmektedir.

Bireyde, istenilen biçimde davranış değişiklikleri oluşturmak olarak tanımlanan eğitim sürecinin, temel ögesi durumunda olan öğretmenin, eğitim sisteminin diğer öğelerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi, sistemin işleyişi hakkında kimi karakteristik bulguların ortaya çıkmasını sağlayabilir.

Tutumları öğretmen davranışlarını belirliyor olması ve öğretmen tutumlarının öğrenciler üzerindeki örtük etkisinin gücü, eğitim hizmetinin niteliğini ve eğitim sürecinin bütün çıktılarının en fazla öğretmen tutumlarının etkisiyle belirlendiğini söylemeyi zorunlu kılmaktadır. Bu öncü doğasından dolayı öğretmen tutumlarının, öğrenme-öğretme sürecinin tüm aşamalarına ilişkin olarak araştırılması elzemdir (Köksal, 1997, s.12). Bir eğitim sisteminin en önemli unsurlarını öğretmen ve eğitim uzmanları teşkil eder. O halde eğitim sisteminin başarısı temel sistemi işletecek öğretmenlerin niteliğine bağlıdır. Hiçbir eğitim modeli işletecek personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretmez (MEB Şura raporu, 1982, s.190). Eğitim ortamını etkileyen unsurlardan biri olan öğretmenin, eğitim ortamındaki tutum ve

davranışları, öğrenci erişisini ve başarısını etkilemektedir (Sönmez, 1994, s.107). Öğretmen öğrenme yaşantılarını seçen ve düzenleyen bir konumda olduğu için öğrencilerin güdü düzeylerinin yükseltilmesinde de önemli bir rol oynamaktadır (Açıkgöz, 1992 s.318).

Bir ülkede yeni nesillerin ülkenin ihtiyacı olan insan gücünün yetişmesinden, eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmenler sorumludur. Çocuk çevresinden bazen eğitsel, bazen da eğitsel olmayan tecrübeler edinmektedir. Çevre ile çocuk arasındaki bu ilişki hiçbir zaman son bulmamaktadır. Okulun ve öğretmenin görevi çocuğun yetişmesini sağlamak, bunu yaparken çevreden edindiği eğitsel olmayan tecrübeleri de eğitsel yöne dönüştürmektir. Öğretmen bir programa ve hangi alanın öğreticiliğini yapacaksa o alana ait bilgilere sahiptir. Karşısında bir de öğrenci kitlesi vardır. O halde bu bilgi içeriğini belli ölçüler içinde öğretmek zorundadır. Ancak öğretmen sınıf atmosferinde bir yandan öğrencilerini gerekli bilgi ve becerilerle donatmaya çalışırken diğer yandan da kişiliğiyle onları etkilemektedir. Öğretmenlerin kişilikleri konusunda iki bini aşkın araştırma, değişik kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin öğrencileri de değişik biçimde etkilediklerini ortaya çıkarmıştır (Küçükahmet, 1976 s.77).

Öğretmenlerin geniş bir genel kültür sağlam bir alan bilgisi ve güçlü bir meslek bilgisiyle donatılması kendini sürekli yenilemesi, içinde bulunduğu çevrenin koşullarını ayarıştırıp, geliştirmesi, ussal ve bilimsel düşünme yeteneğini kullanarak eğitim amaçlarına katkı sağlaması gerekmektedir (Kalaycı, 1994, s.2). Nitekim eğitim alanında geliştirilen reform önerileri ülke çapında öğretmenlerden gelen verilerle beslendiği ölçüde gerçekçi, okulda başarılı olabildiği ölçüde geçerli olabilecektir (Gürkan, 1992, s.3; Kalaycı, 1994, s.3). Bu nedenle eğitim alanında yapılan araştırmalarda temel ilgi alanının öğretmenler olduğu söylenebilir.

Öğrencinin yaşı ve düzeyi ne olursa olsun öğretmen öğrettiklerinden çok yaklaşımına ve kişiliğine duyarlılık göstermesi, onunla özdeşim içinde olması, öğretmenin kişiliği tutumları ve buna bağlı olarak öğretmenin davranışlarının önemini ortaya koymaktadır (Gözütok, 1995, s.17).

Öğretmen tutum ve davranışlarının öğrenci davranış ve başarısı üzerindeki etkisini inceleyen N. Flanders, öğretmenlerin dolaylı davranışlarının da birçok bakımdan etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bernard (1972, s.7-8)'a göre, dolaylı davranışları (tutumları) ile öğrencilerini etkileyen öğretmenlerin sınıflarında okuyan öğrencilerin derslerinden daha iyi notlar aldıklarını, ileri düzeyde eleştireci bir düşünce yeteneği kazandıklarını ve daha araştırmacı bir tutum kazandıklarını, takındıklarını göstermektedir.

Safran (1993, s.17)'a göre de sosyal bilgiler öğretiminin istenilen düzeyde gerçekleştirilebilmesi için öğretmenin kendisinin, alanın özelliklerini amaçlarını tanıması kadar, sınıf içindeki tutumlarının olumlu, tutarlı ve sürekli olması gerekmektedir. Öğretmenlerin bir konuyu sunarken yaşadıkları coşku, öğrencilere o konunun zevkli bir konu olduğunu hissettirecektir. Öğretmenin ilgisiz, coşkusuz olduğu durumlarda öğrenme öğrenciler için sıkıcı, katılmak zorunda oldukları için katıldıkları bir sürece dönüşecektir (Açıkgöz, 1992, s.320-321). Öğretmen tutumu öğretmenin bir duruma, eşyaya ya da insana tepki göstermeye hazır olmasıdır (Hesapçıoğlu, 1988, s.47). Eğitim süreci içinde öğretmen faktörü ve öğretmen davranışları çocuğun davranışlarının mimarıdır. Tutumlar, davranışların belirleyicisi olan yönelimler anlamına gelmektedir (Gözütok, 1995, s.18). Bu belirleyici nitelikleri nedeniyle öğretmen tutumlarının öğrenci ve işlenen sosyal bilgiler dersi lehinde olumlu olması gerekir. Bu noktada mizahın öğretmenler tarafından olumlu tutum geliştirmede etkili bir araç olarak kullanılması kaçınılmazdır. Nitekim mizah toplumlar içinde giderek yaygınlığını artırmaktadır. Mizah evlerde, işyerlerinde ve insanların bir araya geldikleri birçok yerde bulunabilir. Aynı zamanda sınıf ortamında da mizah kullanılabilir. Her gruptan veya seviyeden öğretmenler genelde talimatlarında en azından biraz mizah katarlar. Tabii ki öğretmenlerin hepsi aynı miktarda mizah kullanmazlar ve hiçbiri mizahı aslında neyin oluşturduğu hakkında ortak bir noktaya varamazlar (Raeshide, 1992, s. 20-24).

Öğretmen bir yandan bilgi, beceri ve tutumlarıyla öğrencilerini eğitme görevini yürütürken diğer yandan davranışları ile onları etkiler. Öğretmenin samimi, anlayışlı sabırlı olması öğrenciyi olumlu düşünmeye sevk edecek aksi

davranışlar ise öğrenci üzerinde olumsuz etki yaratacaktır (Güçlü, 200, s. 21-23). Öğretmenin neşeli, mutlu ve kendine güvenli hali güdü, tersi görüntüler olumsuz etki yapmaktadır. Öğretmenin duygusal durumu, sınıfta rahat olup olmaması her türlü kararını etkilemektedir (Başar, 1999, s. 118).

Öğretmenlerin öğrencilerini etkileyen en önemli kişilik özelliklerinden biri olan tutumları, öğretmenlerin cinsiyetleri, kıdemleri, öğretim alanları, öğrenciler tarafından sevilip sevilmemeleri gibi farklı değişkenlere göre inceleyen pek çok araştırma vardır. Bütün bu araştırmaların sonucunda öğretmen tutumlarının öğretim etkinliği ve sınıf atmosferiyle yakından ilgili olduğunu göstermektedir (Gürkan, 1993, s.10; Küçükahmet, 1997, s.192–196).

Hageseth (1995)’e göre “etkili öğretmenler kendilerini hafife alabilen fakat işlerini ve hayatı ciddiye alan, başkalarını bu şekilde olmaya cesaretlendiren” bireylerdir. Onlar güç ve zor bir durum da stres verici bir dakikada araya neşe veren bir yüz ifadesi sokuşturabilen bireylerdir. Böyle öğretmenler öğrencileri insan şartlarının evrenselliğini takdir etmeye cesaretlendirir ve öğretmenler dünyayı bir değerinin yaptığı işe saygı duyulan bir ortam haline getirirler. Öğretmenler sömürerek, yöneterek ve başkalarına üstünlük sağlayarak değil, bilgi ve başarıyla güç sağlayarak model olabilirler. Öğretmenler coşkuyla, genel paylaşmayla, zaaflarına gülerek ve öğrenme durumunun güvenli ortamında riskler alarak öğrenmeyi kolaylaştırırlar. Sosyalleşme yöntemi tek başına ve başkalarıyla ve hayatın zorlukları ve meydan okumaları ile nasıl olacağımızı öğrenmeyi içerir. Öğrenciler bu değerli beceriyi mizahı büyüme ve akıl için bir araç olarak kullanarak öğrenirler. Mizah grup üyeleri sıradan deneyimlerini paylaşırken, grup bağlılığını geliştirirken ve aynı amaçlar için birlikte oynarken ve çalışırken zorlayıcı bir güç olarak kullanılabilir. Mizah ilişki kurmaya yardımcı olabilir veya grup içi ve gruplar arası sağlıklı yazışmalar için motive edici bir madde olarak kullanılabilir. Aynı şekilde, daha önceki çalışmalar mizahın bürokrasideki sosyal bağlılığı artırdığını ve insanlar arası ilişkiler ve grup birliğinde olumlu bir etki sahibi olduğunu belirler. Genel olarak, mizah, uygun olarak kullanıldığında, geliştirilmiş grup içi ve grup dışı ve kişilerarası ilişkilerle olaylar zinciri yaratmak için tasarlanmış bir uyarıcıdır ve sosyalleşme için

etkili bir araç olabilir (Steele, 1998, s.9).

Sınıf içerisinde pozitif bir çevre yaratmak ve problemleri önlemek için öğretmenler bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmalı olumlu davranışları ve öğrenci motivasyonunu desteklemelidir (Woolfolk, 1998s. 474). Öğretmenler esasında profesyonel eğlendiriciler oldukları için performanslarını gösterirlerken öğrencilerinin ilgisini çekmelidir. Profesyonel eğlendiriciler gibi, beklenmeyen söz kesmelerle, işlev bozucu araçlarla, sürekli sorularıyla sıkıştıran kişilerle etkili şekilde anlaşmayı bilmelilerdir.

Öğretmenlerin mizah bakış açısı geliştirmelerine ve dersi şakalarla bütünleştirmek için yardımcı olabilecek çeşitli teknikler vardır. Öğretmenler etkili ve etkili olmayan stratejileri kaydettikleri bir mizah kütüphanesiyle başlayabilirler. İdeal sonuçlar için şakalar anlaşır bir şekilde aktarılmalı ve bazı durumlarda beden dilini ve diyalogları içermelidir. Öğretmenler öğrencilere durumun komik olduğunu bilmelerine izin veren yapısal ipuçları kullanmak isterler. Sonuç cümleleri öğrencilerin şakayı komik bulmamaları ihtimali olduğundan açıklanmalıdır. Komedi stillerini geliştirmek ya da canlandırmak isteyen öğretmenler bunu yapmak için özel bir duruma sahiptirler çünkü haftanın beş günü esir dinleyicileri vardır. Öğrencilerden önce sık sık konuşmak öğretmenlerin şaka anlatma yeteneklerini istedikleri kadar test edebilecekleri anlamına gelir (Hill, 1988, s.74).

Mizahı gerçek ve ciddi konuların çözümü olarak düşünmek yerinde olmayabilir. Ancak gülmek, öğretmenin gerçeklikleriyle baş etmeye yardımcı olan aşırı derecede önemli bir mekanizmadır.

Kabul edilmeyen mizahın da ne olduğunu bilmek önemli bir öğretmen yeteneğidir. Öğretmenler öğrencilerle cinsiyetçilik veya yarışmacılık gibi konularla alay etmemelidirler. Öğretmenler pozisyonları itibariyle rol modelleri olduklarından şakanın içeriğindeki ön yargılara dikkat etmelidirler. Aynı zamanda öğretmenler saldırgan bir dil yada belirsiz mesajlardan kaçınmalıdırlar.

Nasıl ki iyi komedyenler iyi komedyenler olarak doğmazlar. Zaman içinde

çalışarak bu yeteneklerini geliştirirler. Benzer şekilde müzisyenler de enstrümanlarına tekrar ve tekrar çalarak hâkim olurlar. Çalışarak, neyin çalışıp neyin çalışmadığını öğrenirler. İşte bu noktada mizahi sitil geliştirmenin de ilk aşaması, bizleri her gün saran mizahın farkında olur hale gelmektir. Herkes aynı mizah duygusuna sahip olmadığı için, çoğu zaman “komik olarak nitelendirilen şey bizi eğlendirmeyebilir. Ama rağbet gören şeyleri araştırmak da yararlı olacaktır.

Mizah halkımız arasında da oldukça yaygındır. Yayınlanan mizahı çalışarak, diğerlerinin neyi komik bulduklarını anlayabiliriz. Popüler mizahı çalışmak için birçok imkân vardır ve komedi sitilimizi geliştirebiliriz. Gazetenin mizah bölümlerini okuduğumuzda, çizgi diziyi okumadan önce mizahi bir yapıyı tahmin etmeye çalışmalıyız. Çevremizdeki dükkânlardaki komik kartları karıştırdığımızda, kartı açmadan önce mizahi bir nokta düşünüp bulmaya çalışmalıyız. Çevre yerlerdeki kitapçılardaki mizah kitaplarını toplamaya ve incelemeye başladığımızda, diğerlerinin neye güldüğünü anladığımız kadar bizi güldüren şeyleri de anlarız.

Eğer kendi komedi sitilimizi geliştirmeyi planlıyorsak komik düşünmeye başlamamız önemlidir. Ama buna ulaşmak için ilk basamak, profesyonellerin nasıl mizah yaptığını anlatan kitapları toplamaktır. Kitaplar, albümler ve videolar size yardımcıdırlar (Hill, 1988, s.75).

Öğretmenlerin sınıflarında komik şeylerin listesini korumaları gerekir. Komik bir şey meydana geldiğinde, öğrencilerin niye güldüğünü analiz etmek gelir. Benzer olarak, bir şaka başarısız olduğunda, bunu not etmeli, ne olduğunu ve şaka gelecekte anlatıldığında nasıl geliştirilebileceğini incelemelidir. Birçok durumda, öğrenciler mizahi duygu durumu düşükse, şakayı analiz edemeyebiliriz. Öğrencilerin, diğer öğretmenlerin ve dışarıdaki konuşmacıların kendi aralarında neye güldüğünün bir kaydını tutarak öğrencilerin şaka tercihleriyle ilgili örnekleri keşfedebiliriz.

Bir ders planlıyorsak, bir hafta içerisinde anlatılacak materyallere göz gezdirmek gerekir (Aydın, 1997, s.66). Kendimize, arasına eklemek istediğimiz bir şaka veya anekdot olup olmadığını sormalıyız. Bazı öğretmenler, konuyu her 15 dakikada bir değiştirerek zihinsel bir ara vermenin iyi bir fikir olduğunu

düşünmektedirler. Bu durumların çoğunda, öğretmenler konuyu pekiştirecek ve öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirecek, konuyla ilgili bir şaka yada anekdot kullanırlar.

Birinin hiçbir şakayı yapılandırırken sadece “Bir dakika bekle... Şunu doğru anlamama izin ver” dediğini duymayız. Şakalarımızı uygulayarak, kelimeleri yoklamaktan kaçınmalıyız.

Öğretmenler günlük derslerindeki kelimelerle çok az zorluk yaşarlar. Ancak şaka aktarmak, en etkili olmalıdır. Kesin bir kelime sırasının ve özel kelime seçimlerinin kullanılması gerekmektedir. Şaka kelimeleri olası alternatiflerin arasında en komikleri olmalıdırlar.

Bazı profesyonel komedyenler şakayı ilk yazdığımızda ve tekrar yazana kadar kelimelerin olabildiğince komik olması gerektiğini söylemektedirler. İyi bir kelime tercihinin ulaştığımızda, şakamızı hafızamıza almalıyız. Ama onu aktardığımızda, onu sadece bir çatı olarak kullanmalıyız. Ortamın izin verdiği ölçüde doğaçlama yapmak, duruma kişisellik ve doğallık katmaktadır (Hill, 1988, s.77).

Profesyonel konuşmacılar, insanların bir arada oturdukları durumda daha iyi birer dinleyici olacaklarını bilirler. Bu doğrudur çünkü insanlar grup içinde olduklarında daha çok gülerler (Aydın, 1997, s.70).

Öğretmenlerin tutum ve davranışları, eğitim süreci sonucunda kazanılacak öğrenci tutum ve davranışlarının belirleyicisidir. Eğitim bilimlerinde yapılan çalışmalar, öğretmenlerin çeşitli özelliklerinin, çocuğun kişilik gelişmesini olumlu ya da olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Öğretmenin düşünsel tutumu duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları öğrencileri etkilemektedir (Varış, 1973, s.117). Eğer öğretmen, öğretirken ciddi bir duygu durumu içerisinde oluyorsa, bir şaka yapmadan önce ipucu almaya ihtiyaç duyabilir. Bunun dışında, öğrenciler ilk etapta şaka komik olsa bile, şaka yapıldığını anlamayabilirler. Bu özellikle öğrencileriyle şakalaşmaya alışık olmayan öğretmenler için veya şaka sitiline henüz alışmamış yeni öğrenciler için geçerlidir.

Mizahın öğrenci ve öğretmen arasında güçlü, olumlu bir ilişki kurmada rolü büyüktür. Sınıf ile sıcak, içten bir mizah anlayış paylaşan bir öğretmen aynı öğrenciler gibi bir profil çizer. Örneğin, eğer bir sosyal bilgiler öğretmeni ders işleme süreci içinde aktardığı bilgilerden bazılarını yanlış söylese ve bu durum öğrenci tarafından fark edilirse, öğretmenin birkaç seçeneği vardır. Biri yanlış olduğunu inkâr etmek, diğeri yanlışın kasıtlı olarak yapıldığını söylemek, başka bir tanesi de hatayı kabullenmektir (Steele, 1998, s.10).

Böylece öğretmen kendi insanlığını ve telafi etme becerisini gösterir. Burada mizah ortaya çıkar ki bu durum öğretmenin kendi zaafıyla bir şaka yaparak eğlenebilme becerisidir. Öğrenmenin gerçeği, deneme ve yanılma, tökezleme ve iyileşmedir. Bunlar sadece kaçınılmaz değil gerçek öğrenmenin yer alması için çok önemlidir. Eğer bir öğretmen kendine gülebiliyorsa ve öğrencileri de gülebiliyorsa, öğretmen olumlu ortam kurma ve sınıflarda olan stresin çoğunu yok etme yolunda iyi gitmektedir. Eğer dostça ilişkiler ilk başta kurulmadıysa, öğrenciler bilgi veya parlak görüşlerin paylaşılması için öğretmene asla şans vermezler.

Bir şakanın ipucu öğretmenin “tamam, şimdi size bir şaka aktaracağım” demesi anlamına gelmemektedir. Bu, insanlara mizahi bir materyalin ipucunu verecek girişler anlamına gelmektedir. Örneğin; “... ile ilgili bir şey duymuş muydunuz?” Ya da bu bana bildiğim bir adamı hatırlattı...” gibi. Şaka ipuçlarının bir formu, komik birinin sözüyle giriş yapmaktır. “Fılan kişinin dediğini duydunuz mu?”. Ya da şakanıza ünlü komik bir karakterle başlayabilirsiniz. “Başbakanı bugün gördünüz mü?”. Diğer bir ipucu şekli hikâyenizde komik isimler kullanmaktır, “bu bana komşum Caner Bey’i hatırlattı” gibi (Hill, 1988, s.77).

Öğretmenin kendi mizah malzemesini oluştururken en büyük kolaylık, başkasının şakasını kendi ortamına uydurarak yeniden yapmasıdır. Örneğin, bir şakaya başlarken, “tiyatroya giderken başıma komik bir şey geldi” demek yerine “okul kelimesini koyabilirsiniz. Diğer bir değişle, hali hazırda mevcut olan aynı şakayı da kullanabiliriz. Ama onu durumla ilgili ve kişisel bir hale getirmemiz gerekir. Bunu yaparken, öğrencilerin ilgilerini hesaba katmayı unutmamalıdır. Maaş çekleriyle ilgili bir şaka yerine (ki bu çocuklar hiç çalışmadılar), öğrencileri daha çok

ilgilendiren bir konu yazmalıdır. Profesyonelce ve özellikle öğrencilerin yaş grubunu anlatan şaka kitaplarına çalışarak, öğrencilerin neyi tercih ettiğinin farkına varır hale gelir.

Bütün sınıflar kendi kişiliklerine sahiptirler. Bir sınıftaki grubun komik bulunduğunu, diğer sınıftaki grup aptalca bulabilir. Öğretmenler, grup içi motifleri inşa etmeden önce, sınıflarının kişiliklerini ve mizah duygularını çalışmalıdırlar. Sınıf şakaları, grubun temel deneyimlerine avantaj sağlamalıdır.

. Victor Borge “gülme eylemi iki insan arasındaki en kısa mesafedir” diye belirterek, mizahın kişiler arası iletişim becerilerinde etkili bir yöntem olduğunu vurgulamıştır. Herkes iletişim ve kişiler arası becerilerin akademik sınıfta gerçekten önemli bir araç olduğunu bilir. Bu araçlar öğrenciler kedilerini rahat ve tehditkâr olmayan bir ortamda hissettiklerinde etkili olabilir. Pek çok bilgin mizah kullanımının sınıflarda açık bir iletişim ortamı yaratmaya yardım ettiğini öne sürmüştür. Gülüş öğretmenin gelecekteki dersi için umut verici coşkulu bir alımı garanti edebilir. Buna ek olarak gülüşün, insan ilişkilerini düzenleyen, karşısındakine kibarca tepki vermek için bir davet ve başvuru veya daha büyük bir topluluğa bağlanmanın bir kaynağı, bir daveti olarak görülür (Steele, 1998, s.19).

Öğretmenlerin sınıfta kullanabileceği daha eğlenceli bir taktik, mizahi karakterin kişiliğini üzerine almaktır. Bunu yapmak için, karakterin tutum, ses ve jestleri açısından öğretmenden yeterince farklı olması gerekmektedir. Öğretmenler, sadece bir ses değişimiyle ya da bir şapka takmak gibi değişikliklerle anlattıkları kişileri oynayabilir. Geliştirdiğimiz karakter bize bağlıdır. Yansıtmak isteyeceğiniz bir karakteri düşününp sora bu karakterle şakalarımızı ve jestlerinizi eşleştirebiliriz. Mesela bir dersi canlandırmanın eğlenceli bir yolu, tarihsel bir kişiliğin sesini taklittir (Hill, 1988, s.80).

Problem çözmek için önemli bir araç olan yaratıcı düşünce, mizah kullanılarak kolaylaştırılabilir. Beyin fırtınası tekniğine başvurulduğunda, örneğin bir öğretmen “beklenilmeyen ve birbiriyle uyuşmayan” bir fikir önerdiğinde Fry ve Allen, (1996), bu girdi öğrencilere bir durumu iki çok rasyonel fakat tamamen farklı

perspektiflerle görmelerine yardımcı olabilir. Coleman (1992) mizah, yaratıcılık ve gelişmenin yakından alakalı olduğunu bulmuştur ve Coleman gibi Fry ve Allen (1996) da sözlü, tuhaf mizah anlayışı kullanımının öğrencilerin daha yaratıcı düşünme yöntemleri geliştirme olasılığını yükselttiğini belirtmiştir. Bu nedenle yaratıcı düşünmenin aslı durumları farklı açılardan görebilme becerisidir. Böylece eğitimsel bir yararı olan mizah, “Eğer bir adam karşıya bakarak atın üstünde oturuyorsa, neden başka bir insan onun arkada oturan bir adam olduğunu sanmasın” diyen bir çin atasözünde olduğu gibi, at gözlüklerine bağlı kalmama, sezgileri takdir etme, bir şeye bakarak ötesindekileri görmeye yardım etme becerileri gibi ana bir fonksiyona sahiptir (Steele, 1998, s.12). Eğer öğrenciler problem çözümlerse, verilenleri karşılıklı zıt pencerelerden görebilmeliler. Mizah, özellikle farklı ve absurd örneklerin kullanımı, bu zıt görüş ve anlayışların üzerinde durabilir.

Neyin mizah yaratacağı beklenmediktir. Birçok çeşit mizah ürünü olmasına rağmen, öğretmenlerin aynı tür şakayı bütün zamanlar boyunca yapmasının nedeni bilinmemektedir. Bunun yanında, çeşitli mizah simgelerini çalışarak, şaka sitemimizi daha kapsamlı ve daha çeşitli hale gelecektir.

Bir şakayı dersin içine katmanın birçok yolu vardır. Bir şakayı veya anekdotu anlatırken, konuşma kalıplarını ve kelime bilgisini doğal olarak kullanabilirsiniz. Genellikle, kişiliğimizle uyuşmayan jestleri kullanmamalıyız. Genel olarak, kelimelere jestleri çıkarmaktansa, eklemeyi tercih etmelisiniz. Zillman (1983, s.43), öğretmenlerin mizah kullanımının doğal gibi görünmesi gerektiğini aksi halde yanlış kullanım olabileceğine deyinmişlerdir. Genel olarak mizah kullanımında kendilerini rahat hissetmeyen öğretmenler, kendi sınıflarına mizah katmaya zorlarken çok dikkatli olmalıdırlar. Eğer mizah anlatılan konu ile alakasızsa, değerli sınıf zamanı harcanabilir ve sınıf yönetilemez hale gelebilir, böylece yetersiz sınıf yönetimi ortaya çıkabilir (Sullivan, 1992). Bryan ve Zillman (1983) çocukların öğretmenlerinin, özellikle genç çocukların öğretmenlerinin, mizah kullanımında kendilerini frenlemeleri gerekir aksi takdirde çocukların mizahı anlayacak bilgi ve yetenekleri yeterli olmayabilir ve hiçbir şey anlamazlar. Örneğin, ironi ve diğer bir deyimle “mizahi çarpıtma” çocukların akıllarını karıştırabilir ve düzeltilmesi zor yanlış

düşünceler yaratabilir(Steele, 1998, s.19).

Kuşkusuz öğrenme-öğretme ortamında öğretmen davranışları, erişimi ve başarıyı etkileyen en önemli değişkenlerden biridir. Bir öğretmenin, öğrenme-öğretme ortamında ipucu, pekiştirici, dönüt düzeltme değişkenlerini zamanında kullanması, öğrenci katılımını sağlaması, hoşgörülü, sevecen, anlayışlı olması sınıfta demokratik disiplin ortamını sağlaması, zamanı işlevsel kullanması, öğrencinin başarısını etkilemektedir (Kalaycı, 1994, s.5). Dolayısıyla doğal şaka anlatımının en önemli özelliklerinden biri zamanlamadır. Bir şakayı ne zaman anlatacağınıza karar vermek, sizin o andaki duygu durumunuza ya da öğrencilerin duygu durumuna bağlıdır. Çoğunlukla, zamanlama, sezgisel bir yetenektir. Ancak pratik yapmak, zamanlama duygunuzu geliştirmek için tek yoldur. Stat (1988) “Duygusal olarak seyircilerinizi katmak için, bir drama ya da komedi yaratmalısınız, bu genellikle kullanılacak en iyi araçtır” demektedir. Bazı durumlarda mizah kullanımı ters tepebilir. Eğer yanlış zamanda kullanılmışsa, dikkat dağılmasına sebep olabilir. Eğer fazla kullanılırsa, kontrol edilemez bir hale gelebilir ve sınıfı bir sirke dönüştürebilir. Eğer uygun kullanılmazsa, özsaygı, duygular zarar görebilir veya utanmaya sebep olabilir (Steele, 1998, s.19). Bir şakayı anlatırken, inancınızı yansıtın. Bazı insanlar, bir şakayı anlatırken, şakayı küçümsemek, kendini küçümsemek ve dinleyicilerin şakayı duyup duymadığını kontrol etmek gibi birçok güvensizlik örneği gösterirler.

Mizahi hikâyeleri canlandırmanın en etkili yolu bir diyalog eklemektir. Hikâyeyi anlatırken, sesimizi hikâyedeki karaktere uygun olarak değiştirmeliyiz. Sonra, anlatımda sınıftaki öğrencilerin ismini kullanarak hikâyemizi hareketlendirebiliriz.

Jest ve mimiklerimiz düşünce ve duygularımızı destekleyen, onları somutlaştıran hareketlerdir. Öğrencisi ile yüz yüze iletişimde olan öğretmen, öğrencisinin yüzünde beliren olumsuz ifadeyi yorumlayarak yeni mesajlarla öğrencisinin rahatlamasını sağlayabilir (Ünal, 2003, s. 90-95). Aynı zamanda jestler kullanmak, hareketlenmek ve sıraların arasında gezmek, öğrencilerin dikkatini üzerimize çeker. Eğer jestleri kullanıyorsak, bunlar doğal, basit ve anlaşılır olmalıdır.

Beden diline dair bir kitap, jestlerin anlamını öğrenmek için yararlı bir kaynak olabilir. Bu aynı zamanda, okulumuza gelen ziyaretçileri ya da televizyon konuşmacılarını incelemeye de yardımcı olur.

Genelde, öğrenciler, boy ölçüşebilecekleri şakaların değerini daha çok bilirler. Eğer öğrencileriniz şakayı kavrayamıyorlarsa, şakayı anlatmak çok zordur. Üstelik çok karmaşık bir şakanın size anlatılmasından daha tatsız bir şey yoktur. Aynı yolla, şaka, öğrencilerin komik bulmayacağı kadar basit de olmamalıdır.

Kelime oyunları, bilmeceler ve kafiyeler çok basit oldukları için gençlere daha az komik gelirler. Benzer olarak, daha genç çocuklar, bazen anekdotları dinlemek için dikkat etmezler. Öğrencilerinizin yaş grubuna yönelik mizahi yayınlar veya popüler televizyon gösterileri öğrencilerin neyi komik bulduklarını öğrenmemiz için en iyi yoldur (Hill, 1988, s.83).

Sınıfta komik olmak, öğretmenlerin sonuç cümlesini ne zaman anlatacağını ve anlatmayacağını anlamasını gerektirir. Öğrenciler bir şakayı komik bulmadığında, onu açıklamak zorunlu değildir. Ancak asıl önemli olan, bir şakayı öğrenci anlamadığı zaman açıklamaktır. Şakalar, belirsiz ve karmaşık mesajlar ilettiğinden, bazıları diğerlerinden daha iyi biçimde çözümler. Eğer bir şaka güldürmeyi başaramamışsa, bu bizim hiçbir zaman gülüş yapamayacağınız anlamına gelmez.

Sullivan (1992)'da mizah kullanımında öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken hususları şu şekilde belirtmiştir:

- Öğretmenler mizahın uygun olmadığı durumları bilmelidirler
- Öğretmenler bir öğrencinin ismiyle asla dalga geçmemelidir. Çünkü bu o öğrencinin kendine güvenine zarar verebilir.
- Öğretmenler sınıfta basitçe şaka yapıp geçmemelidirler bunun yerine mizah anlayışlarını öğretimle ilişkilendirmelidirler çünkü şaka yapmak “değerli sınıf zamanını azaltır ve sonuç itibarıyla ders sorun yaratacak olan ve cinsiyet ayırımı yapan veya karşılaştırmacı mizahla sonuçlanabilir (Rareshide, 1992, s.13-18).

Sınıftaki gülmenin, öğretme ve öğrenmede, yıkıcı ve alaycı olandan ziyade olumlu bir etkiye sahip olması beklenir. Öğretmenlerin sınıfta mizah kullanırken nelerden kaçınmaları gerektiğini konusunda da şunları söyleyebiliriz.

Mizahın temel öğelerinden biri de alay etmedir. Bazı araştırmacılar alaycılık ve diğer deyimleriyle dalga geçmenin bir davranış yönetimi tekniğine yararlı olmaktan çok daha fazla zararı dokunacaktır. Collins (1986) alaycılık doğadan gelen vahşi bir duygudur ve öğretmen – öğrenci ilişkilerine zarar verdiği gibi öğrencilerin kendi özgüvenlerine de zarar verebilir diye not etmiştir. Alaycılık ve dalga geçme doğru bir amaca hizmet etmesine rağmen, özsaygının azaltılmasının uzun süreli sonucu öğrencilerin gözünde davranış düzeltme gibi değmeyen anlık kazanımlar sağlayabilir (Steele, 1998, s.20). Nitekim bazen şakalar komik olmazlar çünkü şakayı anlatan, gülme potansiyelinin düşmanlıkla tadını kaçırlar. Öğretmenler şaka anlatırken, olumlu olmalıdırlar. Alaycı, hor gören ve saygısız olmaktan kaçınmalıdırlar. Öğretmenler asla öğrencileri aşağılamamalıdır, küçümsememelidir ve hor görmemelidir.

Mizahı uygularken iyi niyetimiz dilediğiniz gibi çalışmayabilir. Buna rağmen, özellikle bir şakayı dersteki önemli bir anda yapmayı planladıysak, öğrencilerinizin duygu durumunu unutmamalıyız ve bir nebze komik hissedene kadar beklemeliyiz (Hill, 1988, s.84). Şakayı anlatırken zamanlamanın önemi, hafife alınmamalıdır. Zamanlama sadece pratik yaparak öğrenebileceğiniz bir şeydir. Bunun anlamı, öğretmenler planladıkları bir şakayı ne zaman eleyeceklerini ve zaman zaman ellerindeki materyali doğaçlamanın repertuarlarına nasıl avantajlar kattığını öğrenmelilerdir.

Sınıfta var olan sıkıcı durumlardan biri de öğrencilere kuralları ve beklentileri tanıtmaktır. Öğrenciler eğer tehditkâr olmayan, meydan okumayan bir şekilde tanıtıldıklarında kuralları kabul etmek ve benimsemek için daha az gönüllüdürler, iletişimle ilgilenen bir profesör sınıf kurallarını isteme üslubu üstünde çalışmıştır ve “Gülen kurallar” olarak adlandırmıştır. Bu listede, Proctor’ın (1994) koyduğu bu kurallar mizah kullanılarak kolaylaştırılmıştır ve gönüllüce kabul edilir ve benimsenir durumdadır.

Öğrenciler kendilerini özel bir yerde hissettiklerinde, davranış problemleri gözle görülür bir şekilde azalır, daha iyi dinlemeye fırsat tanır ve materyalleri akılda tutmayı sağlar (Sullivan, 1992). Goor 1989 mizahı otoriter disipline alternatif olarak görür. Goor bir prensibi ve okuldaki iki öğretmeni gözlemler ve birkaç öğretmenden şu gibi sonuçlar çıktığını keşfetmiştir; 1) öğrencilerle kişisel bağlantı kurma; 2) Öğrenme deneyimini neşelendirme 3) otoriter disipline alternatifler kullanma; ve 4) risk almayı cesaretlendirme ve düşünme seviyesini artırma. Bunlara mizahın hoş bir öğrenme ortamı sağladığı gibi düzen sağladığı gibi bir çift amaca da hizmet etmiştir (Steele, 1998, s.20).

Öğretmenler, bir şeyle ilgili şaka yapmadan önce söyleyeceklerinin nereye çıkacağını anlamak zorundadırlar. Öğrencilerle şakalaşırken, öğretmenin kazara ciddi bir konuyu ciddi olmayan biçimde aktarılmaması ya da öğrencilere dikkat etmemek önemlidir (Hill, 1988, s.85).

Televizyonda bir şaka duyduğumuzda, bunu ertesi gün sınıfa anlatmaya çalışmamalıyız. Eğer şakayı televizyonda duyduysanız, herkesin onu duymuş olma ihtimalini hesaba katın. Bunu olduğu gibi kaydetmek yerine, kişiselleştirerek yeniden oluşturmalıyız. Aynı şekilde sık sık karşılaşılan bir durum, popüler bir şakanın öğrenciden öğrenciye aktarılmasıdır. Eğer okulda bir şaka duyarsak, muhtemelen herkes onu duymuştur.

Müstehcenlik sınıfı güldürebilir ve yasak kelimeler saldırgan olabilir. Öğretmenler, model olarak sınıfta müstehcenlik kullanmaktan kaçınmalıdırlar. Cinsel şakalar, apaçık uygunsuzdurlar. Maalesef, bazı insanlar, şaka yaparken kendi önyargılarını gizlemezler. Ama unutulmamalıdır ki okul asla, müstehcen mizahın yapılacağı bir ortam değildir. Öğretmenler bu şakaları yapmaktan ve yaptırmaktan tamamen kaçınmalıdırlar.

Aynı şekilde cinsiyet ayrımı ya da fiziksel görünüşle ilgili olumsuz şakaların sınıfta yeri olmamalıdır ve her zaman kaçınılmalıdır. Böyle bir mizahın kurbanları kendi cinsiyetleri ve kalıtsal kusurları yüzünden küçük düşürücü bir duruma sokulmak istediklerini hissedebilirler. Eğer öğretmen özel bir grup insana karşı adalet

önyargı sahibi ise, sınıf ortamı olumsuzlaşır ve düşmanca hale gelir (Steele, 1998, s.19).

Bir şakayı ya da hikâyeyi anlatmadan önce, şaka anlatımında iyi olduğumuzu söylememeliyiz. Eğer şaka anlatımımızı pratik ediyorsak, bu doğru olmayabilir. Ama hiçbir durumda, giriş olmadan şakanın kendi kendine konuşmasına izin vermemeliyiz. Öğrencilere şakayı anlatmadan şakanın “çok komik” ya da “komik olmadığını” da söylememeliyiz. Onların şakanın komik olduğuna kendilerinin karar vermesine izin vermeliyiz..

Alakasız mizah kullanımı yada eldeki konuyla tam anlamıyla alakalı olmayan mizah kullanımının okul öncesi ve ilkokul yaşındaki genç çocuklar için bilgi ediminde özellikle etkili olduğu belirtilmiştir (Zillman ve Bryant, 1983, s.47-48). Konuyla alakalı olmayan mizahın etkisi yaşla birlikte azalır ve böylece yetişkinlerde konuyla ilgili olmayan mizah anlayışı kabul görmez ancak bilgi ediminin içine gözlenebilir. Ayrıca ne acıdır ki bir öğrenci kendinin bir olay objesi haline getirildiğini asla hissetmez. Öğretmenler bir an için öğrencilerden daha üstün olabilseler de, genellikle derin ve güçlü küskünlükler yıl sonuna doğru kendini gösterir. (Quina, 1989). Sullivan (1992) ve Herbert (1991) öğretmenlerin kendilerine gülmeye gönüllü olmaları gerektiğini ve kendi mizah anlayışlarının öğrencilerinin seviyesiyle örtüşmesinde dikkatli olmaları gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Ayrıca Herbert (1991) dersi bir şakayla açmak ve komik anekdotlar anlatmak gibi mizahın görsel örneklerini kullanmayı tavsiye eder. Fakat Herbert mizahın hep özel bir amaca hizmet etmesi gerektiğini; amaçsız olmamasını önerir. Cornet (1986) mizahın sınıf içinde kullanımının 49 özel yöntemini göstermiştir. Talimatları sadece öğretmenlerin oyuncu bir düşünce, daha komik düşünme ve öğrencilerindeki mizahı cesaretlendirmeyi sınıfa adepte etmelerini içerir. Mizah kategorilerinin bir sırasının var olmasına rağmen, bir tanesi dikkatlice ve özenle hangi tür mizahın kullanılacağına göre belirlenmelidir. Açıktır ki, sınıfta mizahın yanlış yada kötüye kullanımı olumsuz sonuçlara sebep olabilir (Akt. Steele, 1998, s.18).

Bu sebeptendir ki öğrencilerde, anekdot dersle ilgili olduğu zamanlar mizahı daha çok kabul ederler. Bu, sınıftaki öğretmenin eğlenceli bir konuyu anlatırken

“sınavda sorulsun mu” demesi durumuyla örneklendirilebilir. Mizahi mesajlar genelde belirsiz olduğundan, şakanın öncelikli mesajını anlamak önemlidir. Öğrencilerin doğru mesajı anladıklarını garantilemenin bir yolu, şakanın arkasındaki dersi öğrencilere açıklamaktır (şakayı açıklamayın; şakanın öğrettiğini açıklayın). Öğrenciler, şakayı ve gülmeyi öğretmenlerin ödevlerdeki ciddiyetsizliği ile ilişkilendirmekte çok hızlıdır. Sağlıkla ilgili bir şaka yaptığımızda, konunun önemini anlamazlar. Öğretmenin öğrettiği önemli bir konunun değeri, sınıfta mizahı silmeden anlatılabilecek bir şeydir. Öncelikle, öğretmen, ciddi ve saygıdeğer bir tutumu gerektiren konuyla ilgili şakayı engelleyerek yanlış kavramayı önleyebilir.

Elbette, mizahın en önemli faydalarından birisi de öğretmen ve öğrenci arasındaki büyük boşluğu doldurmasıdır. Bu onları birbirlerine kaynaştırmak için anlayışta, bir bilgi araştırmasında daha yakına getirir.

Mizah eğitimde güçlü bir araçtır ve sınıflarda öğrencileri rahatlatmak ve öğrenme yöntemini daha eğlenceli hale getirmek için kullanılabilir. Eğitimciler olarak öğrencilerin gülüşlerinde aktif katılımcılar olmalıyız, böylece onlar birbirleriyle kaynaşmış olmak için bir fırsata sahip olmuş olacaklar (Ackerman ve Dummer, 1982). Mizahlı bir cup gerilimli bir durum üzerinde güçlü bir kuvvet oluşturur. Öğrenciler, sonuç olarak, tamamen kendi duygularının kontrolünde olmadıkları durumlarda, kendilerini daha rahat hissederler. Weaver ve Cotrell (1987) öğrencileri karşılıklı mizah anlayışının olduğu bir hava yaratmak için cesaretlendirirler. Öğrencilere mizahlı materyaller için soru sormak sınıf etkileşimini ve daha çok “verme ve alma” sınıf atmosferini cesaretlendirir. Mizah sıkılma, kalıplaşmış, rutin kurallar, zulmedici otoriteler gibi acil ihtiyaç kurumları için doğal bir ürün veya doğal bir tepki olarak merkezi bir yere sahiptir (Bibbon, 1988). Aslında mizahın sınıftaki en önemli katkısı teşvik etme, sevk etmek, motive etme ve gerilimi azaltmadır. (Kelly, 1983). Azalmış gerilim diğer alanlarda yararları etkiler yaratır (Rainsberger, 1994). Harris (1989) sınıftaki sürekli gülme eyleminin öğrencilerin yeni şeyler denemesi için güvende hissettiği bir ortam yarattığını belirtmiştir, öğrenciler yorucu beklentilerin olduğu hudutlar tarafından sınırlandırılmamalıdır. Fakat kendi yararları için bu sınırlamalardan doğru bilgiyi deneyimleme özgürlüğüne

sahip olmalıdırlar(Akt. Steele, 1998, s.11).

Bilindiği gibi sınıfta açık ve yüz yüze bir iletişim vardır. Bu da iletişimin, doğrudan ve anında gerçekleştiğini gösterir. Aynı anda birden çok olay gerçekleşebilir. Bir öğretmeni ele aldığımızda; öğretmen ders anlatırken bir yandan öğrencilerinin tepkilerini ölçer, kural dışı davrananları uyarır, diğer yandan öğrencilere sorular yöneltir, zamanı kontrol eder. Etkili bir sınıf ortamının sağlanması ve sürdürülmesi için öğretmen bu ortamı etkileyen fiziksel ve sosyal özelliklerinin önemini bilmelidir. Fakat öğrenciler arasında istenmeyen olaylarda yaşanabilir. Öğrenciler arasında meydana gelebilecek tartışma ve kavgaların bastırılması için de öğretmenler mizah kullanabilirler (Japoce, 1990). Böyle durumlarda, mizah durumu tekrar düşünme şansı tanır ve stres ve kızgınlıktan uzak, düşünülen bir yanlış davranışın dışında, mantıklı bir şekilde tepki verebilir (Cursuin ve Mendle, 1990). Gerilimi dağıtma becerisinin bir sonucu olan böyle durumlar gerçekten ilişkileri artırır ve insanları birbirlerine yakınlaştırır. Mizah paylaşıldığında, insanlar birbirlerine yakın ve sıcak hissederler (Chenfeld, 1990).

Burada sonuç olarak diyebiliriz ki öğretmenler mizahı yerinde ve ölçülü olarak kullandıkları vakit hem kendileri hemde öğrencileri için okul ve sınıflarını daha verimli ve eğlenceli hale getirirler. Mizah ve mizah ürünlerini kullanarak öğrencilerinin farklı düşünce becerilerinin de gelişmesini sağlarlar.

8.4. Mizah ve Sınav Kaygısı

Kaygı, kişinin başa çıkamayacağı kadar büyük bir tehlike karşısında olduğunu düşündüğü zamanlarda ortaya çıkan genellikle olumsuz olan bir duygudur (Sekman, 2006, s. 55). Sınav kaygısı genel anlamda herhangi bir değerlendirme ortamında veya bir formal sınavda yaşanan fizyolojik, davranışsal ve bilişsel öğelere sahip, hoşlanılmayan bir duygu ya da heyecansal durum olarak ifade edilebilir.

Baltaş ve Baltas (1997, s.35)'a göre ise sınav kaygısı ile sınavdan korkma ayrı kavramlardır. Araştırmacılara göre, sınavdan korkan bir öğrenci, yaklaşan bir

sınava göre zamanını programlayarak çalışır ve zaman geçtikçe korkusu azalır. Hiç kuskusuz öğrenci, sınavdan hemen önce bir heyecan duyar. Ancak bu heyecan, onu başarıya götürecektir, canlı tutacak ölçüde gerekli bir duygudur. Sınav kaygısı yaşayan bir öğrencinin ise sınav yaklaştıkça korkusu ve telası artar. Bu kaygı, öğrencinin çalışmasına ve öğrenmesine engel olur ve sınav anı geldiği zaman tutukluk yaşamasına neden olur.

Kaygı, temelde kişiye rahatsızlık veren olayın kendisinden değil olayın kişi için taşıdığı anlamdan ileri gelmekte olduğu için birçok öğrenci, sınavla birlikte kendi kişiliğinin ve varlığının değerlendirildiğini düşünür.

Richard Alper, girdiği sınavlarda hissettiği baskının kendisinin başarısız olmasına neden olduğunu fakat meslektaşı Ralph Haber'in sınavlardan önce hissettiği baskının onun daha iyi sonuçlar elde etmesini sağladığını fark etmiştir. Böylece Alper ve Haber'in çalışmaları sonucunda iki tip kaygılı öğrenci olduğuna işaret edilmiştir. Birincisi, kaygı nedeniyle başarısı düşenler, ikincisi ise sınavda başarılı olma kaygısıyla motive olarak başarılı olanlar vardır (Goleman, 1999, s.96). Bu durumda sınavlarda öğrencilerin yaşadığı, olumlu sonuçlar veren ve olumsuz sonuçlar veren farklı iki tür kaygıdan söz edebiliriz. Sınav kaygısını, sınav durumlarında yaşanan ve her bireyi farklı etkileyen bir kaygı türü olarak da ifade edilebilir. Dolayısıyla sınav kaygısı, sınav durumlarında yaşanan ve her bireyi farklı etkileyen bir kaygı türü olarak düşünülebilir. Öğrencinin başarısının değerlendirildiği bir durum olan sınavlar hemen her öğrenci için bir miktar belirsizlik içerir ve bazı öğrencilerde psikolojik gerginlik yaşanmasına sebep olur (Keskin, 2001, s.83). Sınavlar nedeniyle yaşanan sınav kaygısı, özel bir kaygı türüdür. Sınav kaygısının oluşma nedeni ise herhangi bir değerlendirme durumunda kişinin kendini tehdit ya da tehlike durumunda algılamasıdır.

Öğrencinin başarısının değerlendirildiği bir durum olan sınavlar hemen her öğrenci için bir miktar belirsizlik içerir ve bazı öğrencilerde psikolojik gerginlik yaşanmasına sebep olabilir. Sınavlar nedeniyle yaşanan sınav kaygısı özel bir kaygı türüdür. Sınav kaygısının oluşma nedeni ise herhangi bir değerlendirme durumunda kişinin kendini tehdit ya da tehlike durumunda algılamasıdır.

Sınav kaygısı ile sınavdan korkma ayrı kavramlardır. Araştırmacılara göre, sınavdan korkan bir öğrenci, yaklaşan bir sınava göre zamanını programlayarak çalışır ve zaman geçtikçe korkusu azalır. Hiç kuskusuz öğrenci, sınavdan hemen önce bir heyecan duyar. Ancak bu heyecan, onu başarıya götürecektir, canlı tutacak ölçüde gerekli bir duygudur. Sınav kaygısı yaşayan bir öğrencinin ise sınav yaklaştıkça korkusu ve telası artar. Bu kaygı, öğrencinin çalışmasına ve öğrenmesine engel olur ve sınav anı geldiği zaman tutukluk yaşamasına neden olur. Kaygı; daha önce de belirtildiği gibi temelde, kişiye rahatsızlık veren olayın kendisinden değil olayın kişi için taşıdığı anlamdan ileri gelmektedir. Birçok öğrenci, sınavla birlikte kendi kişiliğinin ve varlığının değerlendirildiğini düşünür (Baltaş-Baltaş, 1987, s.78)

Sınav kaygısı ile davranışlar arasında ilişkiler çok boyutlu olabilir. Örneğin; sınav kaygısının okul başarısı ile ilişkisini etkileyen faktörler arasında zekâ, cinsiyet, geçmiş öğrenme yaşantıları, çalışma alışkanlıkları, öğrenme ortamları vb. bulunmaktadır. Sınav kaygısının oluşmasında bireyin algılama şekilleri etkilidir. Bireysel farklılıklar nedeniyle bazen aynı durumlar karşısında bireyler farklı tepkiler gösterebilmektedir. Sadece dış olaylar duyguların oluşmasında etkili değildir. Dış olaylara ait düşünceler, olaylara yüklenen anlamlar gibi iç olaylar, duygusal tepkilerin türünü ve derecesini de belirleyebilmektedir. Çünkü kendi baslarına sınav ve sınav durumları, bireyde heyecan yaratma etkisine sahip değildir. Sınavların öğrenmeyi tamamlayıcı bir özelliği olmasına rağmen, sınavlara ilişkin farklı anlam yakıştırmalarında bulunduğu tepkiler de farklılaşmaktadır. Örneğin; bireyin sınavı başkalarının gözündeki değerinin ölçülmesi olarak algılama durumu, kişiliğin sınavına dönüşecektir. Yani, sınavlara yüklenen anlamlar, kişiliğin sınav tabi tutulması anlamına gelerek bireyde sınav kaygısı yaşanmasına neden olacaktır (Öner, 1986, s.47)

Öğrencilerimizin sınav kaygılarını yenmeleri elbet ki başarılarını artıracaktır. Bu noktada mizah ve mizah ürünleri öğrencilerin sınav kaygılarını yenmek için kullanılabilir (Hill, 1988, s.92). Burada şunu da belirtelim ki sınava hazırlanma sadece konu hakkında genel bir bilgiye sahip olmak demek değildir. Aynı zamanda çalışma yeteneğini ve sınav olma yöntemleri hakkında da bilgi sahibi olmayı

gerektirir.

Mizah, sınav öncesinde ve sınav esnasında yapıcı bir öğretim aracı olduğu için kaygı gidermek amacıyla mizahın bilinçli ve etkili kullanılması gerekir. Bu noktada hem öğrencilere hem de öğretmenlere düşen görevler vardır.

Öğrenciler, ideal olarak, sınav olurken olabildiğince sınava odaklanmalıdırlar. Öğrencilerin sınav olması sırasında yaşayacakları endişeden kurutulmalarında yol gösterecek olan sınavı tamamlayabilme motivasyonlarını sürdürmeleri gerekmektedir. Bununla beraber, sık sık öğrencilerin deneyimledikleri kaygı derecesi en uygun olan sınav sonucu için gerekli konsantrasyonu bozan sınav yöntemlerine göre çeşitlilik göstermektedir (Hill, 1988, s.90). Birçok öğrenci sınav olma konusunda farklı derecelerde endişe yaşamaktadır. Sınavın yaklaştığı günlerde, sınav endişesi öğrencilerde iştah kaybına neden olabilir, olası başarısızlık düşünceleri gibi endişelerden uyuyamayabilirler. Sınav endişesinin diğer belirtileri genel sinirlilik, hızlı kalp atışı, sıcak basması, ağzın kuruması, terleme ve mide düzensizlikleridir (Sakarya, 1996, s.54-56).

Öğrencilerin sınav olma konusunda endişelerine yönelik ifadeleri de genel olarak aşağıdaki gibidir:

- Ne kadar çalıştığım önemli değil, kendimi hazır gibi hissetmiyorum.
- Çalıştığım her şeyi unutacağımı hissediyorum.
- İptal oldum
- Birkaç gün önceden sınavı önemsememeye başladım.
- Sınavı zamanında yapamayacağı düşünüp panikledim. Genelde her zaman gecikirim. Sonrada zaman biteceği için endişelenmemi durduramam.
- Bunalıma girdim. “Bu yorulmanın ne yararı var?” diye düşünmeye başladım.
- Doğru yeri çalışıp çalışmadığım konusunda endişeleniyorum.
- Sadece sınavı bitirmek istiyorum. Bazen verdiğim cevapları gözden geçirmeden sınavı veriyorum (Hill, 1988, s.90).

Sınav endişesinin altında yatan en genel neden öğrencileri sınavı onların tam

zekâsını ölçmeye yönelik ya da karşı konulamaz bir başarı korkusu olarak görmeleridir. Bazı öğrencilerin büyük bir başarısızlık korkusu var çünkü daha önce bu tür sınavlarda başarısız olmuşlar ve tekrar başarısız olma korkusu yaşıyorlar. Sınav endişesi olan öğrencilerin tanımıyla başarısızlık, ebeveynleri hayal kırıklığına uğrattır ve diğer öğrencilerin bu sınava başarılı olması onların utanmasına neden olur.

Sınavdan başarısız olacağı düşüncesi birçok sınavın bir parçasıdır. Okul yıllarının en başında, öğrenciler kendi yeteneklerinin gruptaki diğer kişilerin yetenekleri ile karşılaştırılacağını bilirler ve bu yarışma baskısı kişiyi kendisinden daha önemli hale gelebilir.

Bu nedenden dolayı mizah sınav işlemi sırasında önemlidir çünkü kahkaha gerilimi azaltan bir mekanizma gibi çalışır. Mizah, sınav endişesi yaşayan öğrencilerin sınavdan önce negatif gerilimlerini azaltmalarında yardımcı olacak bir potansiyele sahiptir.

Eksik hazırlanma sınav endişesinin başlıca sebebidir, önemli taktiklerden biri öğrencilerin sınava hazırlanmasına yardımcı olmak için negatif gerilimi azaltmaktır. Öğrenciler eğer öğretmenleri konuyu sınıfta yeterli olacak kadar anlattıklarını düşünürlerse genel olarak daha az endişe yaşarlar (Sekman, 2006, s.55). Öğrencilerin sınava hazırlanmalarında yardımcı olmak konunun tekrarından başka şeylerde gerektirir. Bunlardan bazıları, evde iyi bir çalışma ortamı nasıl yaratılır, akılda tutmaya yönelik çalışma şekillerini öğretme, nasıl tutarlı bir biçimde çalışılacağı gibi. Bu tür cesaretlendirmeler ve yol göstericilik sürdürülen bir şekilde olmalıdır. Çünkü çok az öğrenci özellikle ilgilerinin az olduğu bir konuda öğretmenin sürekli ilgisi olmadan kendilerini yeterince motive edebilirler (Hill, 1988, s.91).

Öğretmenler sınav merkezli bir çevre oluşturduklarında, öğrenme ikinci sırada olmaktadır. Böyle bir ortamda, öğrencilerin az anladığı konularla ilgili olan ve sınavın kapsadığı konulardan bilgi verilmesi sınav kaygısını yükseltmektedir. Sınav günü yaklaştığında, öğrenciler sınavın içeriği ve hangi konunun üzerinde durduğu konusunda öğretmen ipucu isteyeceklerdir. Sınavda çıkacak konular hakkında verilen komik ve ciddi yorumlar benzer olarak değerlendirilmektedir.

Öğretmenlerin kaçınması gereken bir nokta ise sınav notlarının üzerinde önemle durmaktır. Onların bir işe kabiliyeti ya da değerleri aldıkları sınav puanlarından ilişkisiz olarak davranış ve yeteneklerinden kaynaklandığını anlamalarına yardımcı olmaktır. Eğer öğrencilere diğer yeteneklerinin seviyesini ortaya çıkaracak projeler verilirse sınavdan aldıkları notların, onların durumlarının ölçülmesinde kullanılan bir yöntem olduğunu anlamalarında yardımcı olacaktır.

Sınavda kaygıya neden olan etmenlerden biride sınavın içeriği ve formudur. Öğrenciler sınavın kaç sayfadan oluştuğunu, ne tür soruların sorulduğunu ve soruların ne kadar zamanda cevaplanacağını bilmek isterler. Soruların klasik şekilde mi, seçenekli mi yoksa doğru/yanlış türünde mi olduğunu sınavın genel olarak neyi kapsayıp kapsamayacağını bilmek isterler (Sekman, 2006, s. 56-59). Sınav endişesi yaşayan bir öğrenci alışık olmadığı bir sınav çeşidinden kaygılanabildiği için tekrar etme çok önemlidir. Sınavdan önceki gün sınavla ilgili açıklamaları kontrol eden kaygılı öğrenci sınavda ondan neler istendiğini bilir. Konuların tekrar edildiği günkü kaygı değeri sınav gününe göre dikkat çekici biçimde daha düşüktür, konuların tekrar edildiği gün öğretmenlerin mizah ile kaygıyı azaltmaları için çok uygun bir fırsattır. Öğrencilerin normal bir gündeki neşeleri ve şakalaşmalar daha düşük kaygılı bir sınav atmosferi yaratmada yardımcı olur. Konuların tekrar edildiği günlerde öğretmenler mizahi bir biçimde öğrencilerin kaygısını azaltmak için onların halinden anladığını ifade edebilir. Aynı zamanda, şakalar öğrencilerin sınavını önemsemediğini ya da onların sınav performansından ciddi beklentilerinin olduğunu ifade etmemelidir (Hill, 1988, s.93).

Öğrenciler özellikle o öğretmen tarafından daha önce sınav edilmemişse kendilerinden bekleneni bilmek isterler. Sınavın adil olduğunu ve sınav içeriğinin derste gösterilen materyallerden ya da kitaptan olduğunu bilmek öğrenci için önemlidir. Ayrıca öğrenciler çalıştıklarında daha iyi yapabilecekleri şansını da bilmelidir.

Öğrenciler sınav günü belirsizlik yüzünden kaygı duyarlar. Sınıf değiştirme veya yerlerinin değiştirilmesi ve özellikle korkulan ani sınavlar kaygı uyandırmada büyük etkenlerdir. Diğer yandan, bazı taktikler diğer sınav zamanına kadar sınav

olma beklentisi olmayan öğrenciler için bazen gerekli olmaktadır.

Öğretmenin sınav için en uygun koşulu yaratması çok önemlidir. Kopya çekme daha önceden planlanmış bir şey olmaktan daha çok anlık bir fırsattır, kaçınılmalıdır. Sınav kaygısı olan bir öğrenci için, arkadaşının kendisinininkinden farklı bir cevap verdiğini görmesi kadar kafasını karıştıran bir şey olamaz. En ideali öğrencilerin olabildiğince fazla odada sınava girmesidir. Birbirlerinden olabildiğince uzağa oturtulmalı böylece kimse diğerinin kâğıdını göremeyecek ve kimse kâğıdına bakabilmek için onu rahatsız etmeyecektir.

Sınavı bölmelerden her zaman kaçınılamaz ama bunlar önceden yapılabilir. Öğretmen uygun bir şekilde sınavı böldüğünde (mesela daha fazla zaman verdiğini söylemek için) öğrenciler bu kesilmenin sınav sonuçlarına yansıtacağı kaygısını daha az yaşıyorlar (Hill, 1988, s.94).

Sınava başlamadan önceki zamanlar, sınav duygularının tepe noktasında olduğu anlardır. Birçok insan sınav öncesi yapılan bir şakanın bu enerjini bir kısmının serbest bırakılmasına neden olduğunu kabul etmiştir. Öğretmenler bu yüzden zararsız bir şaka yaparken bile dikkatli olmalıdır. Sınavdan önce hoş gitmeyen bir şaka yardımdan çok rahatsız edici olabilir. Çünkü mizah duygusu grubu oluşturan bireylerde farklılık göstermektedir. Ayrıca ciddiyet seviyelerinin farklı olduğu gibi, cinsiyetleri, kökenleri, dinleri de her grup üyesi için farklıdır. Öğrencinin cinsiyeti, yaşı, fiziki vs. özellikleri hakkında yapılan şaka öğrenciyi olumsuz etkileyebilir.

Sınav öncesi şakalar kısa olmalı ve sınavlar dağıtılırken yapılmalıdır. Bu önemlidir çünkü öğrenciler sınav vaktinin herhangi bir nedenle boşuna harcanmasını istemezler (Hill, 1988, s.95).

Sınav notlarının verildiği zaman kaygıyı azaltmak için çeşitli stratejiler vardır. Her şeyden sonra, notlar kişilerin kaygısının sebeplerinde bir numarada yer almaktadır. Daha önceki başarısızlık kaygıyı etkilemekte ve sınav notlarının açıklanması da sınav süreçlerindeki diğer süreçler kadar önem kazanmaktadır.

Kimi öğretmenler sınav sonuçlarını açıklama sırasında öğrencilerini sadistçe küçük düşürmektedirler. Bu durumun hiçbir olumlu etkili yanı yoktur. Benzer olarak, öğretmenler sınavları kontrol ederken karşılına çıkan komik cevabı sınıftaki öğrenciler ile paylaşmamalıdır. Aleni bir dalga geçme yerine, başarısız olan öğrencilerin sınavda yaptığı hata özel bir konuşma ile düzeltilebilir (Hill, 1988, s.96). Sınav sonuçlarını öğrencilere duyururken yüksekten düşüğe ya da bunun tam tersi yapılmalıdır. Notları hakkında herkes içinde yorum yapılması birçok öğrenciyi utandırmaktadır. Büyük ihtimalle öğretmen sınavları dağıtırken kurbanı hakkında yaptığı şaka ile sınıf içinde herkesin güleceği kadar küçük düşmek kadar kötü bir durum yoktur.

Sınav kâğıtları katlanarak notlara özel olarak bakılması ve rasgele ya da alfabetik olarak dağıtılması akran baskısını hafifletecektir. Sınavları bir süre sonra geri vermek ileriki sınavlar için oluşan kaygıyı azaltmaktadır. Sınav günündeki gibi, başta yapılmış bir şaka gerilimin büyük miktarını azaltmaktadır (Hill, 1988, s.96).

Mizahın sınav kaygısı üzerine etkileri konusunda özetle şunları söyleyebiliriz:

Mizah etkili bir öğretme yöntemi olarak kaygıyı azaltmak için sınav gününden önce, sınavdan hemen önce, sınav içerisinde ve sınav kâğıtlarının dağıtılma aşamasında kullanılır. Kaygıyı azaltmanın en iyi yolu öğrencileri yeterli olarak sınava hazırlamaktır. Sınavlar en uygun ortam içinde yapılmalıdır. Sınavlar adil olmalı ve ders içeriğini kapsamalıdır. Bütün bu faktörler öğrencilerin sınıfta, genelde ve sınav sırasında mizaha daha açık olmasını sağlama da yardımcı olur.

9. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ VE MİZAH

9.1. Sosyal Bilgiler Programı

Eğitim sisteminin öğretim süreci içerisinde en önemli üç unsuru; öğretmen,

ders kitabı ve dersin öğretim programıdır. Burada konumuz gereği programla ilgili bazı bilgiler aktarmak yerinde olacaktır.

Bir dersin içeriğinin belirlenmesi, eğitim-öğretim sürecinin, ders kitabının ve öğretmenin ders içerisinde öğretime yönelik işlevinin belirlenmesinde ders programı birinci derecede etkilidir. Dersin içeri programda belirtilmiştir. Dersin öğretiminde izlenecek stratejiler ve daha farklı detaylar yine program içerisinde mevcuttur.

Program, bir dersin temelidir, mutfağıdır. Bu açıdan programın önemini uzun uzadıya anlatmaya gerek yoktur. Başarılı bir program, başarılı ders kitabı, başarılı öğretmen demektir. Bu başarılarda öğrencilerimizin başarısına en önemli katkıyı sağlar.

Programların ilerleyen ve gelişen zaman içinde yenilenmeleri gerekir. Çünkü program yeniliği içererek, çağa ayak uydurmak zorundadır. Birçok ülkede programlar sıkça değişir ve geliştirilir. Özellikle son yirmi yıldır öğretim programı geliştirme çalışmaları yoğunluk kazanmış birçok ülke programlarında köklü değişiklikler yapmıştır (Ata, 2006, s.72). Programların değiştirilmesi gerekliliği demek değildir ki kısa sürelerde değişiklikler yapılsın ve istikrarsız eğitim sistemimiz daha çok karışsın. Burada kast edilen gelişen dünyaya ayak uydurmak, programı geliştirmektir. İşte bu doğrultuda ülkemizde de 2004 yılından itibaren ders programları geliştirilmeye başlanmıştır. İlköğretim birinci ve ikinci kademede yer alan bütün derslerin programları değişmiştir. Program değişikliği ile derse ilişkin her şey değişmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca yapılan ders programı çalışmalarında genel olarak şu değişiklikler yapılmıştır (Selçuk, 2005, 145-148):

1. Yapılandırıcı (costructivist) program yaklaşımı esas alınmıştır.
2. Aktif öğrenme ve etkinlik tabanlı öğretim stratejileri öngörülmüştür.
3. Ana disiplinler ile ara disiplinler arasında bağlantılar kurulmuştur.
4. İlköğretim bütünlüğü ve disiplinler arası bağlantılar dikkate alınmıştır.

5. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı öne çıkarılmıştır.

Ders programları öncelikle pilot okullarda uygulanmış ve daha sonra bütün ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanmıştır.

Sosyal bilgiler programında (MEB, 2004, s.45-46) belirtildiği gibi sosyal bilgiler programının genel amaçları, vizyonu ve misyonu da değişmiştir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının vizyonu;

21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir.

Programın temel yaklaşımı;

Bilgi, insanlık tarihinin her döneminde önemli olmakla beraber, iletişim olanaklarının küçülttüğü dünyamızda en önemli etken durumuna gelmiştir. Çağımızda tartışılmaz üstünlük “bilgiyi üreten” ve “bilgiyi kullanan”larındır. Bilginin kazanılmasında, kullanılmasında ve donanımlı insan gücünün yetiştirilmesinde de en önemli görev eğitim sistemimize düşmektedir.

Millî Eğitim Şûrası ve benzeri platformlarda sıklıkla, öğretim programlarının, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerine, sorun çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesine ihtiyaç olduğu dile getirilmektedir. Tüm bu ihtiyaçlar doğrultusunda dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak, öğretim programlarında yeni yaklaşımlar dikkat çeker duruma gelmiştir. Bu nedenle program, tümüyle davranışçı yaklaşımlardan öte, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir

yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir gelişim göstermektedir. Bu yaklaşımla öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, sosyal bilgiler açısından, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır.

Bu anlayış doğrultusunda Sosyal Bilgiler Programı,

1. Her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.
2. Öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına ışık tutarak, bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlılık gösterir.
3. Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayarak, öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.
4. Öğrencileri düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirir.
5. Öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmesini amaçlar.
6. Millî kimliği merkeze alarak, evrensel değerlerin benimsenmesine önem verir.
7. Öğrencilerin kendi örf ve âdetleri çerçevesinde ruhsal, ahlâkî, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedefler.
8. Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesini önemser.
9. Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlar.
10. Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına olanak sağlar.
11. Her öğrenciye ulaşabilmek için öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır.
12. Periyodik olarak, öğrenci çalışma dosyalarına bakılarak öğrenme ve öğretme süreçlerinin akışı içerisinde değerlendirmeye olanak sağlar.

Sosyal Bilgiler Programı, Barr, Barth ve Shermis'in (1977) ortaya koyduğu üç geleneği de önemsemektedir. Bilindiği gibi bunlar:

1. Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler,
2. Sosyal Bilimler olarak sosyal bilgiler,
3. Yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgilerdir.

Sosyal Bilgiler dersi, demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalarını ve öğrencilere bu bilgi birikimini yaşama geçirilebilecek donanımlar kazandırmayı amaçlamaktadır.

Sosyal Bilgiler Programını oluşturan temel öğeler: beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlardır.

Bu becerileri şöyle sıralayabiliriz:

1. Eleştirel Düşünme Becerisi
2. Yaratıcı Düşünme Becerisi
3. İletişim Becerisi
4. Araştırma Becerisi
5. Problem Çözme Becerisi
6. Karar Verme Becerisi
7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi
8. Girişimcilik Becerisi
9. Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi
10. Gözlem Becerisi
11. Mekânı Algılama Becerisi
12. Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi
13. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi
14. Sosyal Katılım Becerisi
15. Empati Becerisi

Sosyal Bilgiler Programında verilen değerler aşağıdaki gibidir;

- Aile birliğine önem verme
- Bağımsızlık
- Adil olma
- Barış

- Özgürlük
- Bilimsellik
- Çalışkanlık
- Dayanışma
- Duyarlılık
- Dürüstlük
- Estetik
- Hoşgörü
- Misafirperverlik
- Sağlıklı olmaya önem verme
- Saygı
- Sevgi
- Sorumluluk
- Temizlik
- Vatanseverlik
- Yardımseverlik

Program değişikliği ile sosyal bilgiler dersinde meydana gelen diğer bazı değişimleri de şöyle sıralayabiliriz.

Eski program davranışçı yaklaşım ilkelerine göre hazırlanmışken yeni program yapılandırıcı yaklaşım ilkelerine göre hazırlanmıştır.

Biraz önce yukarda da bahsettiğimiz gibi disiplinler arası ilişkilendirme, ara disiplinlerle ilişkilendirme, ders içi ilişkilendirme gerçekleştirilmiştir.

Önceki programda hedefler varken yeni programda kazanımlar yer almaktadır. Bu kazanımlar üniteler içerisinde konsantre halinde bulunmaktadır. Bu kazanımlar gerek kitap yazarları gerekse öğretmenler tarafından açıklamalarının yapılmalı ve içerikleri belirlenmesi önemlidir.

Program her sınıfa göre ünitelendirilmiş haldedir. Her ünite bir öğrenme alanına bağlıdır. Üniteler bu öğrenme alanlarından tesis edilmiştir.

Kazanımların dışında her üniteye verilmesi gereken değer ve beceriler vardır. Değer ve beceriler ünitelerden üniteye değişir.

Sosyal bilgiler programında genel olarak bahsettiğimiz bu değişiklikler derslerimize, ders kitaplarımıza da yansımıştır. Önceki dönemde bir ders kitabında bir tane dahi karikatür, fıkra, bilmece vs. mizah ürünleri bulunmazken şimdi hemen hemen her üniteye rastlamak mümkündür. Çünkü programda meydana gelen değişiklik bu duruma müsaade etmektedir. Müsaadenin yanı sıra mizahın

kullanımının etkili bir öğretim sağlayacağı kanaati vardır. Bu sebeple program kitabında da yer alan örnek etkinliklerde m izah ve mizah ürünleri kullanılmıştır (MEB, 2004).

9.2. Sosyal Bilgiler Ders Kitabı

Sosyal bilgiler bir değişim süreci içindedir. Soyutlanmış bilgiler, ezber, temel beceriler ve nötr değerlerden, bütünlüğe, düşünmeye, kavramsal anlamaya ve demokratik ülkülere doğru kaymaktadır. Bazı önemli eleştirmenler, sosyal bilgileri, düşünmeye dayalı demokratik vatandaşlıkla ilgili temel bilgileri içermemekle suçlamaktadırlar (Ravitch ve Finn, 1987). Diğer bazı revizyonistler ise, sosyal bilgilerin etik değerlere önem vermediğini (Marquand, 1988); anlamsız ve uydurma etkinliklerden oluşan yapay bir içeriği sunduğunu (Edelsky, 1989), düşünme yerine ezberi pekiştirdiğini ve katılımcı vatandaşlığı geliştirme yolunda başarısız kaldığını belirtmektedirler. Bu eleştirilere yanıt olarak, sosyal bilgiler reformcuları, önemli düşüncelerin üretimi ve uygulanmasını, toplumsal katılımı, küresel duyarlılığı, konuların bütünleştirilmesini ve öğrenci katılımını temel alan öğretim stratejileriyle zenginleştirilmiş, tarih, coğrafya ve diğer sosyal bilimlerin içerik temeline oturtulmuş, daha sevimli bir sosyal bilgilerin oluşturulmaya başlanacağını ileri sürmektedirler (Gowan ve Guzzetti, 1991, s.16–22).

Yukarıda sözü edilen değişmeye paralel olarak ülkemizde de sosyal bilgiler dersinde çeşitli değişmeler meydana gelmiştir. Özellikle yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde 2004–2006 yıllarında hazırlanan yeni Sosyal Bilgiler Ders Programları bu değişimin en önemli kanıtıdır. Programda meydana gelen değişikliklerin en önemli yansıma alanı ders kitapları olmuştur.

Ders kitapları öğrenme-öğretme sürecinde özellikle planlı eğitim uygulamalarında öğrencilerin neler öğreneceğini ve öğretmenlerin neler öğreteceğini önemli ölçüde etkileyen bir kaynaktır. Ders kitabı bütün öğeleriyle öğretimin hedeflerini gerçekleştirmeyi amaçlar. Öğrencilerin toplumda her yönüyle söz sahibi olabilecek bir takım özelliklerle donatılması onlara sunulacak kaliteli eğitim ve kaliteli ders kitapları sayesinde gerçekleşecektir (Büyükalın, 2003, s.99). Alkan

(1995, s.23)'da "Eğitim Teknolojisi" adlı eserinde, ders kitabının öğretmen ve yazı tahtasıyla birlikte verilen tüm bilginin %99'unu ileten ortam olduğunu, vurgulamaktadır.

Eğitimin en önemli üç unsurunu sayacak olsak bunlar; öğretmen, ders programı ve ders kitabını söyleyebiliriz. Öğretmen eğitimi sürdüren, süreci yaşatan ve bu konuda gerekli çalışma ve talimatları oluşturan kişidir. Ders programı ise söz konusu olan dersin öğretiminde öğretmen için bir belirleyici, sınır çizici ve aynı zamanda bir zorlayıcıdır. Öğretmenler genellikle bu program dâhilinde öğretimlerin sürdürürler.

Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecini yürütmelerinde ilk ve temel kaynakları ders kitaplarıdır. Ders kitapları programın somutlaştırılmış, programa bir nevi şekil verilmiş halidir. Ders kitabı olmayan dersin olması mümkündür. Ama ders kitabının sağladığı kolaylık ve etki aynı ders için söylenemez. Yani ders kitabı etkili, verimli bir dersin işlenmesi için yegâna yardımcılarıdır. Bu sebeple ilk ve orta öğretimde okutulan derslerin ders kitapları vardır ve bu kitaplar öğretimi daha işlevsel hale getirmektedir. Burada şunu belirtelim ki zaman zaman ders kitapları yukarıda söylediklerimize zıt olarak öğretimi zorlaştırmaktadırlar. Bu durumu genellikle ders kitabının yazımından ve baskısından kaynaklandığını ifade edebiliriz. Kimi öğretmenlerin ders kitabından ne tarzda istifade edebileceğini veya onu nasıl kullanması gerektiğini bilmemesinden kaynaklanan problemlerde vardır. Özellikle yapılandırmacı yaklaşım anlayışına göre yazılan ders kitaplarında bu problemler daha çok yaşanmıştır.

Talim ve Terbiye Kurulu tarafından değiştirilen programlar ders kitaplarında köklü bir değişiklik yapmıştır. Bu değişikliklerin temelini programın mantığı oluşturmuştur. Daha önce uygulanmakta olan ders programları davranışçı yaklaşım ilkeleri doğrultusunda hazırlanırken, yeni programlar yapılandırıcı yaklaşım ilkeleri bünyesinde hazırlanmıştır. Bu durum tabiidir ki ders kitaplarının hem fiziki hem de içyapılarını da değiştirmiştir. Bu çerçevede şunu ifade edebiliriz ki gerek öğretmenlerin gerekse diğer eğitimcilerin ve uzmanların ders kitabına bakış açıları, ders kitabından beklentileri ve ders kitaplarına yükledikleri görev de değişmelidir.

Yeni ders kitapları ile eskiler arasında ne gibi farklar olduğunu da şu şekilde ifade edebiliriz:

Öncelikle ilköğretim birinci ve ikinci kademe de okutulan ders kitapları üçlü takım haline getirilmiştir. Bunlar; Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen kitabıdır. Ders kitapları içerik yönünden program çerçevesinde büyük ölçüde değişmiştir. Ders kitabı yazarları, kitapta işledikleri konuları yapılandırıcı yaklaşım ilkeleri dâhilinde ele almışlar ve ders kitaplarının sadece içeriğini değil fiziki yapısını da değiştirmişlerdir. Bu değişiklikler Talim ve Terbiye Kurulunca belirlenen kriterler doğrultusunda yapılmıştır. Bu noktada Milli Etim Bakanlığı ve ilgili kurum (2007, s.3) ders kitaplarında bulunması gereken temel nitelikleri şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ders Kitapları;

a) Öğrencileri; millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerler bakımından besleyen; demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirmede yol gösteren ve bu değerlerle ilgili ders konularını sevdiren okuma metinlerini içerir.

b) Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri ile kitabın hitap ettiği eğitim kurumunun amaçlarına uygun olur.

c) Atatürk İlke ve İnkılâpları ile ilgili konulara, öğretim programlarına ve Kurulca alman kararlara uygun olur.

ç) Demokrasi ve insan hakları ile kültürel ve evrensel değerlere katkı sağlar.

d) Bilginin nasıl üretileceğine ilişkin vurgu yapar.

e) Bilişim teknolojisinin etkin ve verimli kullanımını teşvik eder.

f) Türk toplumunun sosyal, ahlaki, kültürel ve tarihî değerlerini geliştirerek yaşatır.

g) Öğretim programının kazandırmayı amaçladığı bilgi, beceri ve yetkinlikleri kapsar,

h) Ön yargı ve normatif önermelerden uzak olarak konuyla ilgili farklı bakış açıları içerir.

ı) Kişi, kurum ve kuruluşları yıpratıcı unsurları taşımaz.

i) Her türlü etkinlikte öğretmenin rehberliğinde öğrenciyi merkeze alır.

j) Konuların hazırlanması ve düzenlenmesinde öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur.

9.2.1. Ders Kitaplarının Hazırlanması

Bakanlık ve özel kesim tarafından hazırlanacak ders kitabı, temel ders kitabı, alan uzmanı/uzmanları, editör, dil uzmanı, görsel tasarımcı, ölçme ve değerlendirme uzmanı, program geliştirme uzmanı, rehberlik veya gelişim uzmanlarından oluşan ekipçe;

a) İçerik,

b) Dil, Anlatım ve Üslup,

c) Öğrenme, Öğretme ve Ölçme-Değerlendirme,

d) Teknik, Tasarım ve Düzenleme yönlerinden aşağıdaki hususlara göre hazırlanır:

a) İçerik

1) Dersin öğretim programını kapsayacak şekilde düzenlenir. Dersin kazanımlarının tümünün işe koşulup koşulmadığına dikkat edilir. Kazanımların ve yeterliklerin bire bir aynı ifadeyle kitapta yer alması beklenilmez. Kazanmalara dolaylı olarak yer verilmesi, tüm kitapların homojen bir yapıya bürünmemesi açısından önemlidir

2) Konular ve üniteler, sınıf seviyesine göre günlük hayatla bağlantılı ve uygulamalı olarak ele alınır.

3) Konular ve üniteler; problemleri belirtme, inceleme ve gözlem yolu ile gerekli deneyleri yapma, deneylerden sonuç çıkarma ve bu sonuçları kontrol ederek bilimsel düşünme yöntemini güçlendirecek şekilde işlenir.

4) Dersin özelliğine göre ünite, bölüm ve konular arasında hacim bakımından programında belirtildiği şekilde uygun bir denge kurulur.

5) Kazandırılacak bilgi, beceri, tavır ve tutumlar ile değerler sınıf seviyesine uygun kavram ve örneklerden hareket edilerek verilir.

6) Konuların işlenişinde, aynı sınıfta okutulan diğer derslerle olan ilişkisi göz önünde bulundurulur. Ayrıca bir önceki sınıfın konularıyla bilgi, kavram, ilke ve beceri bakımından bağlantısı kurulur ve bir üst sınıfla ilgili hazırlayıcı açıklamalara yer verilir.

7) Konular, öğretime yardımcı unsurlarla desteklenerek anlaşılır hâle getirilir.

8) Dersin özelliğine göre yeri geldiğinde deyimler, atasözleri, destanlar, türküler, resimler, fotoğraflar, minyatürler ve benzeri kaynaklar kültürümüzün gelişmesini ve devamlılığını sağlayacak şekilde işlenir.

9) Konuların işlenişinde gereksiz bilgi ve ayrıntıya yer verilmez.

10) Konular öğrenciyi sorgulama, araştırma, inceleme ve başka kaynaklara yönlendirmeye teşvik edecek şekilde işlenir.

11) İstatistikî ve bilimsel bilgiler güncellenmiş olarak verilir.

12) Konuların işlenişinde, yakından uzağa, basitten karmaşığa, kolaydan zora ve somuttan soyuta giden bir yöntem izlenir.

13) Öğrencilerin kitaplardan verimli şekilde yararlanmasını sağlayacak unsurlara yer verilir.

14) Kitaplarda metinleri açıklamak, pekiştirmek veya yorumlamak için kullanılan görsel unsurlar metin ile uyumlu olacak biçimde verilir.

b) Dil, Anlatım ve Üslup;

- 1) Yaşayan Türkçe doğru, güzel ve etkili kullanılır.
- 2) Türkçeleşmiş kelimeler, yaşayan Türkçenin bir parçası olarak değerlendirilir.
- 3) Öğrencilerin seviyelerine uygun, yeni kelimeleri öğrenmelerine fırsat veren zengin ve akıcı Türkçenin kullanılmasına özen gösterilir.
- 4) Cümleler, öğrencinin zihnindeki bilgilerin yapılandırılmasına yönelik olarak kurulur.
- 5) Paragraf düzenleme kurallarına uyulur ve paragraflar arasındaki anlam ve mantık ilişkisine dikkat edilir.
- 6) Cümle uzunlukları, sınıf seviyesine uygun olarak düzenlenir.
- 7) Türkçenin kullanımında, baskıya hazır nüshanın teslim tarihindeki Türk Dil Kurumunun son yayımladığı Türkçe Sözlük ve Yazım Kılavuzu esas alınır. Baskıya hazır nüshanın inceleme sürecinde Yazım Kılavuzu'nda yapılan değişiklikler baskıya hazır nüshanın puanlanmasında dikkate alınmaz. Ancak değişikliklerin yansıtılması başvuru sahibinden istenir.
- 8) Konuların işlenişinde doğru, açık, anlaşılır bir dil ve anlatım kullanılır.
- 9) Kelimeler, nüanslara dikkat edilerek titizlikle seçilir.
- 10) Metinlerde akıcılık, mantık dokusu ve fikir bütünlüğü sağlanır.
- 11) İlköğretimin ilk üç sınıfında soyut kavramların kullanılmasından kaçınılır.

c) Öğrenme, Öğretme ve Ölçme-Değerlendirme;

- 1) Konular, öğrencileri muhakemeye, bağımsız ve yaratıcı düşünmeye, kıyaslamaya ve edinilen bilgilerden hareketle sonuçlar çıkarmaya yöneltecek şekilde işlenir.
- 2) Konularla ilgili hazırlık çalışmalarının öğrenciyi düşünmeye ve araştırmaya yöneltecek nitelikte olmasına dikkat edilir.
- 3) Öğrencinin yeni bilgileri ezberlemesi değil, zihninde yapılandırması hedeflenir.

4) Öğrenme yöntemleri ve stratejileri dikkate alınır ve üst düzey (metakognitif) düşünme becerileri geliştirilir.

5) Konular, programın ilgili temel becerileri ile alt becerilerini kazandıracak şekilde düzenlenir ve öğrencinin etkin rol almasına imkân verecek biçimde işlenir.

6) Değerlendirmeye ilişkin unsurlar, ölçme ve değerlendirme ilke ve teknikleri dikkate alınarak düzenlenir.

7) Her ünite veya bölümün sonunda öğrenciye konularla ilgili bilgi, beceri, değer, tutum ve yeterliklerin kazandırılıp kazandırılmadığını ölçmeye yarayan değerlendirme sorularına yer verilir.

8) Çoktan seçmeli, doğru-yanlış, boşluk doldurma, eşleştirme, yazılı yoklama ve benzeri sonuç değerlendirme teknikleri ile ürün dosyası (portfolyo) değerlendirme, performans değerlendirme, gözlem formu gibi süreç değerlendirme tekniklerine yer verilir.

d) Teknik, Tasarım ve Düzenleme;

1) Sayfa tasarımlarında resim, fotoğraf, grafik, şema, plan, harita ve benzeri görsel unsurların yerleştirilmesinde görsel algının yanı sıra, bunların eğitici ve öğretici niteliğine de önem verilir.

2) Görsel unsur, öğrencilerin gelişim basamaklarına uygun; görsel algı yönünden ise renk uyumuna dikkat edilerek açık, temiz ve net bir baskıyla hazırlanır.

3) Her türlü yazı, resim, fotoğraf ve benzeri materyallerden telif hakları gözetilerek alıntı yapılabilir.

4) Konuların daha iyi öğrenilebilmesi için açıklayıcı, tamamlayıcı ve eğitici nitelikteki öğretime yardımcı harita, kroki, fotoğraf, şema, grafik, resim ve benzeri görsel unsurlara yeterince yer verilir.

5) Kitaplarda yer alan başlıklar sistematik biçimde düzenlenir ve ikonografik bir sistem oluşturulur.

6) Kitaplarda yer alacak Türk Bayrağına, "Türk Bayrağı Kanunu" ve "Türk Bayrağı Tüzüğü"ne uygun olarak yer verilir.

9.2.2. Öğrenci Çalışma Kitabının Hazırlanması

Öğrenci çalışma kitabında;

a) Öğretim programlarında yer alan amaçlar doğrultusunda öğrencilere bilgi ve beceri kazandırılmasında yardımcı olacak ve öğrenmeyi pekiştirecek unsurlara yer verilir.

b) Öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla öğrencinin ilgisini çekecek çeşitli örnekler bulunur.

c) Konularla ilgili öğrenmeyi destekleyici ve günlük hayatla ilgisini kurabileceği çalışmalara ağırlık verilir.

ç) Dersin özelliğine göre her konu işlendikten sonra o konuda amaçlanan bilgi, beceri, değer ve tutumların kazandırılıp kazandırılmadığını ölçen çalışmalara ve değerlendirmelere yer verilir.

d) Konular, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak ve ilgisini çekecek grafik, şekil, resim, fotoğraf, harita, karikatür gibi görsel öğelerle desteklenir.

e) Öğrencilerin yeteneklerini geliştirmede yardımcı olacak çeşitli örnek, alıştırmalar, işlenen konular ve ünitelerle ilgili internet adresleri ve okuma kaynaklarına yer verilir.

f) Dersin özelliğine göre uygulama ve işlem sonucunun yazılacağı çizelgelere, bilgi ve veri tablolarına, şekil, grafik, kroki, şablon, harita, plan, resim, levha, fotoğraf ve benzeri öğretime yardımcı unsurlara; bazı ünite konularında kullanılmak üzere video kaseti, ses kaseti, slayt, CD, DVD, VCD, disket ve benzeri öğretimi destekleyici materyallere yer verilebilir.

g) Dersin özelliğine göre soru-cevap, doğru-yanlış, çoktan seçmeli, eşleştirme, boşluk doldurma, bireysel ve grup çalışmaları, canlandırma, tablo tamamlama, cümle tamamlama gibi yöntem, teknik ve etkinliklere de yer verilir.

i) Dersin Özelliğine göre inceleme, gezi, gözlem, deney ve uygulamalarla ilgili yapılacak ön hazırlıklara, alınacak sağlık ve güvenlik tedbirlerine, izlenecek iş ve işlem basamaklarına, zaman ve malzeme tasarrufu bakımından uyarılara, her

işlem basamağında öğrencilerle öğretmenin kuracağı iletişime, sonuca ulaşmak açısından önemli yönlendirici tedbirlere ve hangi unsurların özellikle irdeleneceğiyle ilgili bilgilere yer verilir.

9.2.3. Öğretmen Kılavuz Kitabının Hazırlanması

Öğretmen kılavuz kitabında;

a) Konuların işlenişinde ulaşılmak istenen hedefler belirtilir.

b)Öğretim programlarında yer alan amaç ve açıklamalar doğrultusunda öğrencilere bilgi, beceri, tavır ve tutumların kazandırılmasında öğretmene yardımcı olacak ve öğretmeyi kolaylaştıracak açıklayıcı bilgiler yer alır.

c) Öğretmeyi ve öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla ilgi çekici değişik örnek ve uygulamalar yer alır.

ç) Bilgi, beceri, tavır ve tutumlar ile değerlerin öğrencilere kazandırılabilmesi için kullanılacak araç-gereçle birlikte öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilir. Buna göre;

1) Konu ile ilgili zaman analizine ve konunun işleniş planına,

2) Öğretmenin konu ile ilgili yapacağı ön hazırlıklara,

3) Konuya girerken daha önce işlenen konularla ilişkisini sağlayacak ve öğrencinin ilgisini çekecek hatırlatmalara, sorulara ve benzeri unsurlara,

4) Ders kitabında yer alan ve açıklama gerektiren şekil, şema, çizelge.ve benzeri öğretime yardımcı unsurlara yer verilir.

d) Öğrencilerin gelişim farklılıkları dikkate alınarak seviye gruplarına göre hangi hususların vurgulanması gerektiği belirtilir.

e) Konular işlenirken yeri geldikçe;

1)Diğer derslerle bağlantı kurulur.

2)Konuların günlük hayatla ilgisini kurmak için örneklere yer verilir.

f) Dersin özelliğine göre konu işlendikten sonra bu konuda amaçlanan bilgi, beceri, tavır ve tutumlar ile değerlerin kazandırılıp kazandırılmadığını anlamak için bunları değerlendiren yeterli sayıda örnek soru yer alır. Öğrencilerin cevaplandıramadığı soruların özelliğine göre ne yapılacağı konusunda öğretmene yol gösteren alternatif değerlendirme çalışmalarına yer verilir.

g) Öğrencileri araştırmaya, bilgi ve teknoloji üretmeye yöneltecek ödev, proje ve benzeri çalışmalara yer verilir.

h) Dersin özelliğine göre öğrencilerde, standartlara uygun, ucuz, kaliteli mal ve hizmet üretme, kullanma ve geliştirme bilinci ve alışkanlıkları kazandıracak çalışmalara yer verilir.

i) Öğretmen kılavuz kitabının başında, sonunda veya ünite/ tema başlarında ait olduğu dersin ünitelendirilmiş yıllık plan taslağı; Türkçe dersi için kazanımların metinlere/temalara dağılım plan taslağı verilir.

j) Konuların sonunda, verilen kavramlarla ilgili sözlük bulunur.

k) Konu ile ilgili olarak öğretmenlerin ayrıntılı bilgi elde edebileceği kaynaklara yer verilir.

9.3. Ders kitaplarının İnceleme Usul ve Esasları

İnceleme komisyonları, baskıya hazır nüshaları; ilgili dersin öğretim programları ile bu Yönergenin ders kitaplarının nitelikleri, ders kitaplarının hazırlanmasına ilişkin hükümler doğrultusunda içerik; dil, anlatım ve üslup; öğrenme, öğretme ve ölçme-değerlendirme; teknik, tasarım ve düzenleme yönlerinden inceler ve ilgili dersin Kurul tarafından belirlenen puanlamaya esas olan kriterleri doğrultusunda değerlendirir.

Baskıya hazır nüshanın incelenmesi sonucunda, komisyon rapor düzenler. Bu raporda, içerik; dil, anlatım ve üslup; görsel tasarım varsa ölçme ve değerlendirme ile ilgili tespitler belirtilir.

Baskıya hazır nüshalar için inceleme komisyonlarınca 100 tam puan üzerinden değerlendirme yapılarak rapor düzenlenir. Takım halinde başvurusu yapılan baskıya hazır nüshalar da birlikte incelenerek 100 tam puan üzerinden değerlendirilir. Öğrenci çalışma kitabı ekinde yer alabilecek eğitim materyallerinin inceletme ücreti 2 forma ücreti üzerinden hesaplanır. Bu eğitim materyali için ayrı bir rapor düzenlenir. Baskıya hazır nüsha, 80 puanın altında almış ise ek eğitim materyali incelenmez. 80 ve üzerinde puan almış ise ek eğitim materyali de incelenir/"Uygun bulundu." veya "Uygun bulunmadı."hükümlerinden biri ile değerlendirilir. Uygun bulunmayanların rapor doğrultusunda düzeltilmesi istenir. İnceleme sonucu ne olursa olsun bu eğitim materyalinin ders kitabı takımının değerlendirilmesinde puantaja herhangi bir etkisi olmaz.

Buraya kadar olan bölümde ders kitaplarına yönelik istenen genel kriterleri bildirmiş olduk. Bu doğrultuda sosyal bilgiler ders kitaplarında ise kriterleri şu şekilde belirtebiliriz:

9.4. Sosyal Bilgiler Kitaplarını İnceleme ve Değerlendirme Ölçütleri

Öğrencilerin kitaptan verimli şekilde yararlanmasını sağlayacak unsurlara ve organizasyon şemasına yer verme

- Kitaptan verimli şekilde yararlanmayı sağlayacak, kullanımı kolaylaştırıcı organizasyon şemasına, kitap genelinde yer alan ve kitabın kullanımında rehberlik eden açıklamalarla desteklenmiş sembol, logo vb. düzenlemelere yer verilmeli. (DK, ÖK, ÇK)
- Öğretmen kitabı konuların işlenişi açısından kendi içinde tutarlı olmalı. (Sistematik bütünlük sağlanmalı.) (ÖK)

- Öğretmen Kitabında ünitelendirilmiş yıllık plana yer verilmeli, (verilmemişse iki genel hata girilir, verilip de yıllık plan içerisinde yanlışlıklar varsa hata girilir ancak bu hatalar 10'u geçerse bir genel hata girilir.) (ÖK)
- Öğretmen kitabının kullanımını kolaylaştırmak için ders kitabının ve çalışma kitabının ünite sayfalarına öğretmen kitabında işlenişin yapıldığı yerlerde yer verilmeli. (ÖK, ÇK)

Öğretim programı kazanımlarına ve kazanımlarla ilişkilendirilmiş beceri ve değerlere yer verme

- İçerik öğretim programının kazanımları ve açıklamalar bölümünde yer alan uyarı ifadeleri dikkate alınarak düzenlenmiş olmalı. (DK)
- Kazanımın tamamı içerikte işlenmiş olmalı.(Ders kitabında işlenmeyen kazanımlar için 2 genel hata puanı girilir) (DK)
- Kazanımlarla ilgili bilgi eksikliği bulunmamalı. (DK)
- Atatürkçülükle ilgili konular gerçekleşmiş olmalı. (DK)
- Programın öngördüğü beceri ve değerlerin işleniş kazanımlar işlenirken uygun örneklerle verilmeli. (DK)
- Kazanımların birebir aynı ifadeyle kitapta yer alması beklenilmez. (DK, ÇK)
- Etkinliklerin içeriği kazanım, beceri ve değer ifadeleri ile ilişkili olmalı. (ÇK)
- Etkinliklerde kazanım, beceri ve değer ifadeleri ile ilişkili farklı yöntem ve tekniklere yer verilmeli. (ÇK)

Bilimsel hata ve bilgi hatası

- İçerik bilimsel hata yapılmadan düzenlenmiş olmalı. (DK, ÖK, ÇK)
- İçerik bilgi hatası yapılmadan düzenlenmiş olmalı. (DK, ÖK, ÇK)

Sınıf düzeyine uygunluk

- Öğrenme alanlarının adları ders ve çalışma kitabında yer almamalı. (DK, ÇK)
- Açıklama, anlatım, etkinlik ve ölçme değerlendirme çalışmalarında öğrencinin duyuşsal, sosyal ve zihinsel gelişimi gözetilmiş olmalı. (DK)

- Konuların işlenişi ve etkinlikler, öğrencinin günlük yaşantısı, yakın çevresi, bilgi, beceri, anlayış ve tutumları dikkate alınarak sınıf düzeyini gözetken kavram ve örneklerle verilmeli. (DK, ÇK)
- Sözlükte verilen sözcüklerin açıklamaları düzeye uygun, kısa ve anlaşılır olmalı. (DK)
- Konuların işlenişinde reklâm, gereksiz bilgi ve ayrıntıya yer verilmemeli. Ayrıca kazanımlarla ilgili kullanılan kişi, kurum, kuruluş vb. sınıf seviyesine uygun olmalı. (DK, ÖK, ÇK)
- Öğretmen kılavuz kitabında, ders kitabındaki konuları destekleyici açıklama ve örnekler sınıf düzeyine uygun olmalı. (Öğretmenin kendisine verilen bilgi ve açıklamalarda sınıf düzeyine uygunluk aranmaz.) (ÖK)
- Etkinliklerde program kavramları ile ilgili uyarılar (giriş, geliştirme, pekiştirme) dikkate alınmalı. (ÇK)
- Etkinliklerde öğrencinin duyuşsal, sosyal ve zihinsel gelişimi gözetilmiş olmalı. (ÇK)
- Etkinlikler öğrencinin günlük yaşantısı, yakın çevresi, bilgi, beceri, anlayış ve değerleri dikkate alınarak sınıf düzeyine uygun şekilde düzenlenmeli. (ÇK)

Ders kitabı, öğretmen kitabı ve çalışma kitabı ile ilişkilendirme

- Ders kitabının yönlendirmeleri çalışma kitabında yer alan unsurları destekleyici ve doğru olmalı. (DK)
- Ünite ve konu işlenişlerinin sıralanışı bakımından kitaplar arasında paralellik kurulmuş olmalı. (DK, ÖK, ÇK)
- Ders ve çalışma kitaplarındaki etkinlik, uygulama ve ölçme değerlendirme çalışmaları için yapılan yönlendirme talimatlarında eksiklik olmamalı ve bu talimatlar tam ve doğru yapılmış olmalı. (ÖK)
- Öğretmen kılavuz kitabında, ders kitabı ve çalışma kitabındaki unsurları destekleyici ve açıklayıcı yönlendirmeler yapılmalı. (ÖK)
- Çalışma kitabındaki etkinliklere yönerge verilmeli ve bu yönergeler tam, doğru, açık yapılmış olmalı. (ÇK)

Hacim bakımından programdaki dağılımın ve ünitelere ayrılan ders sürelerinin önerilen oranlara uygunluğu

- Ünitelere ayrılan sayfa sayısı, öğretim programında belirtilen oranlara(- + %10 tolerans) uygun olmalı. (Üniteler için ayrılan yüzdeler oranının - + %10'u aşan her sayfası için hata puanı girilir.) (DK)
- Üniteler için ayrılan süre, programda belirtilen süreye (ders saatine) uygun olmalı.
- Verilen etkinlikler belirtilen süreye uygun olmalı. (ÖK)
- Konuların işleniş süresi belirtilmeli. (ÖK)

Programın öngördüğü ilişkilendirmelerin yapılması

- Öğretmen kitabının konu başlarında yer alan program kavramlarının işlenişine, ilgili uyarılar (giriş, geliştirme, pekiştirme) dikkate alınarak doğrudan veya dolaylı olarak yer verilmeli. (DK)
- Ara disiplin, ders içi-dışı ilişkilendirmeler ilgili kazanımın olduğu yerde kazanımın önüne geçmeyecek şekilde işlenmiş olmalı. (DK)
- Programın ilişkilendirmelerle ilgili öngördüğü uyarılar dikkate alınmalı. (ÖK)
- Ara disiplin, Atatürkçülük, ders içi-dışı ilişkilendirme ve uyarı ifadeleri kod numaraları ile birlikte açıklarıyla öğretmen kitabında verilmiş olmalı. (ÖK)
- Program kazanımlarının kodları doğru verilmiş olmalı. (ÖK)
- Ünite ve konu başlarında ilgili kazanımlara yönelik açıklamalar, uyarılar, kavramlar, Atatürkçülük ile ilgili konular, ara disiplinler, ders içi ve diğer derslerle ilişkilendirmeler kod numaraları birlikte ve açıklarıyla öğretmen kitabında verilmiş olmalı. (ÖK)
- Ders içi-dışı ilişkilendirme işlenişin içinde dolaylı olarak ya da doğrudan yer alabilir. (ÖK)
- Öğrenme alanlarının adları öğretmen kitabında yer almalı. (ÖK)
- Kazanım ifadeleri bire bir verilmeli. (ÖK)
- Ünitelerle ilişkilendirilmiş doğrudan verilecek beceri ve değer belirtilmeli. (ÖK)
- Kazanımlarla ilişkilendirilmiş program kavramlarına yer verilmeli ve kavramların hangi seviyede işleneceği belirtilmeli. (ÖK)

- İşlenişte kullanılacak araç-gereçler belirtilmeli. (ÖK)
- Öğretmen ve ders kitabının yönlendirmeleri doğrultusunda ders kitabını içerik ve uygulamalar yönüyle destekleyen unsurlara yer verilmeli. (ÇK)

İçerikte verilen bilgilerin güncelliği

- İçerikte verilen bilgiler güncel olmalı. (DK, ÖK, ÇK)

Kitaplarda sözlük kısmına yer verilmeli. (DK, ÖK)

- Sözlük, içerikte açıklaması verilmemiş terim ve sözcüklerden oluşmalı. (DK)
- Seçilen sözcükler ve açıklamaları ihtiyacı karşılayacak yeterlilikte olmalı. (DK, ÖK)
- Sözlük düzenine uygun olmalı. (DK, ÖK)
- İçerikte açıklaması verilmemiş terim ve sözcükler ders kitabı sözlük bölümünde verilmeli. (ÇK)

Kitabın yazımında yararlanılan kaynakları içeren “kaynakça” bölümüne yer verilmeli. (DK, ÖK)

- İşlenişte kullanılan kaynaklar kaynakçada ve alıntının kullanıldığı yerde de verilmeli. (DK, ÖK)
- İşlenişte kullanılan gazete, dergi vb. adları kaynakçada yer almalı. (DK)
- Kaynakça bölümü kurallara uygun (TDK İmlâ Kılavuzu’nda belirtilen şekilde) düzenlenmiş olmalı. (DK, ÖK)
- Kaynakçada yer verilen web siteleri resmî kurumlara ait olmalı. (DK, ÖK)
- Çalışma kitabında kullanılan kaynaklar, alıntının kullanıldığı yerde ve ders kitabının kaynakça bölümünde verilmeli. (ÇK)

İşlenişin yapılandırıcı yaklaşımın ilkelerine, öğrenme yöntem ve tekniklerine uygun düzenlenmiş olması

- Ünite başında veya ilgili konu başlarında hazırlık çalışmaları yer almalı ve bu hazırlık çalışmaları öğrencileri araştırmaya, düşünmeye ve gözlem yapmaya

yönlendirecek ve bütün kazanımları kapsayacak biçimde düzenlenmiş olmalı.(DK)

- Konular programın temel becerilerini kazandıracak ve öğrencinin etkin rol almasını sağlayacak (öğrenci merkezli) biçimde düzenlenmiş olmalı. (DK)
- Ünite ve konular yapılandırıcı yaklaşımın öğrenme ilkelerine uygun öğrenme aşamalarında (dikkat çekme ve güdüleme/kazanım/uygulama ve transfer) gerçekleştirilmiş olmalı. (DK)
- İçeriğin anlatım dili Sosyal Bilgiler dersinin literatürüne uygun olmalı. (DK)
- Öğretim programı kazanımları yapılandırıcı yaklaşıma uygun şekilde işlenmiş olmalı. (DK)
- İşleniş, etkinlikler özgün olmalı. (DK, ÇK)
- Kullanılan mektup, günlük, gazete ve öğrenci notları gibi belgeler birinci elden olmalı. (DK, ÇK)
- Kitabın baş kısmında programın yapılandırmacı felsefesi doğrultusunda öğretmen kitabının öğrenme ve öğretme anlayışına, ölçme-değerlendirme yaklaşımına dair açıklayıcı bilgiler olmalı. (ÖK)
- İşleniş, ders kitabı ve çalışma kitabıyla paralel olarak işlem basamakları atlanmadan gerçekleştirilmeli. Konu işlenişine doğrudan tanımla başlanmamalı, öğretmen gerekli dikkat çekme- motivasyon çalışmalarını yaptıktan sonra ders ve çalışma kitabına atıfta bulunarak aşamalı bir şekilde işleniş gerçekleştirilmeli. (ÖK)
- Etkinlikler işlem basamaklarına uygun olmalı. (ÖK)
- Öğrenciyi hem fiziksel hem de zihinsel olarak aktif kılan öğrenci merkezli öğretim stratejilerine ağırlık verilmiş olmalı. (ÖK)
- Her ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı sayfası için açık, yeterli yönlendirme ve talimatlar verilmiş olmalı. (ÖK)
- Kazanımlara göre etkinlikler bireysel, grup ya da gruplar arası çalışmalara yönlendirecek nitelikte düzenlenmeli. (ÖK)
- Çalışmaların sonuçları, öğrencilerin öğrendiklerini kavramalarını ve yaşantılarına uygulayabilmelerini sağlamalı. (ÇK)
- Bilgi teknolojilerini kullanmaya yönelten çalışmalar da verilmeli. (ÇK)
- Etkinliklerin içeriği ezbere değil, bilginin inşa edilmesine hizmet etmeli. (ÇK)

Yardımcı unsurlara yer verme ve çeşitlilik sağlama

- Konuların işlenişinde tamamlayıcı, destekleyici ve eğitici nitelikteki öğretime yardımcı unsurlara (bulmaca, çizelge, modeller, diyagram, fotoğraf, grafik, hikâye, şarkı, kroki, poster, şekil, şema, tablo, harita vb.) yer verilmiş ve çeşitlilik sağlanmış olmalı. (DK, ÖK)
- Kitap genelindeki görsel ve yardımcı unsurlarla ilgili açıklama ve göndermeler doğru yapılmış olmalı. (DK, ÖK, ÇK)
- Başlık ve alt başlıklar içeriği destekleyecek nitelikte düzenlenmiş olmalı. (DK, ÖK, ÇK)
- Etkinliklerde tamamlayıcı, destekleyici ve eğitici nitelikteki öğretime yardımcı unsurlara (bulmaca, çizelge, modeller, diyagram, fotoğraf, grafik, hikâye, şarkı, kroki, poster, şekil, şema, tablo, harita, internet adresleri, okuma kaynakları, karikatür, resim vb.) yer verilmiş ve çeşitlilik sağlanmış olmalı. (ÇK)
- Etkinliklere uygun adlandırma yapılmalı. (ÇK)

Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma

- Kitap genelinde bireysel farklılıkları gözeten işlenişlere yer verilmiş olmalı. (DK)
- Öğrencilerin gelişim ve seviye farklılıkları dikkate alınmış olmalı. (DK, ÇK)
- Bireysel farklılıkları gözeten etkinliklere yer vermeli ve bu etkinliklere ilişkin açıklamalar yer almalı. (ÖK)
- Öğrencilerin gelişim farklılıkları dikkate alınarak seviye gruplarına göre hangi noktaların vurgulanması gerektiği belirtilmeli. (ÖK)
- Bireysel farklılıkları gözeten etkinliklere yer verilmeli. (ÇK)

Ölçme değerlendirme tekniklerine yer verme ve çeşitlilik sağlama

- İşlenişte kullanılan sorular bilgiyi doğrudan alacak şekilde değil, öğrencinin düşünmesini, yorum yapmasını sağlayacak şekilde düzenlenmeli. (DK, ÖK, ÇK)
- Ölçme değerlendirme çalışmalarına yer verilmeli ve bu çalışmalar program kazanımları, üst beceriler ve programın öngördüğü kavramlarla ilişkili olmalı. (DK, ÖK, ÇK)

- Ölçme değerlendirme araçları, ölçme değerlendirme teknik ve ilkelerine uygun düzenlenmiş olmalı. (DK, ÖK, ÇK)
- Ölçme değerlendirme çalışmaları öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme, yorumlama gibi becerilerini gösterebilecekleri içerikte düzenlenmiş olmalı. (DK, ÖK, ÇK)
- Ölçme değerlendirme çalışmaları farklı güçlük düzeylerinde hazırlanmış olmalı. (DK, ÖK, ÇK)
- Ölçme değerlendirme çalışmalarında değişik soru tiplerine (çoktan seçmeli, eşleştirmeli, doğru-yanlış, boşluk doldurmalı, açık uçlu, kısa/uzun cevaplı), performans ödevlerine, projelere yer verilmeli. (DK)
- Bilgi, beceri ve değerleri kazandırılıp kazandırılmadığını ölçen çalışmalara yer verilmeli. (ÇK)
- Ölçme değerlendirme çalışmalarında değişik soru tipleri (çoktan seçmeli, eşleştirmeli, doğru-yanlış, boşluk doldurmalı, açık uçlu, kısa/uzun cevaplı), kavram haritası, performans ödevi, proje ve yapılandırılmış grid yer almalı. Öz değerlendirme, grup değerlendirme ve akran değerlendirme tekniklerinden de yararlanılmalı. (ÇK)

Yazım ve noktalama kurallarına uygunluk

- Yazım hatası bulunmamalı. (DK, ÖK, ÇK)
- Noktalama hatası bulunmamalı. (DK, ÖK, ÇK)
- Noktalama eksikliği bulunmamalı. (DK, ÖK, ÇK)
- Gereksiz noktalama işareti kullanılmamalı. (DK, ÖK ÇK)
- Dizgi hatası bulunmamalı. (DK, ÖK, ÇK)
- Benzer biçimde düzenlenen ifadelerin yazım ve noktalamasında birlik sağlanmalı. (DK, ÖK, ÇK)
- Sözlük ve kaynakça bölümlerinde, Sözlük ve kaynakça düzenleme kurallarına uyulmalı. (DK, ÖK)

Dil Seçimi

- Yazı diline uygun nitelikte ve estetik bir dil kullanılmalı. (DK, ÖK, ÇK)

- Kullanılan dil, nitelik ve nicelik (kelime seçimi, cümle yapıları, cümle ve metin uzunluğu) bakımından öğrenci düzeyine uygun olmalı. (DK, ÖK, ÇK)
- Her türlü kavram, terim ve adlandırmada nüsha genelinde ve takım hâlindeki kitaplar arasında üslup birliği sağlanmalı. (DK, ÖK, ÇK)

Dil bilgisi kurallarına uygunluk

- Kelime düzeyinde anlatım bozukluğu bulunmamalı. (DK, ÖK, ÇK)
- Kelime grubu düzeyinde anlatım bozukluğu bulunmamalı. (DK, ÖK, ÇK)
- Cümle düzeyinde anlatım bozukluğu bulunmamalı. (DK, ÖK, ÇK)

Paragraf içinde ve paragraflar arasında anlam bütünlüğünün sağlanması

- Paragraf içi ve paragraflar arasında anlam bütünlüğü olmalı. (DK, ÖK, ÇK)
- Paragraflarda gereksiz kelime ve cümle tekrarı bulunmamalı. (DK, ÖK, ÇK)
- Paragraftaki cümleler arasında kip, kişi ve çatı uyumu sağlanmalı. (DK, ÖK, ÇK)
- Türk Bayrağı “Türk Bayrağı Kanun ve Tüzüğü”ne uygun özellikte verilmeli.
- Atatürk görselleri orijinaline uygun, nitelikli verilmeli.
- Görsel öğeler kişi, zümre, kurum ve kuruluşları küçük düşürücü özellikte verilmemeli.
- Seri kitaplarda ve aynı kitap içerisinde görsel öge tekrarı yapılmamalı (içindekiler, tema, bölüm, ünite başı tasarımı hariç).
- Görsel öğeler net ve temiz baskılı olmalı.
- Görsel öğeler incelenirken:
 - Renklerde ilgi çekicilik
 - Estetik sayfa düzenleme
 - Gereksiz ayrıntıdan kaçınma
 - Yazı ve görsel öge dengesi
 - Sayfada aşırı yoğunluk ve aşırı boşluktan kaçınma
 - Özgün tasarım
 - Kolay algılama

- Kompozisyon kurallarına uygun olmalı.
- Temsili resimler, resmi kurumlar ile bunlara bağlı birimlerin arşivlerinden seçilerek verilmeli. Tarihî fotoğraflar, temsili resimler ve sanat eserleri kaynakça ile verilmeli.
- Görsel tasarımlar reklâm unsuru içermeyecek şekilde düzenlenmeli.
- Görsel materyaller ve tasarımlar öğrencinin pedagojik gelişimine, seviyesine, gelişim basamaklarına uygun, çevresinden örneklerle düzenlenmeli.
- Görsel öğede figürler estetik görünümde çizim (desen) ve renklendirme ile üslup bütünlüğü içinde verilmeli.
- Metin yazıları ve öğretime yardımcı unsurlarda kullanılan yazılar karakter, renk ve boyut olarak kolay okunabilir ve sistematik olmalı.
- Öğretime yardımcı unsurlar doğru adlandırma (fotoğraf, resim, şekil, şema, grafik, tablo, harita) ve numaralandırma ile verilmeli.
- Madde imleri tutarlı ve estetik olmalı.

Yukarda da ifade ettiğimiz gibi yeni programlarla ders kitaplarında en köklü değişiklik, ders kitaplarının; ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabının bir takım halinde hazırlanması olmuştur. Bu kitaplarla ilgili değişiklikleri tek tek ele almamız gerekmektedir.

9.4.1. Ders Kitabı

Öğrencinin kullandığı ve bu üçlü takımın en temel kitabıdır.

Yeni sosyal bilgiler programı öğrenme alanları ve bu alanlar içerisinde ünitelerden oluştuğu için ders kitabı da ünitelerden oluşmaktadır. İncelenen Sosyal Bilgiler Ders kitaplarında (MEB, 2006; UZUN ve Diğerleri, 2006; KOLUKISA ve Diğerleri, 2006) her ünitenin ilk iki sayfası oryantasyon yani uyum sayfası olarak belirlenmiş ve üniteye bir giriş niteliğinde sunulmuştur. Bu bölümde ünitenin genelini kapsayacak şekilde bir veya birkaç görsel materyal kullanılmıştır. Her kazanım ifadesine yönelik hazırlanmış olan ünite hazırlık soruları, ünitenin kavramları ve üniteye yer alan konu başlıkları da burada yer almaktadır. Bu bölümün işlenmesine öğretmen kitabında özen gösterildiğini söyleyebiliriz. Bu durumun

sebebi de ünitenin ilk etapta öğrenci tarafından fark edilmesi, tanınması ve o üniteye yönelik öğrenme hazırlığının yapılması içindir.

Ünitenin sonunda yer alan son iki sayfa da ünitenin değerlendirilmesine yönelik sorulara yer verilmiştir (Tokcan, 2003, s.157-192). Burada da dikkat çekici ve olumlu bir gelişme, soru tarzlarının çeşitliliğidir. Daha önceki ders kitaplarında sadece açık uçlu sorulara yer verilirken yeni kitaplarda “doğru yanlış”, “çoktan seçmeli”, “eşleştirmeli”, “açık uçlu” sorulara yer verilmiştir. Ayrıca performans değerlendirme, portfolyo, öz değerlendirme, akran değerlendirme, öğrenci değerlendirme vs. ölçme değerlendirme formlarıyla da ölçme değerlendirme yapılmaktadır. Ayrıca yeni ders kitaplarında hazırlık soruları ve değerlendirme sorularında direk öğrenci muhatap alınarak bir çeşit sizli bizli konuşma gerçekleştirilmiştir. Sadece hazırlık ve değerlendirme soruları ile yetinilmemiş metin aralarına sorular eklenmiştir.

Bu sorularla geçmişte olduğu gibi bilgi ve kavrama düzeylerinde (Tokcan, 2003, s.157–192) kalınmamış aynı zamanda elistirel düşünce, yaratıcı düşünce, empati ve diğer üst düzey düşünme becerilerini gerektiren ve geliştiren sorulara yer verilmiştir.

Yine incelenen ders kitaplarında yer alan ve üniteleri oluşturan her konunun başlangıcında hazırlık soruları yer alırken, konunun sonunda da her konunun değerlendirilmesine yönelik değerlendirme soruları mevcuttur.

Talim ve Terbiye kurulunca uzmanlar tarafından hazırlanan bu kriterler çerçevesi içerisinde ders kitabı yazarları, kitapların yazımında çok çeşitli anlatım yöntemleri ve seviyeye uygun eğitimsel görseller kullanmışlardır.

Yeni yazılan ders kitaplarında yazarların konuyu işlemede, anlatmada kullandıkları metinler; Açıklayıcı Metinler, Betimleyici Metinler, Öyküleyici Metinler, Tartışmacı metinlerdir (Demirezen, 2007, s.12-17).

Ders kitabında yapılandırmacı yaklaşım ilkelerine uygun olarak işlenen konuların hazırlanmasında aşağıda yer alan kurgular kullanılmış ve kullanılmalıdır.

Hemen hemen bütün ünitelerde kullanılabilen kurguları şöyle sıralayabiliriz:

- Öğrencilerin kendileri ile özdeşleştirebilecekleri emsalleri olan öğrencilerin (kitap kahramanlarının) konuşturulması
 - Bir kanıt ve gerçek belge niteliğinde gazete haberleri çıkış noktası kabul edilerek kullanılması
 - İnternet sayfalarının düzenlenerek kopyalanması
 - Kitabın kahramanı olarak yer alan öğrencilerin hazırladığı araştırma ödevleri
 - İki öğrenci diyalogu
 - Öğrenci-öğretmen diyalogu
 - Öğrencinin aile bireyleri ile diyalogu (Bu tür diyaloglar foto roman sayfaları halinde verilebilir)
 - Çizgi roman karakterlerinin kullanılması (Bu bölüm öğrencilerin en çok dikkatlerini çeken bölümdür)
 - Karikatür, fıkra, bilmece gibi mizah ürünlerinin işlendiği bir köşesinin oluşturulması (Bu bölüm öğrencilerin en çok dikkatlerini çeken bölümdür).
 - Şiir, hikâye, destan, atasözleri gibi edebi ürünlerin kullanılarak oluşturulan edebiyat köşesi veya hikâye köşesinin kullanılması
 - Sosyal Etkinlikler Köşesi (Tiyatro, Piyas, Şiir dinletisi, gezi, drama, tartışma, grup tartışması)
 - Kitap kahramanı öğrencinin veya herhangi bir kişinin konuya uygun bir röportaj yapması ve bunun metninin kullanılması
 - Günlük tutmanın önemini dikkate alarak öğrenci günlüğünün ders kitabında bir kurgu olması yerindedir.
 - Okul gazetesi
 - Görsel materyal sorgulaması (Fotoğraf, tablo, gravür.....)
 - Köşe yazısı veya makale köşesi
 - Tarihi şahsiyetlerin konuşturulması
 - Mektup (Kitap kahramanı öğrenci tarafından yazılan)
 - TV- Radyo haberleri

- Proje hazırlıyoruz, Grup kuruyoruz etkinlikleri
- Eğitsel kol çalışması (Kulüp çalışması)
- Biyografi bölümü
- Tanıtım köşesi (Herhangi bir kitap, mimari eser, şehir, kurum kişi vs.).

Burada belirttiğimiz kurgu örnekleri MEB tarafından yazılan ve özel yayın evleri tarafından hazırlatılan bütün sosyal bilgiler ders kitaplarında kullanılmıştır. Özellikle Mizah ürünlerinin çokça kullanılması dikkat çekici ve ümit vericidir. Mizah ve mizah ürünleri ders kitaplarında sadece öğrenciyi güldürmek, eğlendirmek amacıyla hazırlanmamıştır. Zaten biliyoruz ki ders kitabında hiçbir şey gelişi güzel kullanılmaz. Kullanılan her malzeme mutlaka eğitim-öğretim için bir amaca hizmet etmesi gerekir. Mizahın eğlendirmenin yanı sıra en çok öğretmeyi ve ünite kazanımlarını kazandırmaya yönelik olması mizahın eğitimsel değerini daha çok ortaya koymuştur.

9.4.2. Öğrenci Çalışma Kitabı

Öğrenci çalışma kitabı öğrencilerin kazanımları tam anlamıyla elde etmelerine yönelik ekstra etkinliklerin yer aldığı, araştırma ve ödevleri ilgili çalışmaların bulunduğu ders kitabı tamamlayıcısı niteliğindedir.

Öğrencilerin öz değerlendirme ve grup öz değerlendirme yapabildiği bu kitapta çok sayıda etkinlik yer almış ve bu etkinliklerle öğrenciler araştırmaya, düşünmeye ve pratikte bir şeyler yapmaya zorlanmıştır.

Özellikle bu kitapta mizah ve mizah ürünleri çok sayıda kullanılarak öğrenci aktiviteleri daha canlı ve neşeli hale getirilmiştir. Burada da ders kitabında olduğu gibi mizah gelişi güzel kullanılmamış bir eğitim-öğretim amacı güdülmüştür. Mizah ürünleri kullanılarak öğrencilere çeşitli sorular yöneltilmiş ve bu sorular çok ciddi düşünme becerileri içeren sorular niteliğindedir. Burada belirtmek gerekir ki her mizah ürünü tam anlamıyla, istenilen niteliklerde kullanılmış olduğunun söylenmesi güçtür. Ama bu haliyle de kitapta yer verilmesi Türk milli eğitim sisteminde ders kitapları alanında büyük başarıdır.

9.4.3. Öğretmen Kılavuz Kitabı

Öğretmen kitabı genel itibariyle dört bölümden oluşmaktadır. Bunlar:

1. Sosyal bilgiler programının ve öğretmen kılavuz kitabın tanıtımına yönelik bilgiler,
2. Söz konusu üniteye ilişkin açıklayıcı bilgiler: Öğrenme alanı bilgisi, ünite hakkında genel bilgi, kazanım tablosu, Atatürkçülük kazanımları, değer ve beceri açıklaması, üniteye kullanabilecek kaynakların listesi vs.
3. Ders kitabı sayfalarının ve ilgili açıklamaların yer aldığı bölüm
4. Ünite sonlarında öğretmene ek bilgi sunmak amacıyla bilgi notları ve öğrenciyi değerlendirmede kolaylıklar sağlayacak ölçme-değerlendirme ölçütleri ve tabloları.

Öğretmen kılavuz kitapta hem ders kitabı hemde öğrenci çalışma kitabının fotoğraflarına yer verilmiştir. Bu durum öğretmenin aynı zaman içinde iki kitabı da kontrol etmesi sağlanmıştır. Zaten bu kitapta yer alan talimatlar, tanıtımlar, tavsiyeler ve sunulan ek bilgiler öğretmenin işini oldukça kolaylaştırmıştır.

Hem ders kitabının hem de öğrenci çalışma kitabının sayfa sayıları sınırlıdır. Fakat öğretmen kitabında böyle bir sınırlılık söz konusu değildir. Bundan dolayı yazarlar öğretmen kitabına ekstra etkinliklerde koyarak öğretmene farklı alternatifler sunmuşlardır.

9.5. Sosyal Bilgiler Ders kitaplarında Mizah Unsurları

Bu bölümde yeni sosyal bilgiler ders kitaplarında içerik analizi yaparak tespit edilen mizah ve mizah unsurları sunulacaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan sosyal bilgiler ders kitabında ve çalışma kitabında yer alan mizah unsurları aşağıdaki gibidir.

GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜ

► Aile büyüklerinize, yaşadığınız yere nere yerleşim için neden burayı tercih ettiklerini



Tarım toprağından sonra sıra yerleşim yeri seçimine geldi. Tarlalana ulaşımı kolay, seldom, rüzgârdan ve vahşi hayvan saldırılarından korunabilecekleri yüksek yerlere yerleşmek en doğrusuydu. Yerleşim yerlerinde yapacakları barınaklar için malzeme de olmalıydı.



İnsanoğlu yüzyıllar boyunca mağaralarda bannarak, avcılık ve toplayıcılık yaparak yaşamını sürdürdü. İlk insanların çoğunlukla bezelye,

Der

Ülkemizin Kaynakları

Ne işi mi en iyi şekilde yapabileceğim için özellikle kendimi tanımam gerektiğini biliyorum. Kendime: "Ben ne kadar çok para kazanabilirim?" sorusunu değil, "En iyi işi en iyi şekilde yapabilirim?" "İlgili ortam ve koşullarla çalışırken verimli miyim?" sorularını sormalı ve cevaplarını vermeliyim.

Sizce karkaktördeki kişi, mesleğini mi tercih etti mi?

BELGELERİN DİLİ

► İnsan haklarını daha da iyileştirebilmek için neler yapılabilir?

Bu konuda çeşitli tarihsel belgeler ve yasalardan yararlanılarak hazırlanan insan hakları konusundaki gelişimi inceleyeceksiniz. Kronoloji de yer alan belge ve yasaları okuyunuz. İlgili soruları cevaplayınız.



Yıkılmak üzere olan bir binayı ulmaya çalışan bir müteahhit

3 NELER OLUYOR?



Yukarıdaki kartları okuyunuz. Kartların üzerindeki sorulara cevaplayınız.

1. Karttaki sorulara cevaplar yazınız.

2. Karttaki sorulara cevaplar yazınız.

3. Karttaki sorulara cevaplar yazınız.

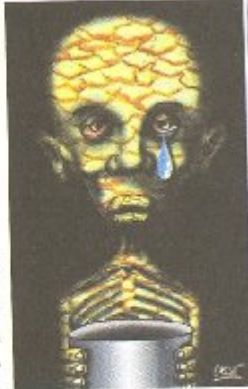
4. Karttaki sorulara cevaplar yazınız.

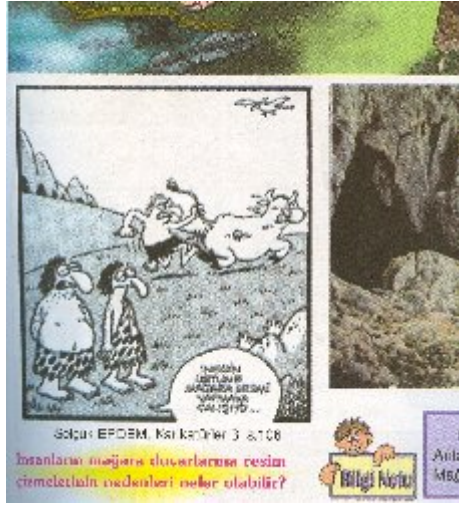
Kolukısa ve diğerlerine ait sosyal bilgiler ders kitabı ve çalışma kitabında yer alan mizah unsurlarından bazıları ise aşağıda verilmiştir.

erken dünyanın dört bir
ında gıda bulamayan ço-
ra sirt dönmekle eleştiril-

**SİLAHA 3 TRİLYON
DOLAR, GIDAYA
219 MİLYON DOLAR**

Birleşmiş Milletlerin aç-
ilgili raporunu hazırlayan
Ziegler (Jan Ziegler) de
ya genelinde yoksulluğun
ına bir başka rakam ve-
k dikkat çekiyor: Birleş-
Milletler üyesi ülkeler 2004 yılında silahlanmaya
ilyon dolar para harcarken, Dünya Gıda Prog-
'na yaptıkları bağışların miktarı 219 milyon





İnsanların meşhurların cesaretini cimelletilen medenileri eller olabilir?



Dünyadaki hangi Türk topluluklarını daha önce duymuştunuz?

Zengin kültürümüz

NASRETTİN HOCA

Türk düşünce tarihinin büyük dehası, gerçek bir halk filozofudur. Yalnız yaşadığı 13. yüzyılın değil bütün zamanların en büyük nükeçisidir. Türk zekâsının ve mizah dehasının en önemli temsilcisi Nasrettin Hoca, 1208 yılında Sivrihisar'ın Hortu köyünde doğmuştur. Hocalarımızın doğduğu Hortu köyü bugün "Nasrettin Hoca" olarak isim değiştirmiştir. Sivrihisar'da öğrenimini tamamladıktan sonra Konya'nın Akşehir ilçesine yerleşen Nasrettin Hoca 1284 yılında burada vefat etmiştir. 1959 yılından beri her yıl 5 - 10 Temmuz tarihleri arasında Akşehir'de Nasrettin Hoca adına şenlikler düzenlenmektedir.

Nasrettin Hoca aslında bütün Türk dünyasında tanınan ve sevilen bir mizan ustasıdır. O karşımıza Azerbaycan'da ve Kumuk Türklerinde Molâ Nasrettin, Kazakistan'da Koca Nasir, Özbekistan'da Nasrettin Efendi, Balkanlarda Nasreddin Hodzsa (Hodsa) ve birçok Türk topluluğunda Nasrettin Hoca ismiyle çıkar. Türk halkı onun hikâyelerini her vesile ile anlatmaktadır. Türk dilinin konukları her yerde her an Nasrettin Hoca vardır. Bu yüzden Türk coğrafyasının birçok yerinde Nasrettin Hoca'ya ait olduğu söylenen çok çok türbe bulunmaktadır.



Nasrettin Hoca'dan bir fıkra

Balık Başı

Hoca yolculuk sırasında mola verip bir hana girer, bu sırada hana bir başka yolcu daha girer ve ikisi birden hancıdan yiyecek bir şeyler isterler. Fakat hancı yiyecek olarak sadece bir balık olduğunu söyler ve bunu paylaşmalarını önerir. Bunun üzerine Hoca:

– "Ben balığın sadece başını yiyeceğim" der. Hancı bunun nedenini sorar, Hoca da:

– "Balık başı zekâyı artırır, balık başı yiyen insan akıllı olur." der. Bunun üzerine diğer yolcu hemen atılır ve Hoca'ya:

– "Balık başını niye sen yiyeceksin? ben yemek istiyorum." der. Hoca da itiraz etmez ve balığın koca gövdesini yer ve bir güzel karnını doyurur. Diğer yolcu ise sadece balığın başını yer ve sonra Hoca'ya seslenir:

– "Sen koca gövdeyi yedin karnını doyurdun. Ben sadece kalayı yedim, aç kaldım". Hoca da bunun üzerine:

– "Bak nasıl da hemen akıldın?" der.

Ders kitaplarında kullanılan diğer mizah sayfaları çalışmamızın ekler bölümünde verilecektir.

Görüldüğü gibi ders kitaplarına girmiş olan mizah ve mizah ürünleri ders kitaplarının havasını değiştirmiş, onları daha etkili ve işlevsel hale getirmiştir. Fakat kitaplarda kullanılan mizah ürünlerinin yeterince işlenilmediği ve mizahın bilişsel katkılarından yeterince istifade edilmediği de ortadadır. Bu sebeple ders kitaplarında yer alan mizah unsurlarının daha işlevsel kullanılması ve bu ürünlere daha güçlü görevler yüklenmesi gerekir. Mizah, bünyesinden dolayı daha fazla yükü kaldıracak güçtedir.

9.6. Sosyal Bilgiler Derslerinde Bir Mizah Ürünü Olarak Karikatürlerin Kullanımı

Karikatürler, eğitimsel amaçlar için değişik şekillerde kullanıla gelmiştir. Bunlar, okuma becerilerinin (Demetrulias, 1982) ve kelime dağarcığının geliştirilmesi (Goldstein); problem çözüme (Jones, 1987) ve düşünme becerileri (De Fren, 1988); motivasyonu artırma (Heitzmann, 1989); anlaşmazlıkları çözme (Naylor ve McMurdo, 1990); sözlü yada yazılı olarak ifade edilmeyen bilimsel bilgiyi ortaya çıkarma (Guttierrez ve Ogborn, 1992) ve bilimsel fikirleri ulaşılabilir-faydalanılabilir yapma (Peacock, 1995) gibi konuları içerir (akt. Keogh ve Naylor, 1999).

Karikatürler, sosyal bilgiler dersleri için de vazgeçilmez öğretim materyalleridir. Bu materyalleri pek çok farklı teknik ile sınıf ortamına taşıyabilirsiniz. Dersin başında öğrencilerinizin dikkatini çekmek, gergin bir sınıf atmosferini yumuşatmak, sınav öncesi kaygıları azaltmak, zor konuları anlaşılır kılmak, sınıf tartışmalarını başlatmak, konunun değerlendirilmesi için bir çıkış noktası oluşturmak ve daha pek çok farklı amaçla sınıfınızda karikatürlere başvurabilirsiniz.

Sosyal Bilgiler dersinin içeriğini oluşturan pek çok disiplin ile ilgili karikatürlere ulaşabiliriz. Özellikle tarih ve vatandaşlık konularıyla ilgili olarak

zengin bir arşive ulaşabileceğimiz, son yıllarda konuyla ilgili yayınlanan kaynakların ortaya koyduğu bir gerçektir. Sosyal Bilgiler dersinin önemli bir boyutu olan güncellik kapsamında ise günlük gazete ve dergilerimizde pek çok karikatüre ulaşabiliriz.

Sosyal Bilgiler dersi için son derece önem taşıyan bu materyalleri sınıf ortamında nasıl kullanabiliriz? Bu sorunun cevabı için söylenilecek pek çok şey olabilir, ancak öncelikle Dougherty'nin (2002) vurguladığı şu temel noktalara değinmekte yarar var:

- Doğru karikatürleri seçme ve doğru soruları sormak bu tekniği çalışmanın anahtarıdır. (Başarı için kullanacağınız karikatüre karşı bir amacı düşünebilirsiniz. Sınıfta kullanmak için karikatürler belirlemişseniz, herhangi bir karikatür hakkında sorabileceğiniz genel soruların bir listesini hazırlayın: Karikatürdeki kimdir? Karikatürün bağlamı nedir/neyle ilgilidir? Niçin komiktir? Çeşitli karakterler nasıl çizilmiştir ve bu bize karikatüristin bakış açısı hakkında hangi ipuçlarını vermektedir? Karakterler görsel metaforlar (mecaz) aracılığıyla çizilirse, bu metafor bize ne anlatır? Resmedilmiş konunun tam bir açıklamasını sağlamak için tasarlanan her bir karikatür için spesifik sorular da hazırlayabilirsiniz.)
- Karikatürlerin hepsinin sınıfta kullanmak için uygun olduğu doğru değildir.
- Belirli bir karikatürün başarısı için öğrencilerin seviyesi de çok önemli olabilir.
- Genel bir tartışma üzerinde hareket etmeden önce, tüm öğrencilerin karikatürde olanları bilmelerini sağlamak son derece önemlidir.
- Karikatürler öğrencilerin yalnızca tarihsel hafızalarını katkı sağlamaz, aynı zamanda basit bir doğru cevabı olamayabilecek dünya politikaları ile ilgili fikir üretmelerine de yardımcı olur.
- Karikatürler, çifte standarda dikkat çekmede eşit bir şekilde etkilidirler.
- Bir öğretim tekniği olarak karikatürler kullanıldığında, öğrencilerin dikkatlerinin ayrıntılara çekilmesi de önemlidir.
- Karikatürler tartışmalı konuların sınıfa getirilmesinde de kullanılabilir.

Bu önemli noktaları dikkate aldıktan sonra sıra karikatürlerin sınıfta uygulanmasına gelmektedir. Bu konuda pek çok farklı uygulama olmakla birlikte şu teknikler dikkat çekmektedir. Bunlar karikatür analizi, karikatür yorumlamak ve karikatür çizmek.

9.6.1. Karikatür Analiz Etmek

Karikatürlerle ilgili olarak sosyal bilgiler derslerinde sıkça başvuru alan uygulamalardan biri karikatürlerin analiz edilmesidir. Bu uygulamanın sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için özellikle karikatür sanatı ve karikatüristlik ile ilgili bazı hususların farkında olunması gerekmektedir. Ayrıca karikatüristin ele aldığı mevzu ile ilgili arka plan bilgiye de aşina olunması gerekmektedir. Bu üç faktör bir araya getirilerek karikatürün analizi yapıldığında daha gerçekçi neticeler elde edilebilecektir.

Karikatürist düşüncelerini, duygularını çizgiye dökerken bazı stratejiler kullanmaktadır. Bu stratejiler karikatürün temel unsurlarıdır. Bunların bilinmesi karikatürün sağlıklı bir şekilde analiz edilmesini sağlayarak mesajın anlaşılmasını da kolaylaştıracaktır. Mesajın doğru anlaşılması da karikatürün sağlıklı bir şekilde yorumlanmasını sağlayacaktır. Bir karikatürde bu unsurların hepsinden ziyade birkaç tanesi bir arada bulunabilmektedir. Karikatür sanatına ilişkin bu unsurlar ve bu unsurların karikatür içindeki fonksiyonları aşağıda yer alan tabloda verilmiştir:

Tablo 3: Karikatürü Oluşturan Unsurlar

Kavram	Açıklama
Karikatür (caricature)	Karikatür, konunun kolaylıkla ayırt edilebilen özelliklerinin ve acayıplıklarının, komik yada güldürecek kadar acayip bir etki meydana getirmek için kasten abartıldığı ve çarpıtıldığı özellikle resimsel yada yazınsal bir betimlemedir.
Hiciv (satire)	Hiciv bireylerin, fikirlerin, kurumların, sosyal geleneklerin yada sanat ve edebiyat çalışmalarının eleştirilmesi yada onlarla alay edilmesidir.
İroni (irony)	İroni ifade edilen ile amaçlanan, yada olması umulanla gerçekte olan arasındaki zıtlıktır. Sözlü ironide, bir kelime yada ifade genel anlamının zıddını akla getirmek için kullanılır. Dramatik ironide, karakterin doğru olarak bildiği ile okuyucuların doğru olarak bildikleri arasındaki çelişki vardır. Durumsal ironide, karakterlerin yada okuyucuların beklentilerine ters düşen bir olay meydana gelir.
Sembolizm (symbolism)	Sembol, başka bir şeyi temsil etmek üzere onun yerini alan herhangi bir şeydir. Geleneksel ve özel olmak üzere ikiye ayrılırlar.
Abartma (exaggeration)	Karikatürlerde sık sık abartıya başvurulur. Bu bir kişinin bazı özelliklerin olumlu yada olumsuz olarak abartılmasıyla olur.
Küçümseme (understatement)	Abartıyla birlikte karikatürlerde olumsuz olarak sık sık küçümsemeye de başvurulur.
Alegori (allegory)	Soyut olan veya soyut yönü ağır basan bir kavramın veya varlığın kendisini hatırlatmak, o kavram veya varlıkla ilgili duygu, düşünce ve hayâl uyandırmak için varlığın bütününe değil, herhangi bir yönünü veya bir parçasını doğrudan yahut az örtülü bir şekilde somutlaştırılarak ifadelendirmeye alegorik ifade denir. Alegorik anlatımda daima çağrıştıran ile ilgili bir çağrıştıran unsur vardır ve çağrışım ne kadar güçlü olursa çağrıştırmak üzere seçilen yol ve obje de o kadar etkilidir denilebilir. Karikatürde, soyut bir düşünceyi heykel ya da resim ile göstermek gibi. Örneğin adalet düşüncesinin gözü bağlı ve elinde terazi bulunan bir kadınla anlatılması gibi.
Klişe örnekler (Stereotip)	Stereotip terimi, genel olarak diğer insanları içine yerleştirdiğimiz kategorileri ifade etmektedir. Örneğin bu çerçevede kadınlar romantik ve duygusal, “kötü şoför”, geveze; erkeler mantıklı ve rasyonel; Almanlar disiplinli ve çalışkan; İtalyanlar coşkulu ve gürültülü vs. olarak etiketlenir. Bu süreç stereotipleme sürecidir.
Benzetme	Karikatürlerde iki unsur arasında benzerlik kurulur ve bu benzerlikle diğer unsurlar (ironi gibi) ortaya konulabilir. Ayrıca benzetmenin yanı sıra

(simile)	karşılaştırmaya da başvurulabilir.
Mecaz	Metafor, bir şeyi anlatmak için ona benzetilen başka bir şeyin adını eğreti olarak kullanmadır. Karikatürde, ironiyi ortaya koymak için sıklıkla kullanılmaktadır.
(metaphor)	
İmâ	İmâ iyi bilinen kişiler, yerler, olaylar, edebiyat çalışmaları yada sanat çalışmalarına yönelik olur.
(allusion)	
Karakter	Karikatürlerin en önemli, vazgeçilmez unsurlarındandır. Diğer unsurların bir nevi tatbik alanıdır. Diğer unsurlar karakter üzerinde anlam kazanırlar.
(character)	
Ana fikir	Ana fikir çoğunlukla kelimelerle ifade edilmez. Çizgiler vasıtasıyla aktarılır. Ana fikir karikatüristin, karikatür gözden geçirildikten sonra aklımızda kalmasını istediği anlamdır.
(main idea)	
Ortam	Karakterden sonra diğer unsurların anlam kazandığı diğer bir kritik unsur da zaman ve mekan unsurudur.
(setting)	
Bakış açısı	Karikatürü özgün yapan unsurdur. Her karikatür, karikatüristin bakış açısını yansıtır.
(point of view)	

Kaynak: Bu tablo, <http://taje.org/fortaje/PDF/cartoonhandbook.pdf> (05.02.2005 tarihinde elde edilmiştir) internet adresinde yer alan dokümandan yararlanılarak yeniden düzenlenmiştir.

Karikatürlerin analiz edilmesiyle ilgili bir diğer önemli husus ise her karikatürün, karikatüristine özgü olmasıdır. “Burada bir kodlama işinin ortaya çıktığını görüyoruz. Her karikatürçünün olayları, düşünceleri, duyguları kendine göre bir anlatma biçimi vardır. Karikatürçü kendine göre öz bir anahtar, bir şifre, bir kod kullanır. Bu bakımdan her karikatür bir bulmaca sayılır. Karikatürçü yapıtını hazırlarken kodunun çabuk çözülmesini ve okuyucuda bir şok, bir darbe etkisi yaratmayı ister. Bunun için de bir takım simgeler yaratır. Kod bu simgelerdir” (Topuz, 1978: Akt. Sipahioğlu, 1999; 12). Bu durumun farkında olunması doğru analiz yapılmasına olumlu katkı sağlayacaktır.

Arkaplan bilgisi de karikatürün analizinde ön koşul diye tabir edilebilecek bir husustur. Bu husus karikatürün türüne göre daha da önem kazanabilmektedir. Güncel

bir karikatürün analizine göre tarihsel bir karikatürün analizinde çok daha ehemmiyet kazanmaktadır. Heitzmann'ın (1998) aktardığına göre karikatürlerin öğretim sürecinde kullanılması ile ilgili yapılan pek çok çalışma öğrencilerin hatta yetişkinlerin bile karikatürün vermek istediği mesajı anlamakta güçlük çektiklerini göstermektedir. Bu nedenle karikatürün ele aldığı konuyla ilgili gerekli bilgilerin önceden öğrenciler tarafından öğrenilmesi gerekmektedir. Öğrenciler hem konuyla ilgili temel bilgilere aşina olmalı hem de karikatürde verilen karakterleri tanıyabilmelidir.

Karikatürü oluşturan temel unsurların (karikatür, ironi, sembolizm, alegori gibi) bilinmesi, karikatürün ele aldığı konunun arkaplan bilgisine sahip olmak ve karikatüristin bakış açısını yansıttığını farkında olmak karikatürlerin analiz edilmesini kolaylaştıran hususlardır. Bunların yanı sıra hazır karikatür analiz formlarından da yararlanılabilir. Karikatürlerin analiz edilmesiyle ilgili olarak pek çok format kullanılmaktadır. Aşağıda bu formatlardan en yaygın olanı verilmiştir:

Tablo 4: Karikatür Analiz Formu**1. Seviye****Görsel Çalışmalar**

1) Karikatürde gördüğünüz nesnelere ya da kişileri listeleyiniz.

.....

Yazılı Çalışmalar

1) Karikatürün başlığını ve/yada konusunu saptayınız.

.....

 2) Karikatürist tarafından karikatürde kullanılan nesnelere ve kişileri tanımak için üç kelime ya da ifade yerleştiriniz.

 3) Karikatürde görünen herhangi bir önemli tarihi ya da sayıları yazınız.

2. Seviye**Görsel Çalışmalar**

2) Listenizdeki nesnelere hangisi/hangileri semboldür?

.....

 3) Her bir sembolün ne anlama geldiğini düşünüyorsunuz?

Yazılı Çalışmalar

4) Karikatürdeki hangi kelimelerin ya da ifadelerin en anlamlı-önemli görünüyor?

.....

 5) Karikatürde resmedilen duyguları anlatan sıfatları listeleyiniz.

3. Seviye

A. Karikatürde meydana gelen eylemi anlatınız.

B. Karikatürdeki kelimelerin sembolleri nasıl aydınlatıldığını açıklayınız.

C. Karikatürün vermek istediği mesajı açıklayınız.

D. Hangi özel çıkar grupları karikatürün mesajıyla aynı fikirdedir/aynı fikirde değildir? Niçin?

Kaynak:

http://www.archives.gov/digital_classroom/lessons/analysis_worksheets/cartoon.htm

1 adlı internet sitesinde 01.02.2005 tarihinde elde edilmiştir.

9.6.2. Karikatür Yorumlamak

Karikatürlerin sınıf ortamında kullanımlarıyla ilgili olarak yapılan çalışmalardan bir diğeri karikatürlerin yorumlanmasıdır. Karikatürlerin yorumlanması sırasında bireylerin gereksinim duyabileceği bazı becerilerin bulunabileceği belirtilmiştir (Heitzmann, 1988):

Tablo-5: Karikatürün Yorumlanmasında Gerekli Beceriler

- | | |
|--|--|
| - Sanatkârı tanımak | - Karikatürlerin gerçeği yansıtmayan genellemeler (örneğin klişeler) içerebileceğini anlamak |
| - Başlığı yazmak | |
| - Kaynağın yerini saptamak ve tanımak | - Mesajı yada bakış açısını yorumlamak |
| - Karikatür (caricature) kullanımının farkında olmak | - İki yada daha fazla karikatürün tekniklerini yada mesajlarını karşılaştırmak |
| - Stereotipleri (klişe örnekleri) saptamak | |
| - Tarihsel göndermeleri ve görüntüleri saptamak | - Sahip olduğu bakış açısına göre karikatüristin önyargısını yargılamak |
| - Konuyu yada sorunu fark etmek | - Birisinin önyargısını açıklamak için uygun teknikleri kullanarak bir karikatür çizmek (kabul edilebilir figürler olmalı) |
| - Mizah ve mübalağanın kullanımını fark etmek ve önemini anlamak | - Karikatürün başyazısal fonksiyonunu anlamak |

Karikatürlerin yorumlanması özellikle düşünme becerilerinin desteklenmesinde kullanılmaktadır. Heitzmann (1998) bu konuda bir taksonomi ortaya koymuştur:

Tablo 6: Karikatürün Yorumlanmasında Gerekli Alt Beceriler

KARİKATÜRLERİNİN YORUMLANMASI SIRASINDA DÜŞÜNMEYİ DESTEKLEMEDE GEREKLİ ALT-BECERİLERİN BİR TAKSONOMİSİ	
-----ARDIŞIK LİSTE-----	
ÜST DÜZEYDE DÜŞÜNME DİZİSİ	<ul style="list-style-type: none"> • İki yada Daha Fazla Karikatürün Tekniklerini ve Mesajlarını Karşılaştırma ve Değerlendirme. • Karikatürlerin Başyazı Fonksiyonunun Öneminin Anlaşılması. • Birisinin Önyargısını Açıklamak İçin Uygun Teknikleri Kullanarak Bir Karikatür Çizmek (Kabul edilebilir Figürleri Yapıştır). • Birisinin Sahip Olduğu Bakış Açısına Göre Karikatüristin Önyargısını Yargılama. • Mesajı yada Bakış açısını Yorumlama. • Karikatürlerin Toplamı Yansıtmayan Kaba Genellemeleri İçerebileceğinin Farkına Varmak (örneğin, basmakalıp bir kategoriye sokmak). • Mizah yada Mübalağa Kullanmanın Önemini Anlamak (yada hoşlanmak).
ALT DÜZEYDE DÜŞÜNME DİZİSİ	<ul style="list-style-type: none"> • Hicvi Fark Etmek. • Konuyu yada Sorunu Saptamak. • Tarihsel Referansları ve Görüntüleri Kullanmayı Açıklamak. • Sembolizmi kullanmayı Saptamak. • Karikatür (Caricature) Kullanmayı Fark Etmek. • Kaynağın Yerini Saptamak ve Tanımlamak. • Başlığı Deftere Yazmak. • Sanatkârı Saptamak.
(Heitzmann, 1980, 1981, 1988, 1995)	

Karikatürlerin yorumlanmasıyla ilgili örnek bir şablon aşağıda verilmiştir:

Tablo 7: Karikatür Yorumlama Formu

Karikatürün aslen hangi ülkede yayımlandığını düşünüyorsun?

.....
.....

Karikatürün aslen yaklaşık olarak ne zaman yayımlandığını düşünüyorsun?

.....
.....

Bu politik karikatürde kullanılan herhangi bir karikatür sembolünü tanımlayın ve neyi temsil ettiklerini açıklayın.

--- Obje/Sembol ---

--- Temsil etme/Sembolizm ---

.....
.....

Karikatürün anlattıklarını açıklayın (karikatüristin bakış açısı)

.....
.....

1-10 arasında değişen oranlı bir ölçekte karikatüristin amacını ne kadar iyi anlatabildiğini puanlayın ve düşüncenizi ifade edin (kavranamayan maddelere bu kategoriyi katarak yardımcı olunur, örneğin: mizah, istihza (sarcasm), yaratıcılık vb.).

--- Kategori ---

--- Düşünce ---

.....
.....

Kaynak: <http://yn.la.ca.us/olympic/interpret.html> adlı internet adresinde 05.02.2005

Karikatürün yorumlanması, analiz edilmesine göre daha karmaşık bir süreçtir ve daha üst düzey beceriler gerektirir. Karikatürün analiz edilmesi sırasında sadece

karikatüre odaklanılır ve karikatürde yer alan bilgiler, kanıtlar incelenerek verilmek istenen mesaj ortaya çıkarılır. Karikatürün yorumlanması sürecinde ise sadece karikatür değil, karikatürü yapan karikatürist ve onun bakış açısı, yapılmasına sebep olan olaylar yada durumlar, yapıldığı sosyal, siyasi, ekonomik vb. ortamlar gibi çeşitli etkenler de göz önünde bulundurulur. Karikatürün içinde saklı olan mesaj bu gibi unsurlar da göz önünde bulundurulur ve anlamlandırılmaya çalışılır ve böylece yorumlama süreci devreye girer. Analiz sürecinin, karikatürü yorumlamanın önkoşulu olduğu ve sağlıklı yorumların yapılması için kritik değer taşıdığı söylenebilir.

9.6.3. Karikatür Çizmek

Karikatür (caricature), birçoğu için karikatür çizmenin en eğlenceli yönüdür. Tanıma göre bakanın, kişiyi yada objeyi fark etmesine yardımcı olmak için çizimde mübalağanın kullanılmasıdır. Sık sık bir görüş açıklanılır. Öğretmenler popüler bir figürün karikatürünü yansıtabilir ve/yada dağıtabilirler ve “Bu kimdir?” sorusunu sorabilirler. Doğru cevabın sonrasında, kişinin gerçekçi bir skeci yada paragrafi gösterilebilir ve aşağıdaki sorular sorulabilir: “Karikatürle gerçek görüntüyü karşılaştırın-hangi özellikler mübalağalı?” Karikatür olumlu yada olumsuz mu? Niçin? Bunu birkaç bağımsız-tek başına (stand-alone) karikatürler ve bazılarını karikatürlerden (cartoon) alarak yap. Daha sonra öğrencilerden ünlü bir şahsiyetin karikatürünü çizmesini isteyin – bu öğrencinin kavram hakimiyetini değerlendirmesine yardımcı olacaktır. Mike Peters, Dayton Daily News karikatüristi, bazı rehber ilkeler sunmuştur: “Karikatür çizimini öğrenmek için çok az kural var ve bu kurallar şunlardır:”

1. Onunla eğlenmeye çalışın.
2. Deneyimlerinizden hareket ederek çizin.
3. Basit tutun.
4. Anlatmak istediğiniz konusunda sezgilerinizi kullanın.
5. Uygula, uygula, uygula (Peters, 1985; Akt. Heitzmann, 1998).

Karikatür çizmek, mevcut uygulamalar arasında en fazla ön koşula sahip

olanlardan biridir. Her şeyden önce öğrencilerin belirli bir çizim yeteneğine sahip olması, çizim yapılacak konuya hakim olması, olaya mizahi, eleştirel yaklaşabilmesi, bir bakış açısı alabilmesi ve bunlara benzer yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Ancak bu zorluklar öğrencilerin seviyelerine göre uygulamalar hazırlayarak giderilebilir. Her şey bir yana öğrencilerin bu uygulamadan zevk almaları gerektiği unutulmamalı ve motivasyona etkisi dikkate alınmalıdır.

Yukarıda dile getirilen uygulamaların her birinden değerlendirme sürecinde de faydalanılabilir. Gerek karikatürlerin analiz edilmesi gerekse yorumlanması birer değerlendirme çalışması olarak kullanılabilir. Ayrıca kavram karikatürlerinin de kavram yanlışlarının tespit edilmesine yönelik değerlendirme sürecinde oynadığı rol önemlidir. Karikatürlerin değerlendirmede kullanılmasıyla ilgili olarak şöyle bir teknik de kullanılabilir (Heitzmann, 1979):

- Başlıksız bir karikatür belirleyebilir ve sınıftan bir başlık bulmalarını isteyebilirsiniz.
- Konuya belirli bir açıdan bakan bir karikatürü sınıfa getirebilir ve sınıftan zıt bir bakış açısıyla bir karikatür çizmelerini isteyebilirsiniz.
- İki karşıt karikatürü sınıfa sunabilir ve birini savunmalarını isteyebilirsiniz.
- Bir örnek gösterebilir ve öğrencilerden sanatkarın önyargısının basit bir izahını yapmalarını isteyebilirsiniz.

Karikatürlerin sanatsal açıdan pek çok farklı unsuru içinde barındırması ve içerik yönünde de oldukça geniş bir alana hitap etmesi sebebiyle pek çok dersin amaçlarına hizmet edebilir ve bu derslerde pek çok farklı uygulama yapılabilir. Karikatürleri öğretimde önemli bir materyal yapan da bu özelliğidir.

Tek bir karikatür; binlerce kelimeyle anlatılamayan bir olayı, durumu anlatabilecek ve dil engelini aşarak bir çok ülkede pek çok insana mesajını kolaylıkla iletebilecek kadar etkili bir iletişim aracıdır.

Yapıldığı zamanın toplumsal ve siyasi atmosferini yansıtan ve bunu yansıtırken de olaylara biraz eleştirel, biraz mizahi ve biraz da yazarın bakış açısıyla

yaklaşan özgün tarihsel tanıklardır. Böylesine önemli bir sanatsal ürünün eğitim ortamlarında da kullanılması uzun sürmemiştir.

Karikatürler, eğitimsel amaçlar için değişik şekillerde kullanıla gelmiştir. Bunlar, okuma becerilerinin (Demetrulias, 1982) ve kelime dağarcığının geliştirilmesi (Goldstein); problem çözme (Jones, 1987) ve düşünme becerileri (De Fren, 1988); motivasyonu artırma (Heitzmann, 1989); anlaşmazlıkları çözme (Naylor ve McMurdo, 1990); sözlü yada yazılı olarak ifade edilmeyen bilimsel bilgiyi ortaya çıkarma (Guttierrez ve Ogborn, 1992) ve bilimsel fikirleri ulaşılabilir-faydalanılabilir yapma (Peacock, 1995) gibi konuları içerir (Keogh ve Naylor, 1999). Bunca araştırmamızın bize açıkça verdiği mesaj, öğretmenin etkililiğine yardımcı olmakla birlikte karikatürlerin birçok alanda öğrencinin gelişimi için önemli bir katkı sağlayabileceğidir. Tabi ki konuya daha ciddi ve bilimsel yaklaşılması durumunda. Bu noktada iki hususun üzerinde önemle durmak gerekiyor: doğru karikatürün seçimi ve doğru soruların sorulması.

Öğretim sürecinde kullanılacak karikatürün seçiminde şu noktalara dikkat etmemiz gerekiyor:

- Seçilen karikatürün konuyla ilişkili olması,
- Mizahi yönünün olması,
- Doğru bir kaynağa sahip olması,
- Ahlâki bir amaç taşıması,
- Mizahi yönünü dikkate almakla birlikte eğitimsel değerinin ön planda tutulması,
- Öğrencilerin temel bilgilere sahip olduğu konulardan olması ve
- Bulunduğu yer ve zamanda, toplumun sosyokültürel yapısına uygun olması gerekir.

Doğru sorunun sorulmasıyla ilgili olarak da “Karikatür niçin komiktir?” gibi genel sorularla birlikte, karikatüristin ele aldığı konuyla ilgili spesifik soruların da sorulması gerekmektedir.

10. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde mizah, mizahın eğitim ve öğrenmeye etkilerine yönelik yurt içinde ve dışında yapılmış olan çeşitli çalışmalar gözden geçirilmektedir.

Steele (1998), “Sınıf Ortamlarının Oluşturulmasında Mizahın Kullanımının Olumlu ve Olumsuz Etkileri” isimli çalışmasında mizahın öğrencilerin stresini ve gerilimlerini azaltmada olduğu gibi olumlu bir ortamı geliştirmede de böylece öğrenmeyi artırmada etkililiğini araştırmıştır. 10 maddeden oluşan, sınıf öğretmenlerinin mizah kullanımını değerlendiren araştırma, 65 lise 2. sınıf öğrencilerinden oluşan bir gruba uygulanmıştır. Sonuçlar her bir cevabı seçen ve öğrenci sayısı bakımından ve seçilen her bir cevabın yüzdesi bakımından analiz edilmiştir. Sonuçlar % 55’ den fazla öğrencinin sınıfta mizah kullanımının stresi ve gerilimi azaltmada ve daha olumlu bir sınıf ortamı oluşturmada etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu araştırmada elde edilen bulgularla mizah kullanımının, öğrenciler ve öğretmen arasında olumlu bir ilişkiye de katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Bulgular öğrencilerin mizahı sınıf ortamında etkili bir araç olarak algıladığını da göstermektedir.

Berk (2006), “Sınavlarda Mizah Endişeyi Azaltır Ve Performansı Geliştirir Mi?” isimli çalışmasında mizahi maddelerin endişeyi azaltıp sınav performansını artırdığını mizahın sınavlardan nasıl uygulanacağını ve sonuçlarını belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla, Johns Hopkins Üniversitesi, School of Nursing tanıtıcı istatistik kurslarına yazılmış, 6’ sınıflı lisans, 11’ i lisans üstü olmak üzere, uygun 17 öğrenci ile bu çalışma yürütülmüştür. 15 hafta boyunca yürütülen çalışmada mizahın değişik sınıf seviyelerine sınavlarda olumlu etkileri belirlenmiştir.

Parsons ve Smith (1993), “Öğretmek İçin Mizah Kitabı Kullanımı” isimli çalışmalarında, mizah ürünleri içeren kitaplarının, çeşitli geniş bir öğrenci kitlesi tarafından bilindiğini ve okunduğunu not ederken, öğretmenlerin çeşitli öğrenci seviyelerinde ve çeşitli derslerde komedi kitabı kullanabileceği ile ilgili olarak öğretmenler için 30 kısa öneriler sunmuşlardır. Çalışmada sunulmuş olan öğretim ile ilgili fikirler; birçok tarihe ve edebiyata dayanan komik hikayeleri toplama ve

karşılaştır; bir tip komedinin birçok konusunda temsil edilen politik fikirleri incele; güncel ve yaşam konularını çalışmak için "tuhaf "komedi kitapları kullan; bu komik hikayelerdeki normların ve değerlerin sosyal normlara paralel olup olmadığını bulmak için çeşitli, popüler komik hikayeleri incele; edebi gelenekleri analiz etmek için komik hikayeleri kullan; komedi kitaplarında veya çizgi filmlerde dil yapılarının kullanımını incele; komedi kitapları piyasası kavramını incele; komedi kitaplarının nereden geldiğini araştır; belirli görüşleri yükselten komedi kitaplarını incele ve içinde öğrencilerin ana karakterler olduğu bir komedi kitabı oluştur gibi öğretmenle önemli öneriler sunmuşlardır.

Zigler, Levine ve Goulde (2003), "Çocukların Mizahı Değerlendirmesinin Gelişiminde Bilişsel Süreçler" isimli çalışmalarında karikatürleri kullanarak değişik yaş gruplarındaki çocukların mizah ve bilişsel gelişim süreçlerini değerlendirmeye çalışmışlardır. Bu amaçla 64 ilköğretim 2. 3. 4. ve 5. sınıflarında okuyan öğrencilerle bir uygulama süreci oluşturuldu. Zigler, Levine ve Goulde öğrencilerin mizah ve bilişsel gelişim süreçleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Redlich, Levine, ve Sohler (1951) tarafından yetişkinler için geliştirilen neşe cevap testinin geliştirilmiş şeklini kullanmışlardır. Bu testte karikatürlerin çocuklar tarafından mizahi unsur ve anlattığı mesajı yorumlamaları beklenmiştir. Araştırma sonucunda, karikatürlerin komik bulunma durumları sınıf ve cinsiyet açısından farklılaşmamıştır. Neşe cevabı düzeyleri ise 2, 3. ve 4. sınıfta artarken 5. sınıf düzeyinde bir azalma olduğu görülmüştür.

Cann ve Calhoun (2001), farklı düzeylerdeki mizah duygusunun kişisel özelliklerle ilişkisini ortaya koymak amacı ile bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmanın birinci basamağında, 150 kadın ve 86 erkek kolej öğrencisine sıfat takımları ile kişisel mizah duygulanndaki değişiklikleri eşleştirmeleri istenmiştir. Sonuçlara göre, kendilerini tipik ya da ortalamanın altında mizah duygusuna sahip olarak tanımlayan öğrenciler, kendilerini ortalamanın üzerinde mizah duygusuna sahip olarak tanımlayan öğrencilere göre, sosyal istenirliğe işaret eden sıfat takımlarım daha çok eşleştirmişler, toplumsal beğenilirlikle ilgili olmayan sıfat takımları ile daha az eşleştirme yapmışlardır. Araştırmanın ikinci basamağında ise,

120 kadın ve 49 erkek kolej öğrencisinin, algılanan beş önemli kişilik özelliği ile mizah duygularını tanımlamaları arasında eşleştirme yapılmıştır. Sonuçlar kendilerini ortalamanın üzerinde mizah duygusuna sahip olarak tanımlayan öğrencilerin, düşük mizah duygusuna sahip olarak tanımlayan öğrencilere göre, nörotizm düzeylerinin düşük, ruhsal iyilik düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bulguları sosyal ilişkiler anlamında yüksek mizah duygusuna sahip olmanın değerli bir nitelik olduğunu destekler nitelikte bulunmuştur.

Ford'un (1999) yaptığı çalışmada mizah ve özsaygı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmada bireylerin özsaygı düzeylerini artırabilmek için mizah kullanılmasının etkili olup olmadığı test edilmiştir. Bu çalışma üniversitede psikoloji eğitimi görmekte olan 101 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Bu öğrenciler 52 kişilik ve 56 kişilik iki ayrı gruba ayrılarak uygulamaya katılmışlardır. Uygulamaya katılan her iki gruptaki öğrencilere de öntest son test modeline göre Mizah Anlayışı Ölçeği, Mizahı Sevme Düzeyi Ölçeği ve Rosenberg Özsaygı Envanteri uygulanmıştır. Uygulanan iki ölçek arasında bir gruba komik olan diğer gruba ise komik olmayan 10 dakikalık iki video filmi izlettirilmiştir. Araştırma sonucunda izletilen video filmlerinin öğrencilerin mizah düzeyleri ve öz saygı düzeyleri üzerinde hiçbir anlamlı etkisinin bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Myres, Rapong ve Rodgers (1997) yaptıkları çalışmalarında, erkeklerin mizahı kadınlardan daha etkili biçimde kullandıklarını ve aynı zamanda erkeklerin mizahı olumsuz etkilerin ifade edilmesinde de kadınlara göre daha fazla kullandıklarını vurgulamışlardır. Bu çalışmaya göre, kadınlar mizahı erkekler kadar gönüllü olarak kişilerarası iletişim repertuarlarının içine almamaktadırlar. Ayrıca kadınların iletişimi yönlendiren sosyal normlardan dolayı, mizahı çok fazla kullanmadıkları ileri sürülmüştür. Kadınlar, erkeklerin tavırlarına itiraz etmemeye şartlandırdıklarından, olumsuz karşılanmamak için, sosyal normlara aykırı davranmakta çekinebilmekte bu da doğal olarak mizah kullanma konusunda kadınların gönülsüz davranmasına neden olabilmektedir.

Snetsinger, Wendy, Grabowski, Barbara (1994), "Akılda Tutmayı Artırmak

İçin CBI (Bilgisayar Destekli Öğretim) Fen Dersinde Mizah Kullanımı” isimli çalışmalarında mizahın kullanımının ve kullanılmamasının öğrenme ve bilgisayara dayalı öğretim dersinin akılda tutulma üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bu amaçla bir istatistik sınıfındaki 115 lisans öğrencileri rastgele deney ve kontrol grubuna ayrılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere mizaha dayalı olarak bir öğretim süreci işlenirken kontrol grubuna normal fen dersleri takip edildi. Araştırmada gruplar arasındaki farkı belirlemek için çoktan seçmeli ve açık uçlu kavramsal bilgileri soran testler verilmiştir. Araştırmanın sonucunda, Mizah kullanılan ve kullanılmayan gruplar arasında hiç bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca duygusal ölçüde, katılımcıların fen derslerinde konularla ilgili olarak yaptıkları deneylerde böceklerden, örümceklerden ve kenelerden korktuğu miktara kadar, üç gruptan hiç biri arasında farklılık bulunmadı; yinede, deneklerin keneler ve kene kaynaklı hastalıkları hakkında endişelenme dereceleri bakımından daha çok endişeli olan mizah grubuyla $p < 0.05$ da önemli bir farklılık kaydedilmiştir.

Rainsberger (1994), “Mizah Kullanımıyla Sınıftaki Gerilimi Ve Stresi Azaltma” isimli çalışmasında mizah kullanımının sınıf içerisindeki stres üzerinde etkilerini belirlemek; öğretmen ve öğrencilerin, stres yaratan okul durumlarıyla baş etmek için mizahı bir baş etme mekanizması olarak ne kadar kullandıklarını belirlemeye çalışmıştır. Yapılan çalışmaya 98 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin yaş aralıkları 9-11 aralığındadır. Araştırmada Martin ve Lefcourt'un (1983) stres yaratan okul durumlarıyla baş edebilmede mizah kullanımını ölçen „Coping Humor Scale'in (başetme mizah ölçeği) adapte edilmiş bir versiyonunun kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Mizahın kullanımı sayesinde okulda stresin azaldığı ve sınıf geriliminin düştüğü tespit edilmiştir.

Dickmeyer (1993), “Eğitsel Bir Alıştırma Olarak Mizah: Sınıfta Mizah Kullanımının Derinlemesine İçerik Analizi” isimli çalışmasında sınıfta mizah kullanımının zayıf ve güçlü yönlerini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Dickmeyer, 1941 den 1991 e kadar olan sunuşsal ve sınıf incelemelerini derinlemesine bir içerik analizine tabi tutarak incelemiştir. Çalışmada sınıfta mizahın kötüye kullanımı, açık bir ortam yaratırken kazanılan avantajlardan daha fazla yıkıcı olabileceği

belirlenmiştir. Zarar veren mizah, mizah kullanımıyla yaratılmış açık ortamdan sonra bile oluşabilir. Bu nedenle sınıfta mizah kullanımı için şu noktalara dikkat edilmelidir; öğretmenin, mizah kullanımını planlarken sahip olduğu sunuşsal becerilerini göz önünde bulundur; dinleyicileri göz önünde bulundur; mizah kullanımını planlarken ders materyalini göz önünde bulundur; mizahı iş arkadaşlarının ve aile üyelerinin üzerinde uygula. Bu gibi öneriler yapılan içerik analizi sonucunda ortaya çıkarılan öğretmenler için önemli uyarıcı etkenlerdir.

Gorham ve Christophel (1990), yaptıkları araştırmalarında kız ve erkek öğrencilerin mizahı farklı algıladıklarını ve mizahın öğrenme üzerindeki etkilerin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini vurgulamışlardır. Ayrıca bu araştırmada öğrencilerin, erkek öğretmenlerin kullandıkları mizah tarzından ve sıklığından, bayan öğretmenlerin mizah tarzı ve sıklığına göre daha fazla etkilendiklerini belirlenmiştir.

Yücel (2000), araştırmasında mizah duygusu ve başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ortadoğu Teknik Üniversitesi'nde Eğitim Fakültesine bağlı sekiz ayrı bölümün öğrencilerinden 255 öğrenci bu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Öğrencilerin mizah duygusunu ölçmek amacıyla Durumluk Mizah Tepkisi Ölçeği (DMTÖ) ve başa çıkma tarzlarını belirlemek amacı ile de Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBTÖ) uygulanmıştır. Araştırma, mizah duygusu açısından, mizah duygusu düşük ve yüksek öğrenciler arasında iyimser ve kendine güvenli başa çıkma stratejileri yönünde anlamlı farklar olduğunu göstermiştir.

Özenç (1998), Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde formasyon dersi alan 230 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmasında, algılanan çocuk yetiştirme tutumlarıyla, genç yetişkinlerin durumluk mizah tepki düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yaş ortalaması 26 olan öğrencilere Durumluk Mizah Tepkisi Ölçeği ve Ana-baba Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda algılanan çocuk yetiştirme tutumlarıyla, genç yetişkinlerin durumluk mizah tepki düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki olmadığını ortaya koymuştur.

Topuz (1995), İngilizce hazırlık sınıfını tamamlamış toplam 270 sekizinci sınıf öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada, popüler olma, mizah duygusu ve

akademik başarı arasındaki ilişkileri cinsiyete bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemiştir. Aynı zamanda mizah yaşamın ilk dönemlerinden yetişkinliğe kadar uzanan süreçte gelişimsel bakış açısına odaklanılarak araştırılmaktadır. Gençler yaşlılara oranla daha fazlaca , mizahı, aile dışındaki sosyal akran grupları arasında ve sosyal ilişkilerini genişletmek amacı ile kullanmaktadırlar. Mizahın, öğrenme, ahlak ve deneyimlerle de bağlantılı olduğu belirlenmiştir.

Aydın(1993) araştırmasında mizah duygusu, denetim odağı ve genellenmiş başarı beklentisi değişkenlerinin, sağlık sorunlarının sıklığı yordamadaki rolünü incelenmiştir. Düşük başarı beklentisi, dıştan denetimlilik ve düşük mizah duygusunun erkek öğrencilerin sağlık sorunlarını anlamlı düzeyde yordamakta iken. kızların sağlık sorunlarının en fazla yüksek mizah duygusu, dıştan denetimlilik ve düşük başarı beklentisi tarafından yordandığını ortaya koymuştur. Bulgular ayrıca, bu üç değişkenin lise, üniversite ve tüm gruptaki öğrencilerin sağlık sorunlarını anlamlı düzeyde yordadığını ancak her analizde bu değişkenlerin yordamaya olan katkılarının farklı sıralarda olduğunu göstermiştir.

II. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, deneysel işlem basamaklarına, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

1. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Araştırmada mizah ürünleri kullanarak öğrenim gören öğrencilerle mizah ürünlerinin kullanılmadığı öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal bilgiler dersine karşı tutumları arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla ön test-son test kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır.

Deneysel desenler, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini keşfetmeyi amaçlayan araştırma desenleridir. Araştırmacı bu amacını gerçekleştirmek için deneysel değişkenleri (bağımsız değişkenleri) manipüle etmek (değişimleme), iç geçerliliği korumak için dışsal (istenmedik) değişkenleri kontrol altına almak ve bağımlı değişkenler üzerinde ölçme yapmak durumundadır (Borg ve Gall, 1989; Kerlinger, 1973; Akt: Büyüköztürk, 2001:3).

Ön test-son test kontrol gruplu desen (ÖSKD), sosyal bilimlerde yaygın kullanılan karışık bir desendir. Katılımcılar, deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler. ÖSKD, bir ilişkili desendir. Çünkü aynı kişiler bağımlı değişken üzerinde iki kez ölçülürler. Bununla birlikte, farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle de bu

desen, ilişkisizdir. Bundan dolayı ön test-son test kontrol gruplu desen bir karışık desendir (Büyüköztürk, 2001:21).

Aşağıdaki şekil 1’de öntest-sontest kontrol gruplu desen sembolize edilmiştir.

Şekil 1.

Ön test-Son test Kontrol Gruplu Desen

		ÖN TEST		SON TEST
G_D	R	O_1	X	O_3
G_K	R	O_2		O_4

Yukarıdaki şekildeki sembollerin anlamı aşağıdaki gibi açıklanmaktadır:

G_D deney grubunu, G_K kontrol grubunu; R, deneklerin gruplara yansız atandığını; O_1 ve O_3 , deney grubunun ön test ve son test ölçümlerini; O_2 ve O_4 , kontrol grubunun öntest ve sontest ölçümlerini; X deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni) göstermektedir.

Desenin mantığı şu şekilde özetlenebilir:

1. R, ilgili değişkenler üzerinde sadece şansla oluşan farklara sahip grupları yaratır.

2. $O_1 - O_2$, öntest ve sontest gözlemleri arasında grubu etkileyen kontrol edilmemiş her hangi bir değişken ve deneysel değişken nedeniyle deney grubunda oluşan farkı gösterir.

3. $O_2 - O_4$, öntest ve sontest gözlemleri arasında grubu etkileyen kontrol edilmemiş her hangi bir değişken nedeniyle kontrol grubunda oluşan farkı gösterir.

4. $(O_1 - O_3) - (O_2 - O_4)$, deney değişkeninin etkisini gösterir.

Aşağıda araştırmada uygulanan olan deneysel desen tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Araştırmada Uygulanacak Deneysel Desen

Gruplar	Ön test	Deneysel İşlem	Son test
G _D	T ₁₁₂	Mizah Ürünlerine dayalı öğretim	T ₂₁₂
G _K	T ₁₁₂	Geleneksel	T ₂₁₂

Araştırmada G_D deney grubunu; G_K ise kontrol grubunu temsil etmektedir. Her iki gruba da deneysel işlemde önce ön test uygulanmıştır. Ön test olarak deneklere başarı testi ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Yukarıdaki tabloya göre deneklere uygulanan ön testler:

T₁₁ → erişimi belirleme testi

T₁₂ → sosyal bilgilere karşı tutum ölçeğidir.

Aynı testler deneysel işlemin sonunda gruplara son test olarak uygulanmıştır (T₂).

2. ÇALIŞMA EVRENİ

Araştırma, 2006–2007 öğretim yılında, Ankara İli, Çankaya İlçesi, Fevzi Atlioğlu İlköğretim Okulu 6. sınıfları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu okuldan tesadüfi yöntemle bir deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. 6/A Sınıfı deney grubunu, 6/B sınıfı ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Deney grubu öğrencilerine işlenen ünite boyunca (15 ders saati) mizah ürünlerine dayalı olarak geliştirilen etkinliklerle öğretim yapılmış, kontrol grubu öğrencileri ise. Tablo 9’da deney ve kontrol grubunda bulunan öğren ders kitabı ve öğrenci çalışma kitaplarını takip ederek geleneksel bir şekilde öğretim sürecini tamamlamışlardır.

Tablo 9.**Tesadüfi atamaya göre grupların oluşturulma durumları**

Deney Grubu	30 öğrenci
Kontrol Grubu	30 öğrenci
Toplam	60 öğrenci

3. DENEYSEL İŞLEM BASAMAKLARI VE UYGULAMA SÜRECİ

Araştırmada yapılacak tüm işlemler aşağıdaki gibi yapılmıştır:

1. Deney ve kontrol grupları tesadüfi olarak atanmıştır.
2. 6. Sınıf Sosyal bilgiler dersine ait ünite (Yeryüzünde Yaşam) belirlenmiştir.
3. Yeryüzünde Yaşam ünitesi ile ilgili olarak uygulama öncesi ve sonrasında deney ve kontrol gruplarına uygulanacak olan başarı testi geliştirilmiştir.
4. Hazırlanan başarı testi ile ilgili olarak alanda çalışan ilgili akademisyen ve uzmanlardan görüşler alınmıştır.
5. Başarı testi ile ilgili uzman görüşlerinden sonra pilot uygulama için 80 kişilik bir öğrenci grubuna uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucunda yapılan güvenilirlik işlemlerinden sonra başarı testine son hali verilmiştir.
6. Uygulama sırasında kullanılacak olan mizah ürünlerine dayalı olarak her bir kazanım için iki adet etkinlik geliştirilmiştir. Bu etkinlikler ilgili akademisyen ve Talim ve Terbiye Kurulu ilgili alan uzmanlarınca incelenmiş alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak son hali verilmiştir.

7. Deney ve Kontrol gruplarının araştırma değişkenleri ve ön bilgiler açısından denk olup olmadıklarının belirlenmesi amacıyla, hazırlanan başarı ve tutum ölçeği ön test olarak uygulanmıştır.

8. Araştırmacı tarafından uygulama sırasında oluşabilecek olumsuz tutum ve beklentileri ortadan kaldırmak amacıyla uygulama öncesinde 2 ders saati katılımcı gözlemci ve 2 ders saati de birinci üniteye ilişkin ders anlatım süreci uygulanmıştır.

9. Daha sonra uygulama sürecine geçilmiş ve planlanan oranda ve programa uygun bir şekilde dersler deney ve kontrol gruplarında devam etmiştir.

10. Deney ve kontrol gruplarına ünite bitiminde son test olarak; başarı testi ve tutum ölçeği uygulanmıştır.

4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada verilerin toplanabilmesi için başarı testi ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Bu test ve ölçeklerin geliştirilme süreci şu şekildedir.

3.1. Başarı Testi

Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencileri arasındaki başarı farkını belirlemek için Yeryüzünde Yaşam ünitesi ile ilgili olarak 25 çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Üniteye yer alan beş kazanıma yönelik her bir kazanım için beş farklı soruya yer verilmiştir. Bu aşamadan sonra hazırlanan başarı testine ilişkin ölçme değerlendirme ve konu alanı uzmanlarının görüşlerinden faydalanılmıştır. Hazırlanan başarı testi, ön test olarak uygulanmadan önce 80 kişilik bir öğrenci grubuna pilot olarak uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarından elde edilen cevaplar “ITEMAN” programı ile

bilgisayarda madde analizine tabi tutulmuştur. Madde analizleri sonucu madde güçlüğü p: 0,40 ile 0,60 ve ayrıcılık gücü katsayısı 0,30'un üzerinde olan maddeler olduğu gibi standart başarı testine alındı. Bu şekilde madde güçlüğü orta düzeyde ve ayrıcılık gücü yüksek toplam 15 maddeden oluşan standart bir başarı testi elde edildi.

4.2. Tutum ölçeği

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla bir Emir (1999) tarafından geliştirilen 28 sorudan oluşan Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği kullanılmıştır (EK-?). Ölçek, beşli Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekte Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili olarak 15 olumlu 13 olumsuz önerme yer almaktadır. Güvenirlik ve geçerliliği önceden ilgili araştırmacı tarafından yapılmış olmasına rağmen bu araştırmada tutum ölçeğine ilişkin pilot bir uygulamada araştırmacı tarafından 80 öğrenci ile yapılmıştır. Ön uygulama yapılarak güvenilirliği tespit edilen ölçeğin Cronbach Alpha güvenirliliği hesaplanmış ve 0,79 bulunmuştur.

Bu ölçeğin uygulanmasında, öğrencilerden ölçekte yer alan maddelere yönelik düşüncelerini yansıtmaları beklenmiştir. Her maddenin karşısında “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum”, “hiç katılmıyorum”, şeklinde öğrencilere beş seçenek sunulmuştur. Öğrencilerden bunlardan yalnızca bir tanesini işaretlemeleri istenmiştir. Bu şekilde olumlu tutum sahip öğrencilerle, olumsuz tutuma sahip öğrencilerin daha iyi tespit edileceği düşünülmüştür. Ölçekte likert tipinde ifadeler için “tamamen katılıyorum (5)”, “katılıyorum (4)”, “kararsızım (3)”, “katılmıyorum (2)”, “hiç katılmıyorum (1)”, puanı verilmiştir. İstatiksel analizler göz önünde bulundurularak olumlu cümleler tamamen katılıyorum dan itibaren 5,4,3,2,1; olumsuz cümlelerde tamamen katılıyorum dan itibaren 1,2,3,4,5 puanla değerlendirilerek SPSS programının veri dosyalarına işlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 28, en yüksek ise 140 puandır. Ölçekten elde edilen puanların yorumlanması ise;

1- 28 puan = 1 ; 29- 55 puan = 2 ; 56- 84 puan = 3; 85-113 puan= 4;
113-140 puan = 5

1 - 2 arası (olumsuz); 3 (Nötr); 4-5 (olumlu) tutumları ifade etmektedir.

4.6. Verilerin Analizi

Bu araştırmada, elde edilen veriler iki aşamada toplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test uygulanmıştır. Verilerin analizinde istatistiki işlemlerden tekrarlı ölçümler için t testi, bağımsız gruplar için t testi, aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (s), frekans (f), yüzde (%) kullanılmıştır. İstatistiki işlemler SPSS 11.0 programında yapılmıştır. Elde edilen verilerin anlamlı olup olmadıkları .05 manidarlık düzeyinde test edilmiştir.

III. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Verileri toplama araçlarının uygulanması ile toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular, bu bölümde araştırmanın amacında yer alan alt problemlere dayalı olarak tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Alt Problem 1: Mizahın kullanımı ile öğretim yapılan deney grubu ve mizahın kullanılmadığı kontrol grubu arasında öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmada öncelikle deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde yeryüzünde yaşam ünitesi ile ilgili olarak başarı puanları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek üzere bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Bu işleme ilişkin sonuçlar tablo 10’ da gösterilmiştir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Öntest Puanları

GRUP	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Deney	30	5,50	1,38	58	1,25	,214
Kontrol	30	5,93	1,28			

Tablo 10’da t testi sonucu elde edilen veriler analiz edildiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir ($t_{(58)} = 1,25$, $p > 0.05$). Elde edilen veriler dikkatlice

incelendiğinde başarı testine ilişkin olarak her iki grup öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının oldukça yakın olduğu görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{x} = 5,50$) düzeyinde iken kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları ise ($\bar{x} = 5,93$) düzeyinde olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu sonuç ve ortalama puanlar sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir. Ayrıca bu sonuçla birlikte her iki grubun başarı puan ortalamaları bakımından birbirine denk gruplar olduğu yorumu da yapılabilir.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Alt Problem 2: Mizahın kullanımı ile öğretim yapılan deney grubu ve mizahın kullanılmadığı kontrol grubu arasında öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında ön uygulama sonucunda anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Bilgiler Dersi Tutumlarına İlişkin Öntest Puanları

GRUP	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Deney	30	86,03	23,43	58	,064	.949
Kontrol	30	85,66	20,56			

Tablo 11’de t testi sonucu elde edilen veriler analiz edildiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir ($t_{(58)} = ,064$, $p > 0.05$). Elde edilen veriler dikkatlice incelendiğinde tutum ölçeğine ilişkin olarak her iki grup öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının oldukça yakın olduğu görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{x} = 86,03$) düzeyinde iken kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları ise ($\bar{x} = 85,66$) düzeyinde olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu sonuç ve ortalama puanlar sonucunda deney ve kontrol grubu

öğrencilerinin uygulama öncesi öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir. Ayrıca bu sonuçla birlikte uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin duyuşsal giriş özellikleri bakımından birbirine denk gruplar olduğu yorumu yapılabilir.

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Alt Problem 3: Mizahın kullanımı ile öğretim yapılan deney grubu ve mizahın kullanılmadığı kontrol grubu arasında başarı testi son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 12.

Deney ve Kontrol Gruplarının Son test puan ortalamaları arasındaki fark

GRUP	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Deney	30	11,70	2,18	58	4,98	.000
Kontrol	30	8,76	2,37			

$P < .05$

Tablo 12'den de görüleceği gibi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($t_{(58)} = 4,98$, $p < 0.00$). Bu farkın kaynağını belirlemek üzere deney ve kontrol grupları arasındaki puan ortalamalarına bakıldığında farkın kontrol grubuna ($\bar{x} = 8,76$) oranla deney grubu ($\bar{x} = 11,70$) lehine olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile mizah ile öğretim yapılan deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine oranla daha başarılıdır denilebilir. Tablodan ve ortalamalardan da anlaşıldığı gibi uygulama sonrasında deney grubu öğrencileri akademik olarak daha başarılıdır.

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Alt Problem 4: Mizahın kullanımı ile öğretim yapılan deney grubu ve mizahın kullanılmadığı kontrol grubu arasında öntest sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 13. Öğrencilerin Başarı Testi Öntest -Sontest Puanlarının Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Denekler Arası					
Grup	46,87	1	46,87	17,04	,000
Hata	159,55	58	2,75		
Denekler İçi					
Ölçüm (Öntest-Sontest)	612,00	1	612,00	144,59	,000
Grup*Ölçüm	85,00	1	85,00	20,08	,000
Hata	245,48	58	4,23		
Toplam					

Tablo 13 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve deney sonrası başarı testine ilişkin olarak öntest ve sontest puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F(1-58)=17,04$; $p<,05$). Bu verilere göre, deney ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin başarılarının, öntest ve sontest ayrımı yapılmadığında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Yine tabloya göre, deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin başarı öntest ve sontest ortalama puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık meydana gelmiştir ($F(1-58)= 144,59$; $p<,05$). Bu bulgu, grup ayrımı yapılmadığında deneklerin başarılarının uygulanan Mizaha Dayalı öğretime bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Diğer bir ifade ile, deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler bir grup varsayıldığında, Başarı düzeylerindeki değişim anlamlı düzeydedir.

Deney veya kontrol grubunda olma ile farklı zamanlardaki (öntest-sontest) ölçümü gösteren faktörlerin, deneklerin başarıları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir ($F(1-58)= 20,08; p<,05$). Bu bulguya göre, Sosyal Bilgiler dersinde Mizaha Dayalı olarak eğitim gören öğrencilerin Başarı Testi puanlarındaki değişim, kontrol grubunda yer alan ve Mizaha Dayalı öğretimin uygulanmadığı öğrencilerin Başarı Testi puanlarındaki değişimden anlamlı düzeyde farklıdır. Öğrencilerin başarı testi puanlarında meydana gelen bu değişimin uygulanan Mizaha Dayalı öğretimden kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Yukarıda yer alan bulguları destekleyici bir şekilde de Zigler, Levine ve Goulde (2003) yaptıkları çalışmalarında öğrencilere mizahı kullanma ve bilişsel gelişim süreçlerinin ilköğretimde önemli bir faktör olduğunu ve mizah ve mizah ürünlerinin bilişsel gelişimi doğrudan etkilediğini ortaya koymuşlardır. Bu bulgu ile yukarıda 6. sınıf düzeyinde gerçekleştirilen çalışmanın akademik başarıya etkisinin olduğu ortaya çıkarıldığında benzer bulgular olduğu ileri sürülebilir. Ayrıca Steele (2000?) in, “Sınıf ortamlarının oluşturulmasında mizahın kullanımının olumlu ve olumsuz etkileri” isimli çalışmasında elde edilen bulgular; sınıfta mizah kullanımının stresi ve gerilimi azaltmada ve daha olumlu bir sınıf ortamı oluşturmada etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu çalışmada elde edilen bulgularla mizah kullanımının, öğrenciler ve öğretmen arasında olumlu bir ilişkiye de katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Steele’ in elde ettiği bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin mizahı sınıf ortamında etkili bir araç olarak algıladığını da belirlenmiştir. Bu çalışmada yukarıda özü edilen çalışmanın bulgularıyla bir paralellik göstermesi mizahın sınıf ortamında kullanılmasının etkili sonuçlar doğuracağını göstermektedir.

5. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Alt Problem 5: Mizahın kullanımı ile öğretim yapılan deney grubu ve

mizahın kullanılmadığı kontrol grubu arasında öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 14. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Öntest -Sontest Puanlarının Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Denekler Arası					
Grup	9257,63	1	9257,63	17,74	,000
Hata	30258,16	58	521,69		
Denekler İçi					
Ölçüm (Öntest-Sontest)	4813,33	1	4813,33	7,59	,000
Grup*Ölçüm	3608,03	1	3608,03	5,66	,000
Hata	36931,63	58	636,75		
Toplam					

Tablo 14 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve deney sonrası Sosyal Bilgiler Dersi tutumlarına ilişkin olarak öntest ve sontest puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F(1-58)=17,74$; $p<,05$). Bu verilere göre, deney ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin Sosyal Bilgiler dersi Tutumlarının, öntest ve sontest ayrımı yapılmadığında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Yine tabloya göre, deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin Sosyal Bilgiler dersi Tutumları öntest ve sontest ortalama puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık meydana gelmiştir ($F(1-58)= 7,59$; $p<,05$). Bu bulgu, grup ayrımı yapılmadığında deneklerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumlarının uygulanan Mizahla öğretime dayalı olarak yapılan öğretime bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Diğer bir ifade ile, deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler bir grup varsayıldığında, deneklerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumlarındaki değişim anlamlı düzeydedir.

Deney veya kontrol grubunda olma ile farklı zamanlardaki (öntest-sontest)

ölçümü gösteren faktörlerin, deneklerin Sosyal Bilgiler dersi tutumlarına ortak etkisinin anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir ($F(1-58)= 5,66; p<,05$). Bu bulguya göre, Sosyal Bilgiler dersinde Mizaha Dayalı olarak eğitim gören öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi Tutum puanlarındaki değişim, kontrol grubunda yer alan ve Mizaha Dayalı olarak öğretimin uygulanmadığı öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi tutum puanlarındaki değişimden anlamlı düzeyde farklıdır. Öğrencilerin tutum ölçeği puanlarında meydana gelen bu değişimin uygulanan Mizaha Dayalı olarak yapılan öğretimden kaynaklandığı ileri sürülebilir. Mizahın öğrencilerdeki derse ve okula karşı tutumlarını inceleyen Steele (2000) mizah ürünlerinin sınıf ortamında kullanılmasının öğrenci tutumlarını etkileyeceklerini ifade etmiş yaptıkları deneysel çalışmasında ise elde ettiği bulgularla bu görüşünü desteklemiştir. Yine Berk (2006) sınavlarda mizahı kullanmanın kaygıyı azaltacağını belirtmiş ve çalışmasından elde ettiği bulgularla bu durumu açıkça ortaya koymuştur. Ayrıca Rainsberger (1994), “Mizah Kullanımıyla Sınıftaki Gerilimi Ve Stresi Azaltma” isimli çalışmasında mizahın sınıfta gerilimi düşürdüğünü ve okulda stresi azalttığını belirlemiştir. Yapılan bu çalışmada da mizahın kullanıldığı deney grubunun mizahın kullanılmadığı kontrol grubuna oranla tutum ortalama puanlarının yüksek çıkması anılan çalışmalarla bir paralellik gösterdiğini doğrular niteliktedir. Bu nedenle mizahın öğretimde kullanılmasının öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde artıracığı yorumu yapılabilir.

IV. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularıyla ilgili olarak ulaşılan sonuçlara ve sonuçlar çerçevesinde önerilere yer verilmiştir.

1. SONUÇLAR

Mizaha Dayalı öğretimin öğrencilerin başarılarına ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarına olan etkisinin araştırıldığı bu çalışmada öğrencilerden elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Araştırmada beş alt probleme cevap aranmaya çalışılmıştır. Cevabı aranan ilk alt problem “Mizahın kullanımı ile öğretim yapılan deney grubu ve mizahın kullanılmadığı kontrol grubu arasında öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde kurulmuştur. Bu alt problemi cevaplandırmak için yapılan istatistiki işlemlerden sonra deney ve kontrol grupları arasında öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada cevabı aranan ikinci alt problem ise “Mizahın kullanımı ile öğretim yapılan deney grubu ve mizahın kullanılmadığı kontrol grubu arasında öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında ön uygulama sonucunda anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde kurulmuştur. Bu alt probleme ilişkin olarak yapılan istatistiki işlemlerden sonra deney ve kontrol grupları arasında öntest ölçümleri sonucunda Sosyal Bilgiler dersine ilişkin olarak gruplar arasında anlamlı farklılıkların olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Mizahın kullanımı ile öğretim yapılan deney grubu ve mizahın kullanılmadığı kontrol grubu arasında son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aramaktadır. Deney ve kontrol

grupları sontest başarı puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bu sonuçlara dayalı olarak Sosyal Bilgiler dersinde Mizaha Dayalı olarak gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına önemli katkılar sağladığı söylenebilir.

Araştırmada cevabı aranan dördüncü alt problem ise “Mizahın kullanımı ile öğretim yapılan deney grubu ve mizahın kullanılmadığı kontrol grubu arasında öntest sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Bu amaçla öğrencilere uygulanan başarı testi sonuçları değerlendirildiğinde deney ve kontrol gruplarının sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkların ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bu fark incelendiğinde sontest puan ortalamalarının kontrol grubuna oranla deney grubu lehine olduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen bu sonuca dayalı olarak Mizaha Dayalı olarak öğrenim gören öğrencilerin başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu yorumu yapılabilir. Yapılan bu istatistikle deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında öntest ve sontest ayrımı yapılmadan ve yapılarak genel bir değerlendirme yapılmış ve her iki grup arasındaki fark ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemlerini cevaplandırmak üzere yapılan istatistiki işlemlerden sonra elde edilen bulgular mizahın kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu etkilediğini ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca Zigler, Levine ve Goulde (2003), Steele (2000), Berk (2006) ve Parsons ve Smith (1993) gibi mizah ve mizah ürünlerinin eğitim ve öğrenme süreçlerine katkılarını araştıran araştırmacıların yaptığı çalışmalarında da elde ettiği bulgular bu araştırmada elde edilen bulgularla doğru orantılıdır. Anılan araştırmacıların elde ettiği bulgular mizahın kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etki yaptığı gibi duyuşsal süreçlerini olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlarla yapılan araştırmada elde edilen bulguların birbirini destekler olması özellikle Sosyal Bilgiler derslerinde mizahın kullanımının akademik başarıyı etkileyeceğini göstermektedir.

Araştırmanın son alt problemi ise “Mizahın kullanımı ile öğretim yapılan deney grubu ve mizahın kullanılmadığı kontrol grubu arasında öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında öntest sontest puan ortalamaları arasında

anlamli bir fark var midir?" şeklinde kurulmuştur. Bu amaçla öğrencilere uygulanan Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği değerlendirildiğinde deney ve kontrol gruplarının sonest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamli farkların ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bu fark incelendiğinde sonest puan ortalamalarının kontrol grubuna oranla deney grubu lehine olduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen bu sonuca dayalı olarak Mizaha dayalı yapılan öğretim öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine yönelik tutumlarında etkilidir. Bu bulgular, Steele (2000), Berk (2006), Rainsberger (1994), gibi mizahın kullanımının strese ve kaygıya etkisini araştıran bilim adamlarının çalışmalarıyla paralel olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalarda mizah kullanımı sayesinde okulda stres durumları ve sınıf atmosferinin olumlu yönde değiştiği kaydedilmiştir. Bu araştırmada da elde edilen tutum değişikliğinin olumlu yönde olması öğretimde mizahın kullanımının tutumlara olumlu etki yaptığını göstermektedir.

2. ÖNERİLER

Sosyal bilgiler Ders programında mizah unsurlarına daha çok yer verilerek bu durumun ders kitaplarına yansıtılması gerekmektedir.

Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan mizah unsurları daha işlevsel hale getirilmeli

Çocukların mizahi duygularının mizahı kullanma ve anlama ve becerilerinin gelişmesi için onlara imkânlar sağlanmalı, fırsatlar verilmelidir. Bu doğrultuda çocukların mizah ürünleri ile ilgili okuma ve diğer çalışmaları yapmalarına izin verilerek teşvik edilmelidirler.

Mizahın öğrencinin başarı ve tutumuna etkisi diğer dersler için araştırılmalı

Eğitim fakülteleri bünyesinde öğretmen adaylarına mizahın kullanımına yönelik bilgi ve eğitim verilmelidir.

Özel öğretim yöntemleri ve materyal geliştirme dersleri mizah ürünlerinin derslerde kullanımına ilişkin olarak yeniden yapılandırılmalıdır.

Özellikle derslerde kullanmak amacıyla mizah ürünlerinin yer aldığı ve işlendiği yardımcı materyal kitaplar hazırlanmalı

Öğretmenlerimiz derslerinde ciddi bir şekilde mizahı kullanmalıdırlar. Bu konuda kendilerini geliştirmelidirler.

Öğretmenlerimiz derslerde herhangi bir konunun sunumunda klasik yöntemlerden ziyade öğrencileri daha aktif hale getirecek, yapılandırmacı yaklaşım ilkelerine uygun mizahi etkinlikler yaptırmalıdırlar.

Mizah sadece sosyal bilgiler derslerinde değil diğer derslerde de sıkça kullanılmalıdır. Bu yolla mizah bütün derslerde kullanılabilir bir hale getirilmelidir.

Yüksek Öğretimde, mizah ve gülmeyi bilimsel olarak ele alacak dersler olmalıdır. Özellikle üniversitelerin iletişim, eğitim, edebiyat ve psikoloji bölümleri için gereklidir.

İlk, Orta ve Yüksek Öğretimde, öğrencilerin aktif olarak mizah üretebilecekleri gülme toplulukları ya da kulüplerinin oluşturulması, mizah dergisi yayıncılığının desteklenmesi gerekmektedir.

Başlı başına her bir mizah çeşidinin derslerde kullanımını üzerine eğitim fakültelerinin çeşitli bölümlerinde araştırmalar yapılmalı, yeni öğretim yöntemleri geliştirilmelidir.

Psikolojik rahatsızlıkların iyileştirilme sürecinde tamamlayıcı terapi modeli olarak gülme terapileri geliştirilmeli ve kullanılmalıdır.

Karikatür, bir insanın, bir olayın, bir şeyin kimi özelliklerinin insanı güldürecek biçimde yapılmış resmi olduğu için öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önlemek için, onlara bu davranışları konu alan karikatürler gösterilebilir ve onlardan bu davranışları kınayacak karikatürler istenebilir.

KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ ,E.(2004). “Mizah Artık Muhalif Değil” **Cumhuriyet Gazetesi, Pazar eki**. Yıl;18 Sayı:972/ 7.11.2004. İstanbul
- ADA, B.S. (2001).Halkla İlişkilerde Mizah Basınının Yeri 1978- Mikrop Ve 1998- Leman Dergisinin Mukayesesi. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi,Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- ADAMS, E. R, McGUIRE, E.A. Is Laugheter The Best Medicine? A Study of the Effects of Humor on Perceived Pain and Affect. **Activities, Adaptation Cmdaging**, IX, 1986: s.157-175.
- AKALIN, İ.S. (1984).**Edebiyat Terimleri Sözlüğü**. İstanbul: Varlık Yay.
- AKÜN, D. (1997). 9-11 Yaş Çocuklarında Mizah Duygusunun Gelişmesi. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi,Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- ALBAYRAK, N. (2000). İncili Çavuş. **TDVİA**, C. 22. s.277. İstanbul:Türkiye Diyanet Vakfı.
- ALFRED, G. F., ALTERMATT, E. R., FORSYTY P. D. (1997). Humor,Emotional Emphaty,Creativity And Cognitive Dissonance. **ERIC ED: 411490**. s.2-16.Chigago alınmıştır.
- ALKAN, C. (1995). **Eğitim Teknolojisi**. Ankara: Anı Yayıncılık
- ALKAN, M. (1997). **Kimya Öğretimi** Yök/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi. Ankara:YÖK Yay.
- AND, M. (1985). **Geleneksel Türk Tiyatrosu**. İstanbul:İnkılâp Kitapevi.
- APAYDIN, M. (2001). **Türk Hiciv Edebiyatında Ziya Paşa**. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

- ARIA, C. (2002). The Use Of Humor in Vocabulary Instructions. unpublished Master Thesis, Kean University, Kean, New Jersey
- ARIK, M. B. (2004). Neden Sadece Gençler Mizahın Dergisi Okuyor. **Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim**, yıl 5. S. 57
- ARIKAN, H. (1999).**Siyer-i Nebi**. 4.Baskı.İstanbul
- ATA, B. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretimi. **Hayat bilgisi ve Sosyal bilgiler Öğretimi**. Ankra: Pegem A yayıncılık.
- AYDIN, A. (2005). Hemşirelik ve Mizah, **C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi** (9) 1
- AYDIN,G. (1993). İç-Dış Kontrol Odağı İnancı İle Durumluk Mizah Tepkisi Arasındaki İlişki.**II. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bilimsel Çalışmaları**. Hacettepe Üniversitesi, Ankara. s.87-98
- BACANLI, H. (1999). **Sosyal Beceri Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- BALTAŞ A., BATLAŞ, Z. (1987).**Stresle Başa Çıkma Yolları**, İstanbul: Remzi Kitapevi .
- BAŞAR, H..(1999). **Sınıf Yönetimi**, İstanbul: M.E.B. Yayınları.
- BAŞARAN, İ. E. (1996). **Eğitimin Psikolojik Temelleri Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Gül Yayınevi.
- BAŞARAN, İ.E. (1994). **Eğitime Giriş**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- BAUDOİN, E. M.(1977). **Reader's Choïce**.Michigan:The University of Michigan Press
- BAYRAK, M. (2001).**Halk Gülmecesi**. Ankara: KB Yay.
- BELL, N.J., McGHEE, P.E. Ve DUFLEY, N.S. (1986). Interpersonal Competence,

Social Assertiveness and Humor Development of Humour. **British Journal of Developmental Psychology**, V: IV, :s.51-55.

BERGSON, H. (1996). **Gülme** (Çev. Yaşar AVUNÇ). İstanbul :Ayrıntı Yay.

BERGSON, H. (1996). **Gülme**.(Çev.Yaşar Avunç). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

BERK, R. A. (1998). **Professors are rom Mars, Students are From Snickers**.
Madison, WI: Mendota Pres.

BERK. R. A. (1996). Student Ratings of 10 Strategies For Using Humor in College Teaching. **Journal On Excellence in College Teaching**, 7 (3), s.71-92.

BERNARD, H. N. (1972). **Sycholog and Teaching**. New York: Random Haus.

BLYTHE, L. "Humor, it's Conribution to Learning Undestanding in Educational Interactive Multimedia Programmes" 06.01.2003

BORATAV, P. N. (1969). **100 Soruda Türk Halk Edebiyatı**. İstanbul:Gerçek Yayınevi.

BORATAV, P.N. (1996).**Nasreddin Hoca**. Ankara: Edebiyatçılar Derneği Yay.

BOYACIOĞLU, H. (2004). Mizahın Gençliği Keşfi, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim**, Yıl 5, Sayı 57

BOZ, İ. (2003). **Sınıf Yönetme Sanatı**.İstanbul:Zambak Yayınları

BOZYİĞİT, A. E. (1987). **Nasreddin Hoca Bibliyografyası**. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay.

BRUNER, J. S. (1995). **Bir Öğretim Kuramına Doğru**. Ankara: A.Ü. Basımevi.

BÜYÜKALAN, S. Filiz (2003). Ders Kitabı ve Öğretim Programı İlişkisi. **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler**. Ankara:Gündüz

Yayıncılık.

- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2001). **Deneyisel Desenler**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- CAINE, R. N. , CAINE G. (2002). **Beyin Temelli Öğrenme**. (Çev. Editörü: Gülten ÜLKEN. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- CELKAN, H. Y. (1990). **Ziya Gökalp'in Eğitim Sosyolojisi**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Cohen, D. (1977). Humor, Irony and Self-Detachment. **It's a Funny Thing, Humour**.
- CORNETTE, C. E. (1986).**Learning Through Laughter: Humor in the Classroom**. Opinion Papers.
- ÇAKIROĞLU, O. (1987). Cumhuriyet Döneminden Bu Yana Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştirmenin Dünü, Bu Günü, Yarını. **Gazi Üniversitesi Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu**. Ankara.
- DAVIS, M. S. (1995). The Sociology of Humor:A Stillborn Field? **Sociological Forum**. Vol.10. Nu.2.Jun. s. 327-339
- DEİTER,R. (1998) Why Use Humor in the Classroom? **Teaching at ISU**. Volume 11. Number2. Nov/Dec 98, <http://www.celt.iastate.edu/newsletter/v11n2/humor.html> 02.03.2005 tarihinde internetten alınmıştır.
- DEMİREZEN, A. (2007). Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Göre Hazırlana sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Yazarların Anlatım Teknikleri ve Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkileri. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DEVELİOĞLU,F.(1997).**Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lugat**. (17.baskı).

Ankara: Aydın Kitabevi Yay.

DICKINSON, D. **Humor and The Multiple Intelligences**

http://www.newhorizons.org/strategies/mi/dickinson_humor_mi.htm

12.03.2005 tarihinde alınmıştır.

DICKMEYER, S. G. (1993). Humor As An Instructional Practice: A Longitudinal Content Analysis Of Humor Use In The Classroom. **ERIC ED:359587**. Newheaven,

DİLÇİN, C. (1983). **Örneklerle Türk Şiir Bilgisi**. Ankara: TDK Yay.

DOĞAN, D. M. (1992). **Büyük Türkçe Sözlük, Türkçe /Osmanlıca/Yabancı Dillerden Türkçeye Geçen ve En Çok Kullanılan Kelimeler**.Ankara: Rehber Yayınları.

DOĞAN,Y., UZUN,E., ALTUN, A.(2006).**Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı**.İstanbul:Altın Kitaplar Yay.

DOĞAN,Y., UZUN,E., ALTUN, A.(2006).**Sosyal Bilgiler 6 Öğrenci Çalışma Kitabı**. İstanbul:Altın Kitaplar Yay.

DONALD, K.M. , CARLİSTE, J.M. The Diverse Decision Makers: Helping Students With Career Decisions. **Vacational Guidance Quarterly**. XXXI, 1983.s.270-275.

DOUGHERTY, B. K. (2002). Comic Relief: Using Political Cartoons in the Classroom. **International Studies Perspectives**. S.3, s.258-270.

ENDL ICH, E. (1993).Teaching The Psychology Of Humor. **Teaching Of Phsycology**. Vol.20. Nu.3,October, s.181-183

ERDEM,S.(2000).**Karikatürler1**. İstanbul:Parantez Yay.

ERDEM,S.(2000).**Karikatürler2**. İstanbul:Parantez Yay.

- ERDEM,S.(2000).**Karikatürler3**. İstanbul:Parantez Yay.
- ERDEN M. (1998).**Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- ERDEN, M. (1996). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Alkım Yay.
- ERDEN, M. , AKMAN, Y. (1998). **Gelişim Öğrenme-Öğretme Eğitim Psikolojisi**,
Ankara: Arkadaş Yayınevi,
- EROĞLU, M. İ. (2003). Utangaçlık Düzeyleri Farklı Lise Öğrencilerinin Durumluk Mizah Tepki Düzeylerinin İncelenmesi. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- ERTÜRK, S. (1972). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Yelkenetepe Yay
- ESENGÜL, E. (2002). Cumhuriyet Dönemi Mizahı Üzerinde Değerlendirmeli Bir Bibliyografya Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir
- EYSENCK. H. (1972). Foreword. **The Psychology. Of Humor**. (Editors) Goldstein, J.H., McGhee, E. P. London: Academic Press.
- FLOWER, J.(2001). The Value Of Humor in Techology Education. **The Technology Teacher**.May June s.9-12
- FREUD, S. (1993). **Espriler ve Bilinçdışı ile İlişkileri**. (Çev. Emre KAPKIN). İstanbul: Payel Yayınevi.
- GARNER, R. (2005).Humor, Analogy, and Metaphor: H.A.M. **it up in Teaching Radical Pedagogy** .
http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue6_2/garner.html 02.03.2005
- GEORGEON, F. Şehrin Aynası: Osmanlı Mizah Basını”, (Çev. Elif AKÇETİN), **Toplumsal Tarih**, (S: 11), s.24-28.

- GIRDLEFANNY, S. (2004). Using Humor in The Classroom. **Techniques March**, s.21-24
- GOLDİN, E. , BORDAN, T. (1999). The Use Of Humor in Counseling: The Laughing Cure. **Journal of Counseling and Development**, 11, (4), s.405-410.
- GOLEMAN, D.(1999) **Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Önemlidir?**(Çev. B.S. YÜKSEL) İstanbul: Varlık Yayınları.
- GORDON, T. (1993).**Etkili Öğretmenlik Eğitimi.** (Çev. E.AKSAY, B. ÖZKAN). İstanbul:Ya-pa Yayınları:
- GOWAN, M., GUZZETTİ,B. (1991). Promoting Social Studies Understanding Through Literature-Based Instruction. **Social Studies**.S.82 (1).s.16-22
- GÖKBULUT, B. (2003). Mizah Teorileri Ve Kıbrıs Mizahı. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- GÖZÜTOK, F. D. (1995). **Öğretmenlerin Demokratik Tutumları.** Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yay.
- GREENWOLD, (1977).H. Humor in Psychotherapy. **it's A Funny Thing Of Humour.** (Editors).A. J. CHAPMAN, H.C. FOOT Oxford: Pergamon Press,.
- GROW, G. (1995). Using Humor To Help Students Respond To One Another's Writing **ERIC ED:381781**
- GURTHLER, L.(2002). Humor in Educational Contexts. **ERIC ED:470407.** Chicago
- GUTHRIE, P. (1999). Knowledge Through Humor: An Original Approach For Teaching Developmental Readers, **ERIC ED:434328.**Austin
- GÜÇLÜ N. (2000).Öğretmen Davranışları, **Millî Eğitim**, S.147.s.21-23.

- GÜNDEM, S. (1996). Sosyal Bilgiler Öğretimine Genel Bir Bakış. **İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Sorunları**. Ankara: TED Yayınları.
- GÜRKAN, T. (1992). **İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları İle Benlik Kavramları Arasındaki İlişki**. Ankara: Sevinç Matbaası
- GÜVEMLİ, Z. (1955). **Türk Mizah Edebiyatı Antolojisi**. İstanbul:Varlık Yay.
- GÜZEL M. Ş. (1988). Paris'te Bir Sergi: Osmanlı Karikatür ve Mizah Sanatı. **Tarih ve Toplum**, S.49, , s.57-59.
- HASHEM, M.E. (1994). Play And Humor College Classroom: Using Play As A Teaching Technique in İnterpersonal Communicataion Classes. **ERIC ED:372442**.Oklahoma City.
- HATEMİ, H. (1994). Hacivat'tan Özür Dilemek.**Osmanlı Ansiklopedisi**. İstanbul: Ağaç Yayıncılık.
- HEITZMANN, W. R. (1998). The Power of Political Cartoons in Teaching History. Occasional Paper. **ERIC ED 425 108**.National Council for History Education,
- HEITZMANN, W. R. The Political Cartoon as a Teaching Device. **Teaching Political Science**, 6:2 (1979:Jan), (from PCI Full Text).
- HEITZMANN; W. R. (1988).Political Cartoon Interpretation. *Social Studies*, 79:5: Sept./Oct.) (from PCI Full Text)
- HESAPÇIOĞLU, M. (1988). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. İstanbul: Beta Yayınları.
- HIZLAN, D.(1982). Rifat Ilgaz'la Söyleşi .**Gösteri Dergisi** ,Temmuz 1982
- HİLL, Deborah J. (1988). **Humor in The Classroom : A Handbook For Teachers And Other Entertainers**. Springfield,III : Charles C. Thomas

<http://www.ateliers.demon.co.uk.index.html>. 31.05.2005

<http://www.ism.ws/pubs/proceedings/confproceedingsdetail.cfm?ItemNumber=536>,
02.01.2007 tarihinde alınmıştır.

<http://www.ism.ws/pubs/proceedings/confproceedingsdetail.cfm?ItemNumber=536>
11.12.2006 tarihinde alınmıştır.

http://www.siir.gen.tr/siir/yazilar/acilari_gulmeceye_donusturen_yazar.htm:12.5.2004

<http://www.uh.edu/hti/cu/2005/5/08.pdf> 20.05.2006 tarihinde alınmıştır.

<http://www2.nea.org/he/advo99/advo9908/issues.html> 02.03.2005

<http://www.psikoterapimerkezi.com/main/show/75?page=3>

KABAKLI, A. (1983).**Türk Edebiyatı**. C.1. İstanbul:Türk Edebiyatı Vakfı Yay.

KAĞITÇIBAŞI, Ç. (1988). **İnsan ve İnsanlar**. İstanbul: Evrim Basım Yayın.

KALAYCI, N. (1994). İlkokul II. Sınıf Hayat Bilgisi dersini Okutan Öğretmenlerin Bu dersteki Etkinliklere Ayırdıkları Sürenin Değerlendirilmesi (Basılmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KARAALIOĞLU, S. K. (1983). **Ansiklopedik Edebiyat Sözlüğü**. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitapevi Yay.

KELLY,W.E. (1983). Everything You Always Wanted To Know About Using Humor in Education But were Afraid to Laugh..**Paper Presented At The Annual International Convention of the Council for Expectional Chilen.** Opinion Papers.

KEMP R. A.(2003). **Can Humor Create Value in Your Supply Chains? Absolutely!**

- KEOGH, B., NAYLOR S. (1999).Concept Cartoons, Teaching and Learning in Science: An Evaluation. **International Journal Science Education**. Vol: 21, Nu:. 4, s.431– 446
- KESKİN, B. (2001). Endüstri Meslek Liselerinde Sınava giren Öğrencilerin Sınav Kaygılarıyla Baş Etmelerini Sağlamak Üzere Yapılan Bir Çalışma. Basılmamış Yüksek Lisans Tez, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- KLEIN, Allen. (1999). **Mizahın İyileştirici Gücü**. İstanbul: Epsilon Yayınları
- KOESTLER, A. (1997). **Mizah Yaratma Eylemi**. (Çev. Sevinç KABAĞÇIOĞLU-Özcan KABAĞÇIOĞLU). İstanbul: İris Yayınları.
- KOLUKISA,E.A.,TOKCAN,H.,AKBABA,B.(2006) **Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı**.
Ankara :A Yay.
- KOLUKISA,E.A.,TOKCAN,H.,AKBABA,B.(2006) **Sosyal Bilgiler 6 Öğrenci Çalışma Kitabı**. Ankara :A Yay.
- KOTAN, N.(1998). Tarih Fıkraları.Ankara:MEB Yay.
- KÖKSAL, H. (1997). İlkokul Öğretmenlerinin Tarih Konularının İşlenişinde Duyuşsal Giriş Özelliklerine İlişkin Tutumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- KUDRET, C. (1977).**Abdülhamid Devrinde Sansür**. İstanbul: Milliyet Yay.
- KUIPER, N. A., MARTIN, R. A.(1993). Humor and Self-Concept Humor. **International Journal of Humor Research**. 6, (3), 251-270.
- KUIPER, N. A., MARTIN, R. A., OLINGER, L. J. (1993). Coping Humor, Stress and Cognitive Appraisals. **Canadian Journal of Behavioral Science**. Vol. 25

- KURKI, I. (2001). Humour Between Nurse And Patient, And Among Staff: Analysis Of Nurses' Diaries, Journal of Advanced Nursing, Vol.35,(3)**
- KUSH, J. C. (1997). Relationship Between Humor Appreciation and Counselor Self-Perceptions. **Counseling & Values**, Vol. 42.S.1
- KÜÇÜKAHMET, L. (1976). **Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları: Program Geliştirme Açısından Bir Yorum.** Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 55.
- LAFOLLETTE, H., SHANKS N. (1993). Belief and the Basis of Humor. **American Philosophical Quarterly**. Vol. 30, Nu. 4, October
- LEVEND, A. S. (1988). **Türk Edebiyatı Tarihi.** C.1 Ankara: TTK Yay.
- LORBER, M. A., WALTER D. P. (1983). **Objectives, Methods and Valuation for Secondary Teaching.** Illinois :Illinois State University.
- LOWE, J. (1986). Theories Of Ethnic Humor: How To Enter Laughing. **American Quarterly**. Vol.38.No.3. s.439-460
- LOWIS, M. (1997). A Humor Workshop Program to Aid Coping With Life Stress. **Mankind Quarterly**, Vol 38,: s.25-28.
- LOWİS, M. J. (2003). Cartoon Humour: Do Demographic Variables And Political Correctness influence Perceived Funniness. **The Mankind Quarterly**. Volume XLIII Number3, Spring, s.273-291
- LYONS, S.(2006). **Laugh and Learn: Using Humor to Reach and Teach Teens.**
- MARTIN, R. A.(2000). Individual Differences Of Uses Of Humor and Their Relation To Psychological Well-Being: Development Of The Humor Styles Questionnaire. **Journal of Research in Personality**. 2003, vol. 37, nu.1, s. 48-75

- MARTIN, R. A., LEFCOURT, H. M.(1984).The Stuational Humor Response Questionnaire: A Qualitative Measure Of Sense Of Humor. **Journal of Personality and Social Psychology**. Vol. 47, (1), s.145-155
- MARTIN, R. A.,LEFCOURT, H. M. (1983). Sense of Humor As a Moderator Of The Relation Between Stressors and Moods. **Journal of Personality and Social Psychology**. S, (6), s.1313-1324
- MARTIN,R.A. (1998). Approaches to the sense of humor: A historical rewiev. **The Sense Of Humor: Explorations of a Personality Characteristic**. (Editor)W. RUCH.New York: Mouten The Gruyter, s.15-62.
- MCGHEE, P. E., LLOYD, S. A. (1981). A Developmental Test Of Disposition Theory Of Humor.**Child Development**. S.52,s. 925-931
- MEB, (2006). Sosyal Bilgiler Kitaplarını (4-7. Sınıflar) İnceleme Ve Değerlendirme Ölçütleri <http://ttkb.meb.gov.tr/> 06.12.2006 tarihinde alınmıştır.
- MEB,KOMİSYON.(2006). **Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı**. Ankara :MEB Yay.
- MEB,KOMİSYON.(2006). **Sosyal Bilgiler 6 Öğrenci Çalışma Kitabı**. Ankara : MEB Yay.
- MEB, (2007). Ders Kitapları İle Eğitim Araçlarının İncelenmesi ve değerlendirilmesine İlişkin Yönerge. **Tebliğler Dergisi**. S.2597.Haziran
- METEE, D.R. (1977). Humor as an Interpersonal Asset and Liability. **It's A Funny Thing Of Humour**, (Editors). A. J. CHAPMAN, H.C. FOOT. Oxford: Pergamon Pres.
- MILLER J. (1996). Humour: An Empowerment Tool For The 1990s. **Management Development Review**, Vol.9, Nu. 6, 1996, s. 36-40
- MORAN, B. (1994).**Edebiyat Kuramları ve Eleştiri**. İstanbul: Cem Yayınları.

- MORREALL, J. (1997).**Gülmeyi Ciddiye Almak.** (Çev. Kubilay AYSEVENER, Şenay SOYER). İstanbul:iris Yay.
- MOSAK, H. (1987).**Ha Ha an A Ha: The Role of Humor in Psychoteraphy.** Müncie: Accelerated Development Inc.,
- NESİN, A. (2001). **Cumhuriyet Dönemi Türk Mizahı.** İstanbul: AdamYayınları.
- NİLSEN, D. L. F. (1990). The Social Functions of Political Humor. **Journal of Popular Culture.** 24. s.34-47
- OĞUZ, Ş. (1998).Tanzimat Döneminde Mizah Ve Diyojen Gazetesi. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi,Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- OĞUZKAN, A. (2001). **Örneklerle Türkçe ve Kompozisyon Bilgileri.** İstanbul: İnkılap Kitabevi
- OĞUZKAN, A. F. (1993). **Eğitim Terimleri Sözlüğü.** Ankara: Gül Yayınları.
- O'NEILL, J. Teaching Pupils To Analyses Cartoons. **Teaching History.** May 1998; S.91;s.20
- ORTAK YAYIN. (2002). **Gülme'nin Kitabı.** Katkıda Bulunan Yazarlar: Ahmetİnam, Ferit Öngören, Yalçın Küçük, Aziz Nesin, Tan Oral, Afşar Timuçin, Turhan Selçuk, İlker Mağa, Suat Derviş, Mesut Eren, Sulhi Dölek, Cemal Dindar, Müjdat Gezen, Sami Caner, Turgut Çeviker, Metin Üstündağ. İstanbul: YGS Yayınlan.
- OSBORNE N. S. (1992). Librarian Humor in Classroom and Reference. **ERIC ED:349018.** Newyork.
- ÖNER, N. (1997). **Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler: Bir Başvuru Kaynağı.** İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

- ÖNGÖREN, F. (1983).**Cumhuriyet Dönemi Türk Mizahı ve Hicvi (1923-1983)**. Ankara: İrkiye İş Bankası Kültür Yay.
- ÖNGÖREN, F. (1983).**Türk Mizahı ve Hicvi**. Ankara: İş Bankası Yay.
- ÖNGÖREN, F. "Osmanlı Mizahı, Selçuklu'dan Meşrutiyet'e. **Toplumsal Tarih**, S.122, Şubat 2004, s.43-46
- ÖZÇELİK, İ. (1996). **Tarih Öğretimi Yöntem ve Teknikler**. Ankara: Gazi Büro Yayınları.
- ÖZOĞLU, S. Ç. (1987). **Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Sorunları**. Ankara: TED Yayınları
- ÖZOĞLU, S. Ç. (1987). **Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Sorunları**. Ankara: TED Yayınları
- ÖZÜNLÜ, Ü. (1999). **Gülmecenin Dilleri**. Ankara: Doruk Yayınları.
- PAYKOÇ, F. (1991). **Tarih Öğretimi**. Eskişehir: A.Ü. Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- PAYKOÇ, F. (1991). **Tarih Öğretimi**. Eskişehir: A.Ü. Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- PAYKOÇ, F. (1995). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar. **İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Sorunları**. Ankara: TED Yayınları.
- PEHLİVAN, Hülya (1997). Tutumları Doğası ve Öğretimi. **Çağdaş Eğitim**.S. 233.
- POWELL J.C.On Humor and Being Yourself. Of a Humor Magazine. **Humor**. Vol. 14 Nu.3, s.243-254
- PUHLIK, D. P. (1999). The Humor Styles Questionnaire: A New Multidimensional

Measure of Sense of Humor.Unpublished Master Thesis, The University of Westera Ontario, London, Ontario.

PÜSKÜLÜOĞLU, A.(1995). **Türkçe Sözlük**.(6.Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları

RAİNSBERGER, C. (1994). Reducing Stress And Tension İn The Classroom Through The Use Of Humor. **ERIC ED:374101**. Virginia

RARESHIDE S.F. (1993). İmplications For Teachers' Use Of Humor in The Classroom. **ERIC ED:359165**. Virginia

ROSENTHAL, F. (1956).**Humor in Early Islam**, London,. (Türkçesi: Erken İslâm'da Mizah, Çev. A. Aslan).

SABAN, A. (2003).**Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim**. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım

SAFRAN, M. (1993). Tarih Öğretiminin Eğitsel Amaçları. Ankara: Belleten C:LVII S.220. s.827-842

SAFRAN, M. (2006). **Tarih Eğitimi: Makaleler ve Bildiriler**. Ankara: Gazi Kitapevi

SAKAOĞLU, S. (1992).**Türk Fıkraları ve Nasreddin Hoca**. Konya :Selçuk Üniversitesi Yay.

SAKARYA, A.(1996). Sınav Kaygısının Bedeli Ağır. **Bilim ve Teknik**, C. XXXIX

SANDERS, B. (2001). **Kahkahanın Zaferi: Yıkıcı Bir Tarih Olarak Gülme**. (Çev. Kemal ATAKAY), İstanbul: Ayrıntı Yayınları

SAPER, B. (1991). The Jap Joke Controversy: An Excniciating Psychosocial Analysis. **Humor: International Journal of Humor Research**, 4, s.223-229.

SEKMAN, M. (2006). Üniversite Sınavını Kazanmak İçin Stratejiler. İstanbul: Alfa

Basım Yayım.

SELÇUK, Z. (2005). Milli eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen müfredat Değişimlerinin Eğitim Fakültelerine yansımaları. Eğitim fakültelerinde Yeniden Yapılanmanın sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu. Ankara: G.Ü.G.E.F.

SEVER, S.(2003). **Çocuk ve Edebiyat** .Ankara: Kök Yayıncılık,

SHAPIRO, [http://www.duygusalzeka.com/ecododuz/ecx\)doduz8.htm](http://www.duygusalzeka.com/ecododuz/ecx)doduz8.htm). 23.04.2006 tarihinde alınmıştır.

SİPAHİOĞLU, A. (1999).**Türk Grafik Mizahı**. İzmir Dokuz Eylül Yayınları.

SNADER, N. J. (1993). **Grolier International Americana Encyclopedia**. Connecticut: Grolier Inc.

SÖNMEZ, V. (1994). **Program Geliştirme ve Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Pegem Yay.

SPIEGEL, K. P. (1972).Early Conceptions Of Humor: Varieties and Issues. **The Psychology of Humor**. J.H Goldstein, E. P.McGhee.(Editors). s.4-34 London: Academic Press.

SPROWL, J. (1987). Humor and Communication Research.**World Communcation**, XVI.47-75.

STEELE, K. E. (1998). The Positive And Negative Effects Of The Use Of Humor Classroom Setting. Unpublished Master Thesis,Salem Teikyo University The Faculty Of The Master Of Art

SULTANOFF, S. (1995). **What is Humor**. http://www.aath.org/art_sultanoff01.html. 09.01.2005 tarihinden alınmıştır.

- SÜMBÜLOĞLU, K. , SÜMBÜLOĞLU, V. (1993). **Biyoistatistik**. (4. Baskı).
Ankara: Özdemir Yayıncılık,
- SÜREYYA, M.(2000) **Sicill-i Osmanî**. C.I-IV (Haz. Ali Aktan ve diğerleri),
İstanbul:Sebil Yay.
- ŞEMSEDDİN S. (1996). Kamus-ı Türki. İstanbul: Çağrı Yayınları
- TECER, A.K. **İstanbul Dergisi**. C.2, S.5, s.9, Mayıs.
- TOKCAN, H. (2003). Sosyal bilgiler Ders Kitaplarının Ünite Değerlendirme Sorularının Öğretim Programına Göre Kapsam Geçerliliği ve Bloom'un Bilişsel Alan Basamaklarına göre Analizi. **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler**. Editör. Cemalettin Şahin.
Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- TOPUZ, S. (1995) "Popülerlik, Mizah Duygusu ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü.Ankara.
- TOROK, S. E., MCMORRIS R.F., Wen-Chi, Lin. (2004). Is Humor An Appreciated Teaching Tool?**College Teaching** ,Vol 52. Nu. 1, s.13-20
- TUNÇ, A. (2001). Gırgır As a Sociological Phenomenon İn Turkey: The Transformation
- TÜRKMEN, F. (1996).Mizahta Üstünlük Teorisi ve Nasreddin Hoca Fıkraları. **5. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi Bildirileri**, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları,.
- TÜRKMEN, F. (1998). Doğu ve Batı Dünyasında Mizah Anlayışı. **Türk Kültürü Araştırmaları**, XXXIV/1-2, s.173-185. Ankara
- TÜRKMEN, F.(1989). **Letaif-i Nasreddin Hoca**. Ankara

ULLOTH, J.K. (2002) The Benefits of Humor in Nursing Education, **Journal of Nursing Education**. 41(11) s. 476-81.

USLU. S. **Çocuklarda Mizah Gelişimi.**

ÜNAL, C. (1981). **Genel Tutumları veya Değerlerin Psikolojisi.** Ankara: A.Ü.D.T.C. Fakültesi Yayınları.

ÜNAL, C. (1981). **Genel Tutumların veya Değerlerin Psikolojisi.** Ankara: A.Ü.D.T.C.

ÜNAL, D. P. İletişim Sürecinde Öğretmen ve Öğrenci **.Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim** Şubat 2003. Sayı. 36

VARIŞ, F. (1973). **Cumhuriyetin 50. Yılında Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmede Karşılaşılan Sorunlar.** Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.

VARLIK, B. (1985). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Mizah. **Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi.** C. 4. İstanbul:İletişim Yay.

VURAL, A. (2004).Mizah Ve Gülmenin İnsan Yaşamındaki Yeri Ve Önemi.Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

WOOLFOLK, A. (1998). **Educational Psychology.** Boston ;Allan and Bacon Inc.

MEB XI.Şura Raporu (1982). **Öneriler, Konuşmalar, Kararlar.** Ankara:MEB Yay.

YAVUZER, H. (1997). **Çocuk Psikolojisi.** İstanbul: Remzi Kitabevi.

YERLİKAYA, E. E. (2003). Mizah Tarzları Ölçeğinin Uyarlama Çalışması(The Humor Styles Questionnaire), Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi ,Sosyal Bilimler Enstitüsü,

YILDIRIM, D. (1999).**Türk Edebiyatında Bektâşi Fıkraları.** Ankara : Akçağ Yay.

- YÖK/DÜNYA BANKASI (1996). **Fen Bilgisi Öğretimi**. Milli Eğitim Geliştirme Projesi
- YÖRÜKOĞLU, A. (1992). **Değişen toplumda Aile ve Çocuk**, İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım
- YÜCEBAŞ, H. (2004). **Türk Mizahçıları, Nüktedanlar ve Şairler**.İstanbul:Leyla İle Mecnun Yay.
- YÜCEBAŞ, H.(2004)**. Hiciv ve Mizah Edebiyatı Antolojisi. **L-M Yay**.
- ZARNOWSKI, M. (2000). No Laughing Matter:Where's The Humor İn Nonfiction. **ERIC ED:442106**. Newyork City
- ZIEGLER, J. B. (1998). Use Of Humour in Medical Teaching. **Medical Teacher**. Vol. 20, Nu. 4,
- ZIEGLER, J.B.(1998).Use of Humor İn Medical Teaching. **Medical Teacher**, Vol. 20,No.4.
- ZIGLER E., LEVINE J., GOULD L. (1981).Cognitive Processes in The Development Of Children's Appreciation Of Humor. **Child Development**, ,S.52,s. 955-971
- ZILLMAN, D., BRYANT, J. (1983). Use and Effects of Humor in Educational Ventures, **Handbook of Humor Research**. Vol. II: Applied Studies. New York: Springer-Verlag.
- ZIV, A. (1983).The Influence of Humorous Athmosphere On Divergent Thinking. **Contemporary Educational Psychology**. VIII,: s.68-75.
- ZOK, B., DALTON R. (2002). Humor and Cultural Perspectives. **ERIC ED:442613**. Victoria.

EKLER

Ek 1: Tutum Ölçeği

AÇIKLAMA

Sevgili Öğrenciler;

Arka sayfada sizin sosyal bilgiler dersiyile ilgili düşüncelerinizi öğrenmek için hazırlanmış tutum cümleleri bulunmaktadır. Bunların hiç birinin kesin doğru ya da yanlış yanıtı yoktur. Önemli olan sizin sorularla ilgili gerçek duygu ve düşüncelerinizi belirtmenizdir. Cevaplamadan önce her cümleyi dikkatle okuyunuz. Eğer ifade sizin ;

Fikrinize tamamen uygunsa “TAMAMEN KATILYORUM”;

Fikrinize yalnızca uygunsa “KATILYORUM”;

İfade hakkında hiçbir fikriniz yoksa “KARARSIZIM”;

İfade fikrinize uygun değilse “KATILMIYORUM” ;

İfade fikrinize tamamen ters düşüyorsa “TAMAMEN KATILMIYORUM”

seçeneğini işaretleyiniz.

Hiçbir cümleyi atlamadan sıra ile cevaplayınız. Her cümle için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz.

Cevaplama sırasında göstereceğiniz özen ve yardımlarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Cevaplarınızı aşağıdaki örnekte olduğu gibi işaretleyiniz.

Örnek:Çevremi temiz tutmaya özen gösteririm.

Cevap:Çevremi temiz tutmaya gerçekten özen gösteriyorsam, bu cümle benim bu konudaki duygu ve düşünceme uygun demektir.Bu durumda ayrılmış olan yere **katılıyorum** seçeneğini işaretlemem gerekir.

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Çevremi temiz tutmaya özen gösteririm		X			

Şahin ORUÇ
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi

ADI :
 SOYADI :
 NO :
 SINIFI :

SOSYAL BİLGİLER DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
<i>SOSYAL BİLGİLER DERSİ İLE İLGİLİ DÜŞÜNCELER</i>					
1. Sosyal Bilgiler dersi çok sevdiğim dersler arasındadır					
2. Sosyal Bilgiler dersine çalışmak beni dinlendirir					
3. Sosyal Bilgiler dersinin konuları azaltılırsa memnun olurum					
4. Sosyal Bilgiler dersine çalışırken canım sıkılır					
5. Sosyal Bilgiler dersi ile uğraşmak beni dinlendirir					
6. Boş zamanlarımda Sosyal Bilgiler dersine çalışmaktan zevk alırım					
7. Sosyal Bilgiler ile ilgili konularla uğraşmak beni sıkır					
8. Sosyal Bilgiler ile ilgili uğraşlara katılmaktan zevk alırım					
9. Sosyal Bilgiler, derslerin en güzelidir					
10. İlerde Sosyal Bilgilerle yakından ilgili bir alan seçmeyi isterim					
11. Sosyal Bilgiler dersinden hiç hoşlanmam					
12. Sosyal Bilgiler dersinin saati azaltılırsa memnun olurum					
13. İlerde Sosyal Bilgilerle ilişkisi az olan bir meslek seçmeyi isterim					
14. Sosyal Bilgilerle ilgili elime geçen her yayını okumak isterim					
15. Sosyal Bilgilerle ilgili her şey ilgimi çeker					
16. Dersler arasında en çok Sosyal Bilgiler dersinden hoşlanırım					
17. Sosyal Bilgiler dersinin ödevlerini sıkılmadan zevkle yaparım					
18. Mümkün olsa Sosyal Bilgiler dersinin yerine başka bir ders alırdım					
19. Sosyal Bilgiler dersine mecbur olduğum için çalışırım					
20. Boş zamanlarımda Sosyal Bilgiler ile ilgili yayınları okumak bana zevk verir					
21. Sosyal Bilgiler dersinde kendimi rahat hissederim					
22. Diğer derslere göre Sosyal Bilgiler dersine daha büyük zevkle alışıyorum					
23. Bana göre Sosyal Bilgiler en çekici derstir					
24. Sosyal Bilgiler dersinden çekinirim					
25. Sosyal Bilgiler ilgili konulardan hoşlanmam					
26. Sosyal Bilgiler dersi önemli gördüğüm konuların en sonunda yer alır					
27. Sosyal Bilgiler dersi sadece sınıf geçmek için çalışırım					
28. Sosyal Bilgilerle ilgili bir sorunu çözmek için uğraşmaktan bir bilene sorup öğrenmeyi tercih ederim					

5. Aşağıdakilerden hangisi Anadolu'da kurulan eski medeniyetlerden biri değildir?
- a) İyonlar b) Urartular c) Hititler d) Kuşanlar
6. Aşağıdakilerden hangisi iklimi etkileyen faktörlerdendir?
- a) Yağış b) Sıcaklık c) Coğrafi Konum d) Boğazlar
7. Aşağıdakilerden hangisi Hititlerde kral ve kraliçeyi seçerek yönetimi belirleyen soylularının oluşturduğu meclise verilen isimdir ?
- a) Anal b) Pankuş c) Fibula d) Tiran
8. Aşağıdaki ölçeklerden hangisi ile yapılacak bir Türkiye haritası, kağıt üzerinde daha fazla yer kaplar?
- a) 1/10.000 b) 1/250.000 c) 1/ 500.000 d) 1/ 1.000.000
9. Kendisine bağlı yakın adalarla birlikte büyük kara parçalarına ne denir?
- a) Ada b) Kıta c) Yarım ada d) Takım ada
10. Ülkemize üç farklı iklim tipi yaşanmaktadır. Aşağıdakilerden hangisi bu iklim tiplerinden bir değildir?
- a) Akdeniz b) Karadeniz c) Marmara d) Karasal

Ek 3: MİZAH ÜRÜNLERİNE DAYALI ÜNİTELENDİRİLMİŞ ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

1. ÜNİTE, 1. KAZANIM İÇİN

	<p>1. KAZANIM: Yakın çevresindeki bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu fark eder.</p>
	

Karikatür Analiz Formu	
1. Basamak	
Görsel Unsurlar	Yazılı Unsurlar (Hiçbir karikatür kelime içermez)
1. Karikatürde gördüğünüz nesnelere veya insanları listeleyin.	1. Karikatürün başlığını ve/yada konusunu belirleyin. 2. Karikatürdeki nesne ve kişileri tanımak için karikatürist tarafından kullanılan üç kelime veya ifadenin yerini keşfediniz. 3. Karikatürde görülen önemli tarihleri veya sayıları kaydedin.
2. Basamak	
Görsel Unsurlar	Yazılı Unsurlar
2. Listenizdeki nesnelere hangileri semboldür?	4. Karikatürdeki hangi kelime ve ifadelerin çok daha kayda değer olduğu görülüyor? Niçin böyle düşünüyorsunuz?
3. Her bir sembolün ne anlama geldiğini düşünüyorsunuz?	5. Karikatürde resmedilen duyguları tanımlayan sıfatları listeleyin.
3. Basamak	
A. Karikatürde yer alan eylemi anlatın. B. Karikatürdeki kelimelerin sembolleri nasıl aydınlattığını açıklayın. C. Karikatürde verilen mesajı açıklayın. D. Karikatürün mesajını kabul eden / kabul etmeyen özel ilgi grupları nelerdir? Niçin kabul ediyorlar / etmiyorlar?	

1. ÜNİTE, 3. KAZANIM İÇİN

Karikatür Analiz Edelim

Ad-Soyad: _____

Öğretmen: _____

[!]**Doğrudan verilecek beceri: Bilimsel genelleme yapma**[!]**Doğrudan verilecek değer: Bilimsellik**

3. KAZANIM: Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar.



Bölüm 1 – Nesnel İnceleme

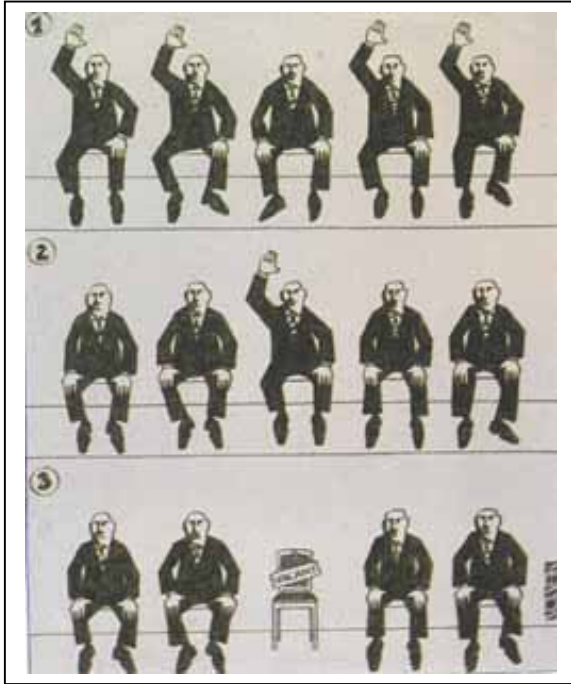
Nesneler/Kişiler	Kelimeler/İfadeler
Karikatürde gördüğünüz nesnelere yada kişileri listeleyin.	Karikatürdeki nesne ve kişileri tanımak için karikatürist tarafından kullanılan üç kelime veya ifadenin yerini keşfediniz.
Tarihler	Olay
Karikatürde görülen önemli tarihleri veya sayıları kaydedin.	Karikatürde yer alan olayı anlatın.

Bölüm 2 – Öznel İnceleme

1. Yukarıda listelediğiniz nesnelere ve kişilere bakın. Hangileri semboldür. Onları buraya listeleyin.
2. Sembollerin hangi anlamda kullanıldığını düşünüyorsunuz?
3. Hangi kelime ve ifadeler çok daha önemlidir? Neden böyle düşünüyorsunuz?
4. Karikatürdeki kelimelerin sembolleri nasıl aydınlattığını açıklayın.
5. Karikatürün vermek istediği mesajı açıklayın.

1. ÜNİTE, 1. KAZANIM İÇİN

KARİKATÜR ANALİZ EDELİM



1. KAZANIM-4: Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.



		Yararlı Açıklamalar
1. BASAMAK	<p>Neler görülmektedir? Görülenler nasıl resmedilmiştir?</p> <p>1. Karikatürde gördüğünüz nesnelere veya kişileri anlatın. 2. Resmedilen olayı anlatın. 3. Ortam nasıldır? Yani olay nerede ve ne zaman meydana gelmiş? 4. Karikatürist hangi yöntemleri kullanmış? (örneğin abartılmış fiziksel özellikler, giysiler, figürlerin konumu ve büyüklüğü, yüzdeki ifadeler, vücut dili, renk) 5. Başlığı var mı? Önemli kelimeler, sayılar, ifadeler var mı?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ön planda/arka planda/merkezinde, ... görebilirsin. - Sağında/solunda ... var. - Olay... resmedilmiş. - X kişisi ... gibi resmedilmiş. - O ... gibi bakıyor. - O ... gibi görünüyor. - O ... yapmış gibi görünüyor.
2. BASAMAK	<p>Mesaj nedir?</p> <p>6. Hangi nesnelere & karakterler semboldür? 7. Sembollerin her birinin hangi anlamda kullanıldığını düşünüyorsun? 8. Karikatürist hangi mesajı, yorumu nakletmek istemiştir?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O ...yı simgeler / temsil eder. - Bu ...ya işaret eder. - Bu varsayım ... gerçeğince desteklenmektedir. - Karikatürist bu fikri ... ile açıklamayı ister. - Karikatürde mesaj ... olarak iletilir. - Karikatüristin ...yı eleştirdiği görülüyor.
3. BASAMAK	<p>Kişisel görüşünüz nedir?</p> <p>9. Verilen mesajı kabul ediyor musun yada etmiyor musun? Durumu destekliyor musun? Bu karikatürü ikna edici buluyor musun?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bu doğru, ama... - Benim düşünceme göre... - İlke olarak kabul ediyorum, ama... - Tamamen/kısmen ... ile kabul ediyorum. - ...konusunda şüphelerim var. - Bu yorum ...nın sınırlandırılmasına bağlıdır.

2. ÜNİTE, Doğrudan Verilecek Değer

Doğrudan Verilecek Değer: Doğal çevreye duyarlılık

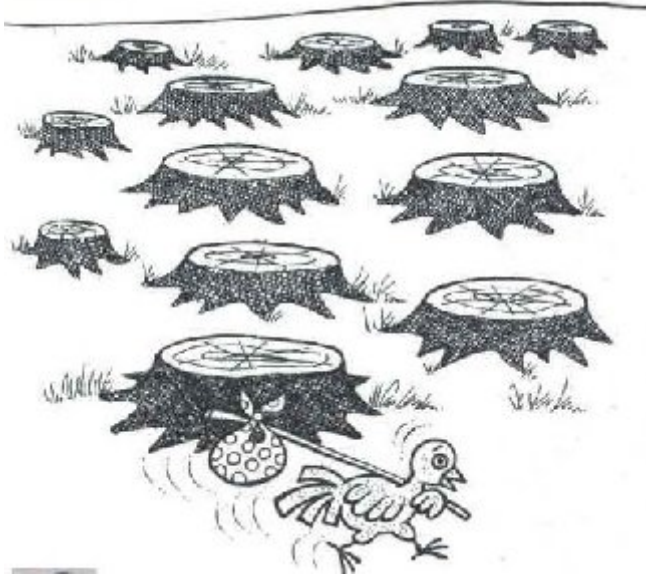


Karikatür Analiz Formu

1. Basamak	
Görsel Unsurlar	Yazılı Unsurlar (Hiçbir karikatür kelime içermez)
1. Karikatürde gördüğünüz nesnelere veya insanları listeleyin.	1. Karikatürün başlığını ve/yada konusunu belirleyin. 2. Karikatürdeki nesne ve kişiyi tanımak için karikatürist tarafından kullanılan üç kelime veya ifadenin yerini keşfediniz. 3. Karikatürde görülen önemli tarihleri veya sayıları kaydedin.
2. Basamak	
Görsel Unsurlar	Yazılı Unsurlar
2. Listenizdeki nesnelere hangileri semboldür?	4. Karikatürdeki hangi kelime ve ifadelerin çok daha kayda değer olduğu görülüyor? Niçin böyle düşünüyorsunuz?
3. Her bir sembolün ne anlama geldiğini düşünürsün?	5. Karikatürde resmedilen duyguları tanımlayan sıfatları listeleyin.
3. Basamak	
A. Karikatürde yer alan eylemi anlatın. B. Karikatürdeki kelimelerin sembolleri nasıl aydınlatıldığını açıklayın. C. Karikatürde verilen mesajı açıklayın. D. Karikatürün mesajını kabul eden / kabul etmeyen özel ilgi gurupları nelerdir? Niçin kabul ediyorlar / etmiyorlar?	

2. ÜNİTE, Doğrudan Verilecek Değer

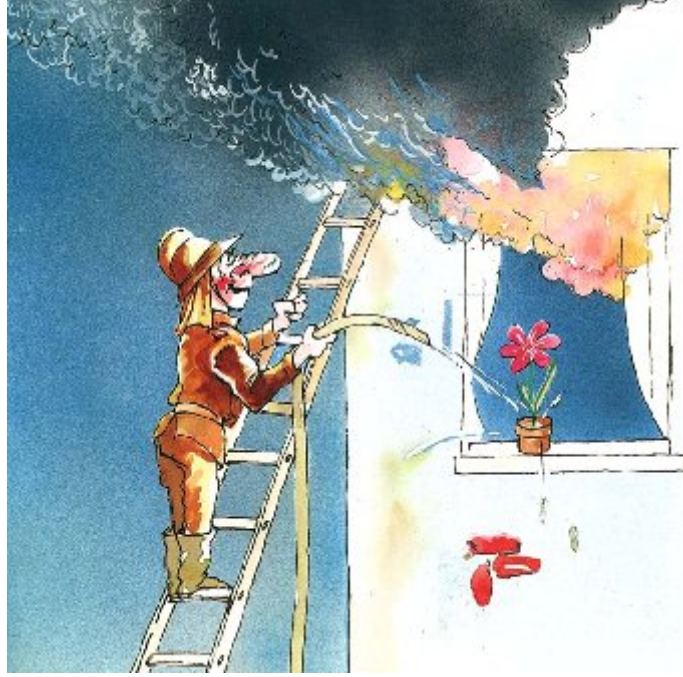
Doğrudan Verilecek Değer: Doğal çevreye duyarlılık



		Yararlı Açıklamalar
1. BASAMAK	<p>Neler görülmektedir? Görülenler nasıl resmedilmiştir?</p> <p>1. Karikatürde gördüğünüz nesnelere veya kişileri anlatın. 2. Resmedilen olayı anlatın. 3. Ortam nasıldır? Yani olay nerede ve ne zaman meydana gelmiş? 4. Karikatürist hangi yöntemleri kullanmış? (örneğin abartılmış fiziksel özellikler, giysiler, figürlerin konumu ve büyüklüğü, yüzdeki ifadeler, vücut dili, renk) 5. Başlığı var mı? Önemli kelimeler, sayılar, ifadeler var mı?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ön planda/arka planda/merkezinde, ... görebilirsin. - Sağında/solunda ... var. - Olay... resmedilmiş. - X kişisi ... gibi resmedilmiş. - O ... gibi bakıyor. - O ... gibi görünüyor. - O ... yapmış gibi görünüyor.
2. BASAMAK	<p>Mesaj nedir?</p> <p>6. Hangi nesnelere & karakterler semboldür? 7. Sembollerin her birinin hangi anlamda kullanıldığını düşünüyorsun? 8. Karikatürist hangi mesajı, yorumu nakletmek istemiştir?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O ...yı simgeler / temsil eder. - Bu ...ya işaret eder. - Bu varsayım ... gerçeğin desteklenmektedir. - Karikatürist bu fikri ... ile açıklamayı ister. - Karikatürde mesaj ... olarak iletilir. - Karikatüristin ...yı eleştirdiği görülüyor.
3. BASAMAK	<p>Kişisel görüşünüz nedir?</p> <p>9. Verilen mesajı kabul ediyor musun yada etmiyor musun? Durumu destekliyor musun? Bu karikatürü ikna edici buluyor musun?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bu doğru, ama... - Benim düşünceme göre... - İlke olarak kabul ediyorum, ama... - Tamamen/kısmen ... ile kabul ediyorum. - ... konusunda şüphelerim var. - Bu yorum ...nın sınırlandırılmasına bağlıdır.

2. ÜNİTE, Doğrudan Verilecek Değer

Doğrudan Verilecek Değer: Doğal çevreye duyarlılık



1. Seviye: Anlatma

● Sunulan nesnelere ve kişileri listeleyin; başlığı veya konuyu tespit edin; karikatürist tarafından karikatürde kullanılan kelimeleri yerleştirin; karikatürde görülen önemli tarihleri ve sayıları kaydedin.

2. Seviye: Anlama

● Listenizdeki objelerin hangileri semboldür? Her bir sembolün ne anlama geldiğini düşünüyorsunuz? Hangi kelime ve ifadelerin daha önemli olduğu görülmektedir? Niçin? Karikatürde resmedilen duyguları anlatan sıfatları listeleyin.

3. Seviye: Yorumlama

Karikatürde yer alan olayı anlatın; karikatürde yer alan kelimelerin sembolleri nasıl aydınlatıldığını açıklayın; karikatürün mesajını açıklayın; hangi özel ilgi grupları karikatürün mesajını kabul ediyor yada reddediyor?

2. ÜNİTE, Doğrudan Verilecek Değer

Doğrudan Verilecek Değer: Doğal çevreye duyarlılık



1. Seviye: Anlatma

● Sunulan nesnelere ve kişileri listeleyin; başlığı veya konuyu tespit edin; karikatürist tarafından karikatürde kullanılan kelimeleri yerleştirin; karikatürde görülen önemli tarihleri ve sayıları kaydedin.

2. Seviye: Anlama

● Listenizdeki objelerin hangileri semboldür? Her bir sembolün ne anlama geldiğini düşünüyorsunuz? Hangi kelime ve ifadelerin daha önemli olduğu görülmektedir? Niçin? Karikatürde resmedilen duyguları anlatan sıfatları listeleyin.

3. Seviye: Yorumlama

Karikatürde yer alan olayı anlatın; karikatürde yer alan kelimelerin sembolleri nasıl aydınlattığını açıklayın; karikatürün mesajını açıklayın; hangi özel ilgi grupları karikatürün mesajını kabul ediyor yada reddediyor?

--

--

--

2. ÜNİTE, Doğrudan Verilecek Değer

Doğrudan Verilecek Değer: Doğal çevreye duyarlılık

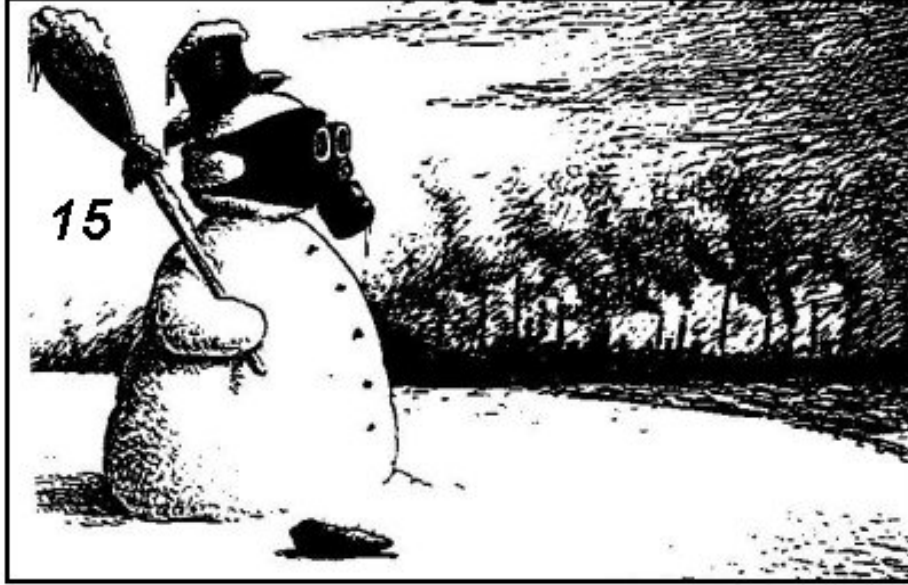


A.
1. Karikatürist:
2. Tarih:
3. Kaynak:
İmaj
B.
1. Anahtar nesnelere ve kişileri listeleyin.
C.
1. Listenizdeki hangi nesnelere semboldür?
2. Her bir sembolün hangi anlamda kullanıldığını düşünöyorsunuz?
D.
1. Karikatürdeki olayı anlatın.
2. Karikatürün mesajını açıklayın.
3. Karikatürün mesajını hangi özel ilgi grupları kabul ediyor veya etmiyor? Niçin?
4. Bu karikatür çalıştığımız konuyu anlamamıza nasıl yardımcı oluyor?
Metin
1. Başlığı tespit edin.
2. Nesnelere veya kişileri tanımlayan kelime ve ifadeleri belirleyin.
3. Kelimelerin sembolleri nasıl aydınlattığını açıklayın.
4. Resmedilen duyguları anlatan sıfatları listeleyin.

2. ÜNİTE, Doğrudan Verilecek Değer

Doğrudan Verilecek Değer: Doğal çevreye duyarlılık

Smog



Karikatür Analiz Çalışma Yapağı

Seviye 1	
Görsel Unsurlar	Yazılı Unsurlar (Hiçbir karikatür kelime içermez)
1. Karikatürde gördüğünüz nesnelere veya insanları listeleyin.	1. Karikatürün başlığını ve/yada konusunu belirleyin. 2. Karikatürdeki nesne ve kişileri tanımak için karikatürist tarafından kullanılan üç kelime veya ifadenin yerini keşfediniz. 3. Karikatürde görülen önemli tarihleri veya sayıları kaydedin.
Seviye 2	
Görsel Unsurlar	Yazılı Unsurlar
2. Listenizdeki nesnelerin hangileri semboldür? 3. Her bir sembolün ne anlama geldiğini düşünüyorsunuz?	4. Karikatürdeki hangi kelime ve ifadelerin çok daha kayda değer olduğu görülüyor? Niçin böyle düşünüyorsunuz? 5. Karikatürde resmedilen duyguları tanımlayan sıfatları listeleyin.
Seviye 3	
A. Karikatürde yer alan eylemi anlatın. B. Karikatürdeki kelimelerin sembolleri nasıl aydınlattığını açıklayın. C. Karikatürde verilen mesajı açıklayın. D. Karikatürün mesajını kabul eden / kabul etmeyen özel ilgi gurupları nelerdir? Niçin kabul ediyorlar / etmiyorlar?	

2. ÜNİTE, Doğrudan Verilecek Değer

Doğrudan Verilecek Değer: Doğal çevreye duyarlılık



Tespit Et · Neler görüyorsun?	
Analiz · Sunulan kişi yada gruplar kimdir? · İnsanlar ne yapıyor yada ne söylüyor? · İnsanlar nasıl giyinmiş?	
Sonuç Çıkar · Karikatürde sözü edilen politik konu nedir? · Sunulan mesaj yada bakış açısı nedir?	
Yargıya Var · Mesaj etkili olarak iletildi mi? Niçin? · Karikatür senin hoşuna gitt mi? Niçin? · Stereotiplere yer verilmiş mi? · Önyargılar açık mı?	
Görüş Açıkla · Karikatüristin bakış açısını kabul ediyor musun? Niçin? · Bu konuda bakış açın nedir?	

2. ÜNİTE, Doğrudan Verilecek Değer

Doğrudan Verilecek Değer: Doğal çevreye duyarlılık



		Yararlı Açıklamalar
1. BASAMAK	<p>Neler görülmektedir? Görülenler nasıl resmedilmiştir?</p> <p>1. Karikatürde gördüğünüz nesnelere veya kişileri anlatın.</p> <p>2. Resmedilen olayı anlatın.</p> <p>3. Ortam nasıldır? Yani olay nerede ve ne zaman meydana gelmiş?</p> <p>4. Karikatürist hangi yöntemleri kullanmış? (örneğin abartılmış fiziksel özellikler, giysiler, figürlerin konumu ve büyüklüğü, yüzdeki ifadeler, vücut dili, renk)</p> <p>5. Başlığı var mı? Önemli kelimeler, sayılar, ifadeler var mı?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ön planda/arka planda/merkezinde, ... görebilirsin. - Sağında/solunda ... var. - Olay... resmedilmiş. - X kişisi ... gibi resmedilmiş. - O ... gibi bakıyor. - O ... gibi görünüyor. - O ... yapmış gibi görünüyor.
2. BASAMAK	<p>Mesaj nedir?</p> <p>6. Hangi nesnelere & karakterler semboldür?</p> <p>7. Sembollerin her birinin hangi anlamda kullanıldığını düşünüyorsun?</p> <p>8. Karikatürist hangi mesajı, yorumu nakletmek istemiştir?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O ...yı simgeler / temsil eder. - Bu ...ya işaret eder. - Bu varsayım ... gerçeğine desteklenmektedir. - Karikatürist bu fikri ... ile açıklamayı ister. - Karikatürde mesaj ... olarak iletilir. - Karikatüristin ...yı eleştirdiği görülüyor.
3. BASAMAK	<p>Kişisel görüşünüz nedir?</p> <p>9. Verilen mesajı kabul ediyor musun yada etmiyor musun? Durumu destekliyor musun? Bu karikatürü ikna edici buluyor musun?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bu doğru, ama... - Benim düşünceme göre... - İlke olarak kabul ediyorum, ama... - Tamamen/kısmen ... ile kabul ediyorum. - ...konusunda şüphelerim var. - Bu yorum ...nın sınırlandırılmasına bağlıdır.

2. ÜNİTE, Doğrudan Verilecek Değer

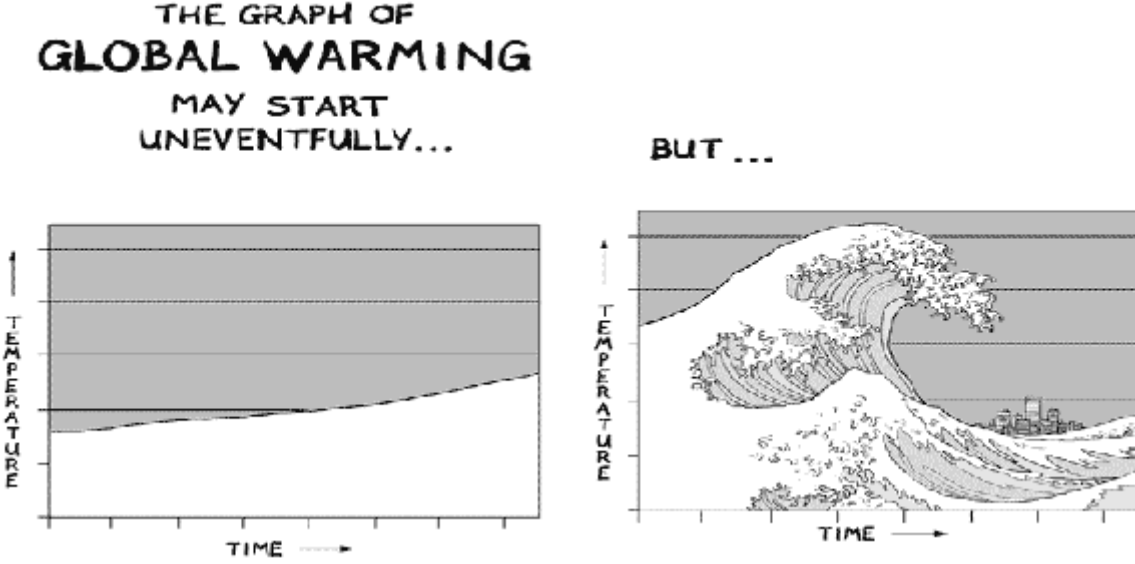
Doğrudan Verilecek Değer: Doğal çevreye duyarlılık



Tespit Et · Neler görüyorsun?	
Analiz · Sunulan kişi yada gruplar kimdir? · İnsanlar ne yapıyor yada ne söylüyor? · İnsanlar nasıl giyinmiş?	
Sonuç Çıkar · Karikatürde sözü edilen konu nedir? · Sunulan mesaj yada bakış açısı nedir?	
Yargıya Var · Mesaj etkili olarak iletildi mi? Niçin? · Karikatür senin hoşuna gitti mi? Niçin? · Stereotiplere yer verilmiş mi? · Önyargılar açık mı?	
Görüş Açıkla · Karikatüristin bakış açısını kabul ediyor musun? Niçin? · Bu konuda bakış açın nedir?	

2. ÜNİTE, Doğrudan Verilecek Değer

Doğrudan Verilecek Değer: Doğal çevreye duyarlılık



Bölüm 1 – Nesnel İnceleme

Nesneler/Kişiler Karikatürde gördüğünüz nesnelere yada kişileri listeleyin.	Kelimeler/İfadeler Karikatürdeki nesne ve kişileri tanımak için karikatürist tarafından kullanılan üç kelime veya ifadenin yerini keşfediniz.
Tarihler Karikatürde görülen önemli tarihleri veya sayıları kaydedin.	Olay Karikatürde yer alan olayı anlatın.

Bölüm 2 – Öznel İnceleme

6. Yukarıda listelediğiniz nesnelere ve kişilere bakın. Hangileri semboldür. Onları buraya listeleyin.
7. Sembollerin hangi anlamda kullanıldığını düşünüyorsunuz?
8. Hangi kelime ve ifadeler çok daha önemlidir? Neden böyle düşünüyorsunuz?
9. Karikatürdeki kelimelerin sembolleri nasıl aydınlattığını açıklayın.
10. Karikatürün vermek istediği mesajı açıklayın.

2. ÜNİTE, 2. Kazanım

2. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak, iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.



Erdil Yaşaroğlu © www.comikaze.net

A.

1. Karikatürist:
2. Tarih:
3. Kaynak:

İmaj

B.

1. Anahtar nesnelere ve kişileri listeleyin.

C.

1. Listenizdeki hangi nesnelere semboldür?
2. Her bir sembolün hangi anlamda kullanıldığını düşünüyorsunuz?

D.

1. Karikatürdeki olayı anlatın.
2. Karikatürün mesajını açıklayın.
3. Karikatürün mesajını hangi özel ilgi grupları kabul ediyor veya etmiyor? Niçin?
4. Bu karikatür çalıştığımız konuyu anlamamıza nasıl yardımcı oluyor?

Metin

1. Başlığı tespit edin.
2. Nesnelere veya kişileri tanımlayan kelime ve ifadeleri belirleyin.
3. Kelimelerin sembolleri nasıl aydınlatıldığını açıklayın.
4. Resmedilen duyguları anlatan sıfatları listeleyin.

2. ÜNİTE, 2. Kazanım

2. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak, iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.



1. Seviye: Anlatma

- Sunulan nesnelere ve kişileri listeleyin; başlığı veya konuyu tespit edin; karikatürist tarafından karikatürde kullanılan kelimeleri yerleştirin; karikatürde görülen önemli tarihleri ve sayıları kaydedin.

2. Seviye: Anlama

- Listenizdeki objelerin hangileri semboldür? Her bir sembolün ne anlama geldiğini düşünüyorsunuz? Hangi kelime ve ifadelerin daha önemli olduğu görülmektedir? Niçin? Karikatürde resmedilen duyguları anlatan sıfatları listeleyin.

3. Seviye: Yorumlama

Karikatürde yer alan olayı anlatın; karikatürde yer alan kelimelerin sembolleri nasıl aydınlattığını açıklayın; karikatürün mesajını açıklayın; hangi özel ilgi grupları karikatürün mesajını kabul ediyor yada reddediyor?

2. ÜNİTE, 2. Kazanım

2. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak, iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.



		Yararlı Açıklamalar
1. BASAMAK	<p>Neler görülmektedir? Görülenler nasıl resmedilmiştir?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Karikatürde gördüğünüz nesnelere veya kişileri anlatın. 2. Resmedilen olayı anlatın. 3. Ortam nasıldır? Yani olay nerede ve ne zaman meydana gelmiş? 4. Karikatürist hangi yöntemleri kullanmış? (örneğin abartılmış fiziksel özellikler, giysiler, figürlerin konumu ve büyüklüğü, yüzdeki ifadeler, vücut dili, renk) 5. Başlığı var mı? Önemli kelimeler, sayılar, ifadeler var mı? 	<ul style="list-style-type: none"> - Ön planda/arka planda/merkezinde, ... görebilirsin. - Sağında/solunda ... var. - Olay... resmedilmiş. - X kişisi ... gibi resmedilmiş. - O ... gibi bakıyor. - O ... gibi görünüyor. - O ... yapmış gibi görünüyor.
2. BASAMAK	<p>Mesaj nedir?</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Hangi nesnelere & karakterlere semboldür? 7. Sembollerin her birinin hangi anlamda kullanıldığını düşünüyorsun? 8. Karikatürist hangi mesajı, yorumu nakletmek istemiştir? 	<ul style="list-style-type: none"> - O ...yı simgeler / temsil eder. - Bu ...ya işaret eder. - Bu varsayım ... gerçeğine desteklenmektedir. - Karikatürist bu fikri ... ile açıklamayı ister. - Karikatürde mesaj ... olarak iletilir. - Karikatüristin ...yı eleştirdiği görülüyor.
3. BASAMAK	<p>Kişisel görüşünüz nedir?</p> <ol style="list-style-type: none"> 9. Verilen mesajı kabul ediyor musun yada etmiyor musun? Durumu destekliyor musun? Bu karikatürü ikna edici buluyor musun? 	<ul style="list-style-type: none"> - Bu doğru, ama... - Benim düşünceme göre... - İlke olarak kabul ediyorum, ama... - Tamamen/kısmen ... ile kabul ediyorum. - ...konusunda şüphelerim var. - Bu yorum ...nın sınırlandırılmasına bağlıdır.

2. ÜNİTE, 3. Kazanım

3. Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye’de görülen iklim türlerinin dağılışında, konunun ve yeryüzü şekillerinin rolünü açıklar.

ADANALI KIŞIN ERZURUM’A GİDERSE

Adanalı bir memur, tayin nedeniyle kışın Erzurum’a gitmiş. Fakat Erzurumlular her ne hikmetse kaldırımda yürüyeceklerine yolun ortasından yürüyorlarmış. Adanalı bu duruma çok şaşırılmış. Adanalı kendi kendine; şu Erzurumlular galiba kaldırımın ne işe yaradığını bilmiyorlar en iyisi ben kaldırımdan yürüyeyim de herkes kaldırımdan yürüneceğini öğrensın demiş. Başlamış kış ortasında kaldırımda yürümeye. 5 dakika geçmeden çatılarda biriken buz saçaklarından birisi Adanalının başına düşmüş ve onu feci biçimde yaralamış. Adanalı o günden sonra kışın Erzurum’da bir daha kaldırımda yürümemiş.

Yukarıdaki fıkraya Göre Aşağıdaki Soruları Cevaplandırınız

Erzurumlular neden kışın kaldırımdan değil de yoldan yürüyorlarmış?

.....

.....

.....

Adanalı Erzurumluların kaldırımdan değil de yoldan yürümesine niçin şaşırılmış olabilir?

.....

.....

.....

Adanalı Erzurumda uğradığı kazaya kendi memleketinde de uğrayabilir mi? Neden?

.....

.....

.....

Sizin memleketinizin iklimi Adana’ya mı benziyor? Erzurum’a mı?

.....

.....

.....

2. ÜNİTE, 4. Kazanım

4. Örnek incelemeler yoluyla tarih öncesindeki ilk yerleşmelerden günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.



<p>Tespit Et Neler görüyorsun?</p>	
<p>Analiz · Sunulan kişi yada gruplar kimdir? · İnsanlar ne yapıyor yada ne söylüyor? · İnsanlar nasıl giyinmiş?</p>	
<p>Sonuç Çıkar · Karikatürde sözü edilen politik konu nedir? · Sunulan mesaj yada bakış açısı nedir?</p>	
<p>Yargıya Var · Mesaj etkili olarak iletildi mi? Niçin? · Karikatür senin hoşuna gitt mi? Niçin? · Stereotiplere yer verilmiş mi? · Önyargılar açık mı?</p>	
<p>Görüş Açıkla · Karikatüristin bakış açısını kabul ediyor musun? Niçin? · Bu konuda bakış açın nedir?</p>	

2. ÜNİTE, 4. Kazanım

4. Örnek incelemeler yoluyla tarih öncesindeki ilk yerleşmelerden günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.



		Yararlı Açıklamalar
1. BASAMAK	<p>Neler görülmektedir? Görülenler nasıl resmedilmiştir?</p> <p>1. Karikatürde gördüğünüz nesnelere veya kişileri anlatın.</p> <p>2. Resmedilen olayı anlatın.</p> <p>3. Ortam nasıldır? Yani olay nerede ve ne zaman meydana gelmiştir?</p> <p>4. Karikatürist hangi yöntemleri kullanmıştır? (örneğin abartılmış fiziksel özellikler, giysiler, figürlerin konumu ve büyüklüğü, yüzdeki ifadeler, vücut dili, renk)</p> <p>5. Başlığı var mı? Önemli kelimeler, sayılar, ifadeler var mı?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ön planda/arka planda/merkezinde, ... görebilirsin. - Sağında/solunda ... var. - Olay... resmedilmiş. - X kişisi ... gibi resmedilmiş. - O ... gibi bakıyor. - O ... gibi görünüyor. - O ... yapmış gibi görünüyor.
2. BASAMAK	<p>Mesaj nedir?</p> <p>6. Hangi nesnelere & karakterler semboldür?</p> <p>7. Sembollerin her birinin hangi anlamda kullanıldığını düşünüyorsun?</p> <p>8. Karikatürist hangi mesajı, yorumu nakletmek istemiştir?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O ...yı simgeler / temsil eder. - Bu ...ya işaret eder. - Bu varsayım ... gerçeğin desteklenmektedir. - Karikatürist bu fikri ... ile açıklamayı ister. - Karikatürde mesaj ... olarak iletilir. - Karikatüristin ...yı eleştirdiği görülüyor.
3. BASAMAK	<p>Kişisel görüşünüz nedir?</p> <p>9. Verilen mesajı kabul ediyor musun ya da etmiyor musun? Durumu destekliyor musun? Bu karikatürü ikna edici buluyor musun?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bu doğru, ama... - Benim düşünceme göre... - İlke olarak kabul ediyorum, ama... - Tamamen/kısmen ... ile kabul ediyorum. - ...konusunda şüphelerim var. - Bu yorum ...nın sınırlandırılmasına bağlıdır.

2. ÜNİTE, 4. Kazanım

5. Örnek incelemeler yoluyla tarih öncesindeki ilk yerleşmelerden günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.



		Yararlı Açıklamalar
1. BASAMAK	<p>Neler görülmektedir? Görülenler nasıl resmedilmiştir?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Karikatürde gördüğünüz nesnelere veya kişileri anlatın. 2. Resmedilen olayı anlatın. 3. Ortam nasıldır? Yani olay nerede ve ne zaman meydana gelmiştir? 4. Karikatürist hangi yöntemleri kullanmıştır? (örneğin abartılmış fiziksel özellikler, giysiler, figürlerin konumu ve büyüklüğü, yüzdeki ifadeler, vücut dili, renk) 5. Başlığı var mı? Önemli kelimeler, sayılar, ifadeler var mı? 	<ul style="list-style-type: none"> - Ön planda/arka planda/merkezinde, ... görebilirsin. - Sağında/solunda ... var. - Olay... resmedilmiş. - X kişisi ... gibi resmedilmiş. - O ... gibi bakıyor. - O ... gibi görünüyor. - O ... yapmış gibi görünüyor.
2. BASAMAK	<p>Mesaj nedir?</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Hangi nesnelere & karakterler semboldür? 7. Sembollerin her birinin hangi anlamda kullanıldığını düşünüyorsun? 8. Karikatürist hangi mesajı, yorumu nakletmek istemiştir? 	<ul style="list-style-type: none"> - O ...yı simgeler / temsil eder. - Bu ...ya işaret eder. - Bu varsayım ... gerçeğin desteklenmektedir. - Karikatürist bu fikri ... ile açıklamayı ister. - Karikatürde mesaj ... olarak iletilir. - Karikatüristin ...yı eleştirdiği görülüyor.
3. BASAMAK	<p>Kişisel görüşünüz nedir?</p> <ol style="list-style-type: none"> 9. Verilen mesajı kabul ediyor musun yada etmiyor musun? Durumu destekliyor musun? Bu karikatürü ikna edici buluyor musun? 	<ul style="list-style-type: none"> - Bu doğru, ama... - Benim düşünceme göre... - İlke olarak kabul ediyorum, ama... - Tamamen/kısmen ... ile kabul ediyorum. - ...konusunda şüphelerim var. - Bu yorum ...nın sınırlandırılmasına bağlıdır.

2. ÜNİTE, 5. Kazanım

5. Anadolu'da yaşamış ilk uygarlıkların yerleşme ve ekonomik faaliyetleri ile siyasal ve sosyal yapıları arasındaki etkileşimi fark eder.



Karikatür Analiz Çalışma Yaprağı

Seviye 1	
Görsel Unsurlar	Yazılı Unsurlar (Hiçbir karikatür kelime içermez)
1. Karikatürde gördüğünüz nesnelere veya insanları listeleyin.	1. Karikatürün başlığını ve/yada konusunu belirleyin. 2. Karikatürdeki nesne ve kişileri tanımak için karikatürist tarafından kullanılan üç kelime veya ifadenin yerini keşfediniz. 3. Karikatürde görülen önemli tarihleri veya sayıları kaydedin.
Seviye 2	
Görsel Unsurlar	Yazılı Unsurlar
2. Listenizdeki nesnelerin hangileri semboldür? 3. Her bir sembolün ne anlama geldiğini düşünüyorsunuz?	4. Karikatürdeki hangi kelime ve ifadelerin çok daha kayda değer olduğu görülüyor? Niçin böyle düşünüyorsunuz? 5. Karikatürde resmedilen duyguları tanımlayan sıfatları listeleyin.
Seviye 3	
A. Karikatürde yer alan eylemi anlatın. B. Karikatürdeki kelimelerin sembolleri nasıl aydınlattığını açıklayın. C. Karikatürde verilen mesajı açıklayın. D. Karikatürün mesajını kabul eden / kabul etmeyen özel ilgi grupları nelerdir? Niçin kabul ediyorlar / etmiyorlar?	

3. ÜNİTE 5. KAZANIM İÇİN

GEMİLERİMİZİ YAKTIN NASIL GERİ DÖNECEĞİZ

Anekdot 1:

Emeviler zamanında Tarık bin Ziyad kendi adı ile anılan Cebel-i Tarık boğazından geçip ispanyaya çıktı. Gemilerin yarısını askerlerinden gizli olarak saklayan Tarık, diğer yarısını da yaktı. Alevler göklere çıkmaya başlayınca askerler koşarak geldiler ve:

- Gemilerimizi yaktın mağlup olursak nasıl geri döneceğiz” dediklerinde Tarık şöyle cevap verdi:
- “Mağlubiyet bizlere layık değildir. Bir ülke Allah’a aittir. Yürüyünüz ve onu alınız. Allah’a ve kılıcınıza güveniniz”.

Anekdot 2:

Kadis savaşının en kızgın zamanında ise Müslümanlar kaçışmaya başlayınca Tarık atına atlayıp kaçanların önüne geçip şöyle bir nutuk attı:

-“Ey Mağrip’li gaziler, ey Müslüman, kahramanlar nereye kaçmak istiyorsunuz?

Düşününüz ki önünüz derya arkanız düşmandır. Sizin için en çıkar yol sonuna kadar savaş alanında kalmak ve savaşmaktır. Ey süvariler bana bakın ve benim gibi yapın”.

Bu sözlerden sonra Tarık, atını dört nala sürüp Got ordusunun ortasına kadar geldi. Burada savaşı idare etmekte olan kral Rodrik’in göğsüne mızrağını sallayıp onu öldürdü.

Kaynak: Bahriye Üçok,Emeviler ve Abbasiler,s.55

Anekdot 1’de geçen olay dilimizde hangi deyimini oluşmasını sağlamıştır?

Tarık bin Ziyad hangi boğaza ismini vermiştir?

Tarık bin Ziyad’ın fetih politikasını yukarıdaki anekdotlara göre 2 cümleyle açıklayınız?

Yukarıda anlatılan olaylar bir komutanın savaş sırasında hangi özelliklere sahip olunması gerektiğini göstermektedir?

Yukarıdaki anekdotlara siz nasıl bir başlık koymayı düşünürsünüz?

3. ÜNİTE, 7. KAZANIM İÇİN

AFFETMEK BÜYÜKLÜKTÜR!

Malazgirt Zaferi sonrasında Sultan Alparslan ile esir alınan Bizans imparatoru Diogenes Romanos (Romen Diyojen) arasında şu konuşma geçmiştir:

Sultan Alparslan:

– “Dostluk kurmak üzere sana Halife’nin elçilerini göndermedim mi? Fakat sen dostluktan kaçındın. Sana düşmanlarımın geri verilmesi için Afşin ile elçi göndermedim mi? Fakat sen “Para sarf ettim, büyük bir ordu topladım, buralara kadar geldim, aradığımı yakaladım, ülkelerime yapılanları İlâm ülkelerine yapmadıkça nasıl dönerim?” dedin. Serkeşliğinin sonucunu nasıl buldun?” (Bu son sözü ile Selçuklu hükümdarı ayaklarında zincirler ev boynunda lâle ile önünde duran Bizans imparatorunun halini kastediyordu).

Bizans İmparatoru:

– “Ülkelerini almak için türlü kavimlerden ordu topladım, paralar sarfettim. Memleketim ve kaderim elindedir. Bu durumda önümdedir. Tevbih ve tekdiri bırak, ne istiyorsan onu yap!”

Sultan Alparslan:

– Zaferi sen kazansaydın bana ne yapardın?”

Bizans İmparatoru:

– “Sen böyle benim veya adamlarımın lütfuna terkedilmiş olsaydın, ya başını kesmelerini, veyahut seni bir darağacına asmalarını emrederdim”.

Sultan Alparslan (kendi kendine):

– Ah vallahi doğru söyledi, bundan başka türlü konuşsaydı yalan söylemiş olurdu. Bu adam akıllı ve mert bir adamdır. Bu sebeple öldürülmesi caiz değildir”. (Sonra yüksek sesle) “Sana ne yapacağımı sanıyorsun?”

Bizans İmparatoru:

– “Üç şık vardır. Birincisi beni öldürtürsün. İkincisi üzerlerine yürümekten bahsettiğim ülkelerinde beni dolaştırır, teşhir edersin. Üçüncü şıkka gelince, yapmayacağım için söylenmesinde bir fayda yoktur”.

Sultan Alparslan:

– “Bu nedir?”

Bizans İmparatoru:

– “Affedilmem, sunacağım paraları kabul etmen, aramızda dostluk kurulması, beni dost edinmen, beni bir kölen, kumandanlarından biri ve Rûm’da bir nâibin olarak memleketime iade etmen. Zira beni öldürürsen sana bir faydası olmaz; benim yerime başka birini Bizans tahtına getirirler”.

Sultan Alparslan:

– “Hakkında aftan başka bir şey düşünmedim: Kendini satın al!”

Bizans İmparatoru:

– “Sultan ne istediğini söylesin?”

Sultan Alparslan:

– “10.000.000 dinar”

Bizans İmparatoru:

– “Hayatımı bana bağışladığın takdirde Rûm mülkünü bile istemekte haklısın. Lâkin başlarına geçtiğimden beri ordular sevk etmek, savaşlar yapmak için Rûm’un paralarını sarf ettim, mallarını müsadere eyledim, hakkımı fakir düşürdüm.

.....

SORULAR:

- Bu metinde yer alan bilgilerden yararlandığınızda Diogenes Romanos’un nasıl birisi olduğunu söyleyebilirsiniz?
- Bu metinde yer alan bilgilerden yararlandığınızda Sultan Alparslan’ın nasıl birisi olduğunu söyleyebilirsiniz?
- Sizce konuşmanın sonunda imparatorun durumu ne olmuş olabilir?

3. ÜNİTE, 1.-2. AZANIM İÇİN KARİKATÜRLERİ KARŞILAŞTIRALIM

1.karikatür



- 1) Her üç karikatürde kale savunması ve saldırı silahları olarak neler kullanılmıştır?
- 2) 1. Karikatürde tarihte yaşanmış hangi olayla ilgili mizah kullanılmış olabilir?
- 3) Karikatür 2’de geçen “Psikolojik Savaş” terimi ne anlama gelmektedir?
- 4) Karikatür 3’te nasıl bir askeri taktik hatası espri konusu edilmiş olabilir?

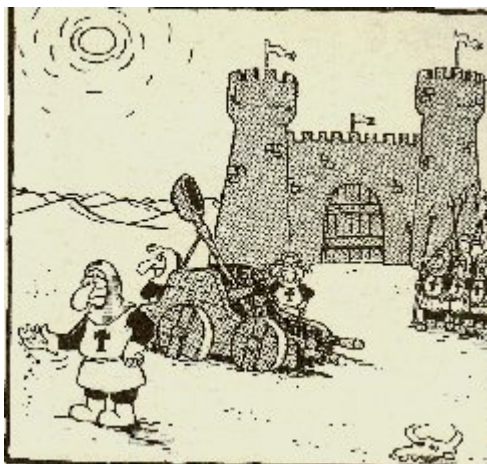
2.karikatür



5) Karikatür 3’te kullanılan silahın ismini yazınız ve onunla ilgili gerçek bir resim veya fotoğraf bulunuz?

- 6) Her üç karikatüre bakarak eskiden yapılmış kalelerin özellikleriniz yazınız?

3. karikatür



KARİKATÜR ANALİZ EDELİM



Doğrudan verilecek beceri: Girişimcilik

1. KAZANIM: Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirerek, bunların ülke ekonomisindeki yerini ve önemini değerlendirir.
2. KAZANIM: Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak, yatırım ve pazarlama proje önerileri tasarlar.

A.
1. Karikatürist:
2. Tarih:
3. Kaynak:
İmaj
B.
1. Anahtar nesnelere ve kişileri listeleyin.
C.
1. Listenizdeki hangi nesnelere semboldür?
2. Her bir sembolün hangi anlamda kullanıldığını düşünüyorsunuz?
D.
1. Karikatürdeki olayı anlatın.
2. Karikatürün mesajını açıklayın.
3. Karikatürün mesajını hangi özel ilgi grupları kabul ediyor veya etmiyor? Niçin?
4. Bu karikatür çalıştığımız konuyu anlamamıza nasıl yardımcı oluyor?
Metin
1. Başlığı tespit edin.
2. Nesnelere veya kişileri tanımlayan kelime ve ifadeleri belirleyin.
3. Kelimelerin sembolleri nasıl aydınlatıldığını açıklayın.
4. Resmedilen duyguları anlatan sıfatları listeleyin.

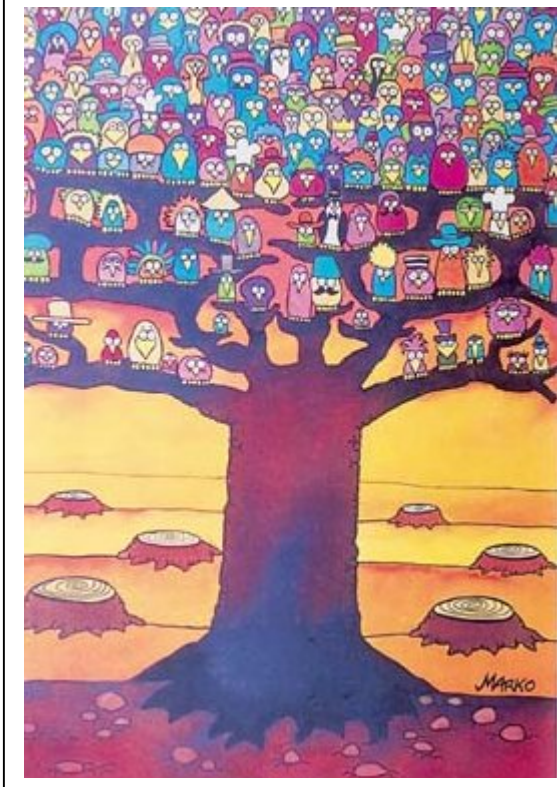
KARİKATÜR YORUMLAYALIM



4. **KAZANIM:** Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin insan yaşamına etkilerini tartışır.

<p>1. Seviye: Anlatma</p> <ul style="list-style-type: none"> Sunulan nesnelere ve kişileri listeleyin; başlığı veya konuyu tespit edin; karikatürist tarafından karikatürde kullanılan kelimeleri yerleştirin; karikatürde görülen önemli tarihleri ve sayıları kaydedin. 	<p>2. Seviye: Anlama</p> <ul style="list-style-type: none"> Listenizdeki objelerin hangileri semboldür? Her bir sembolün ne anlama geldiğini düşünüyorsunuz? Hangi kelime ve ifadelerin daha önemli olduğu görülmektedir? Niçin? Karikatürde resmedilen duyguları anlatan sıfatları listeleyin. 	<p>3. Seviye: Yorumlama</p> <p>Karikatürde yer alan olayı anlatın; karikatürde yer alan kelimelerin sembolleri nasıl aydınlatıldığını açıklayın; karikatürün mesajını açıklayın; hangi özel ilgi grupları karikatürün mesajını kabul ediyor yada reddediyor?</p>

5. ÜNİTE, 4. KAZANIM İÇİN



4. KAZANIM: Ülkemizin diğer ülkelerle doğal afetlerde ve çevre sorunlarında dayanışma ve işbirliği içinde olmasının önemini fark eder.



Karikatür Analiz Çalışma Yaprağı

Seviye 1

Görsel Unsurlar

1. Karikatürde gördüğünüz nesnelere veya insanları listeleyin.

Yazılı Unsurlar (Hiçbir karikatür kelime içermez)

1. Karikatürün başlığını ve/yada konusunu belirleyin.
2. Karikatürdeki nesne ve kişileri tanımak için karikaturist tarafından kullanılan üç kelime veya ifadenin yerini keşfediniz.
3. Karikatürde görülen önemli tarihleri veya sayıları kaydedin.

Seviye 2

Görsel Unsurlar

2. Listenizdeki nesnelere hangileri semboldür?

3. Her bir sembolün ne anlama geldiğini düşünüyorsunuz?

Yazılı Unsurlar

4. Karikatürdeki hangi kelime ve ifadelerin çok daha kayda değer olduğu görülüyor? Niçin böyle düşünüyorsunuz?
5. Karikatürde resmedilen duyguları tanımlayan sıfatları listeleyin.

Seviye 3

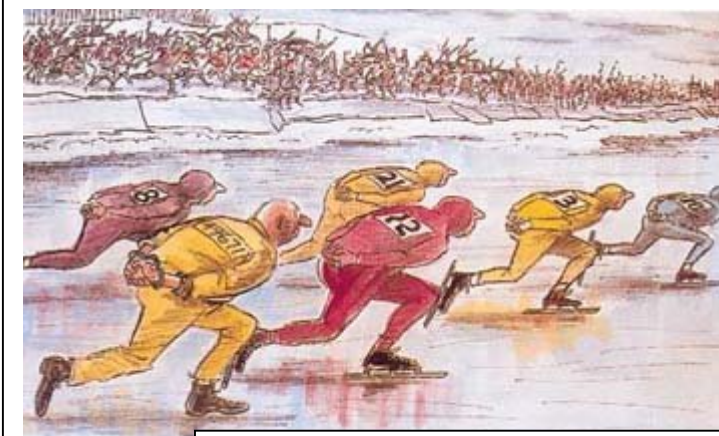
A. Karikatürde yer alan eylemi anlatın.

B. Karikatürdeki kelimelerin sembolleri nasıl aydınlatıldığını açıklayın.

C. Karikatürde verilen mesajı açıklayın.

D. Karikatürün mesajını kabul eden / kabul etmeyen özel ilgi gurupları nelerdir? Niçin kabul ediyorlar / etmiyorlar?

5. ÜNİTE, 5. KAZANIM İÇİN



5. KAZANIM: Uluslararası kültür, sanat, fuar ve spor etkinliklerinin toplumlar arası etkileşimdeki rolünü değerlendirir.



<p>1. Seviye: Anlatma</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Sunulan nesnelere ve kişileri listeleyin; başlığı veya konuyu tespit edin; karikatürist tarafından karikatürde kullanılan kelimeleri yerleştirin; karikatürde görülen önemli tarihleri ve sayıları kaydedin. 	
<p>2. Seviye: Anlama</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Listenideki objelerin hangileri semboldür? Her bir sembolün ne anlama geldiğini düşünüyorsunuz? Hangi kelime vbe ifadelerin daha önemli olduğu görülmektedir? Niçin? Karikatürde resmedilen duyguları anlatan sıfatları listeleyin. 	
<p>3. Seviye: Yorumlama</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Karikatürde yer alan olayı anlatın; karikatürde yer alan kelimelerin sembolleri nasıl aydınlatıldığını açıklayın; karikatürün mesajını açıklayın; hangi özel ilgi grupları karikatürün mesajını kabul ediyor yada reddediyor? 	

6. ÜNİTE 1. KAZANIM İÇİN

SINIRSIZ HAK HAK DEĞİLDİR

Otobüsteydim bugün. Bir adam bindi. Sarımsak yemiş. Yanımda durmadı benim, uzağa gitti. Gene de duyuluyordu ağzının kokusu. Burnumu tıkadım. Ben zaten inecektim; ama gideceğim yere varmamış ol sam da inerdim. Çekilir şey değildi o koku.

Nasıl yaparlar bunu? Kendi keyiflerinden başka hiçbir şey düşünmezler mi bu adamlar? Şunu bu nu rahatsız edeceklermiş umurların da değil. Onlar sarımsağı yesin. Ben sevmem o nesneyi; ama bunca yüz- yıldır insanoğlu yiyor onu. Demek bir tadı var, yesinler. Kimsenin zevkine karışacak değiliz. Ama sarımsak yedikten sonra dalmasınlar kalabalığın içine, düşünsünler de ötekini berikini rahatsız etmesinler. Sarımsak yemeyi seveni gördüm, ama kendisi yemeden sarımsak kokusundan hoşlanana görmedim. Akşam yenmez mi bu? Çoluk çocuk akşam yemeğinde yersiniz o sarımsağı, sonra oturursunuz evinizde, olur biter.

“Şu adama bir çatayım.” dedim içimden. Söylemeliydim düşündüklerimi. Bir kavgadır çıkardı. Biliyorum, otobüstekilerin çoğu da ondan yana olurdu. Canı istemiş de sarımsak yemiş o adamcağız! Ne karıştırmışım ben? Belki de bir alaturka tık, alafrangalık tartışması açarlar, bana züppe derlerdi. Göze alamadım. Ama almalı göze. Kavga etmeyi, tartışmayı züppe sayılmayı almalı göze, dayak yemeyi bile göze almalı. Kimsenin işine, keyfine karışmak değildir bu, insanları biraz da ötekini berikini düşünmeye, şunu bunu rahatsız etmekten çekinmeye çağırmaktır. Bana öyle geliyor ki, bu da bir yurttaşın başlıca görevlerindedir.

Böyle kavgaları, tartışmaları, bu uğurda dayak yemeyi göze almazsak, bu ülke sarımsak kokusundan kurtulamaz. Yani bu toplumun insanları, yalnız kendilerini düşünüp başkalarına aldırnamaktan, bütün kötülüklerin anası olan huydan silkinemez.

Nurullah ATAÇ

1.Yazar insan haklarının sınırını hangi örnekte vermiştir?

.....

2.Günlük hayatta senin karşılaştığın benzer durumlar oldu mu Olduysa yaz?

.....

3.Sen olsaydın sarımsak yiyip toplum içinde dolaşanlara nasıl tepki verirdin?

.....

4.Yukarıdaki durumu göz önüne getirip bir resim çizer misin?

.....

5.Yazarın parçaya göre duygu ve düşüncelerini göz önünde bulundurursan nasıl bir kişiliğe sahip olabilir?

.....

6. ÜNİTE, 3. KAZANIM İÇİN

KARİKATÜR ANALİZ EDELİM



3. KAZANIM: Demokratik yönetimlerde yaşama hakkı, kişi dokunulmazlığı hakkı, din ve vicdan özgürlüğü ile düşünce özgürlüğüne sahip olunması gerektiğini savunur.



<p>Tespit Et</p> <ul style="list-style-type: none"> · Neler görüyorsun? 	
<p>Analiz</p> <ul style="list-style-type: none"> · Sunulan kişi yada gruplar kimdir? · İnsanlar ne yapıyor yada ne söylüyor? · İnsanlar nasıl giyinmiş? 	
<p>Sonuç Çıkar</p> <ul style="list-style-type: none"> · Karikatürde sözü edilen konu nedir? · Sunulan mesaj yada bakış açısı nedir? 	
<p>Yargıya Var</p> <ul style="list-style-type: none"> · Mesaj etkili olarak iletildi mi? Niçin? · Karikatür senin hoşuna gitti mi? Niçin? · Stereotiplere yer verilmiş mi? · Önyargılar açık mı? 	
<p>Görüş Açıkla</p> <ul style="list-style-type: none"> · Karikatüristin bakış açısını kabul ediyormusun? Niçin? · Bu konuda bakış açın nedir? 	

NOT: Stereotip (klişe örnekler), genel olarak diğer insanları içine yerleştirdiğimiz kategorileri ifade etmektedir. Örneğin bu çerçevede kadınlar romantik ve duygusal, “kötü şoför”, geveze; erkekler mantıklı ve rasyonel; Almanlar disiplinli ve çalışkan; İtalyanlar coşkulu ve gürültülü vs. olarak etiketlenir. Bu süreç stereotipleme sürecidir.

**6. ÜNİTE, 4. KAZANIM İÇİN
KARİKATÜR YORUMLAYALIM**



5. KAZANIM: Türk tarihinde kadının konumu ile ilgili örnekleri, kadın haklarının gelişimi açısından yorumlar.

1. Karikatürdeki anahtar unsurları SAPTAMA

- Tarih nedir? Bu tarih neden önemlidir?
- İnsanlar, yerler, olaylar, yapılar?
- Semboller kullanıldı mı?
- Karikatürün başlığı var mı?

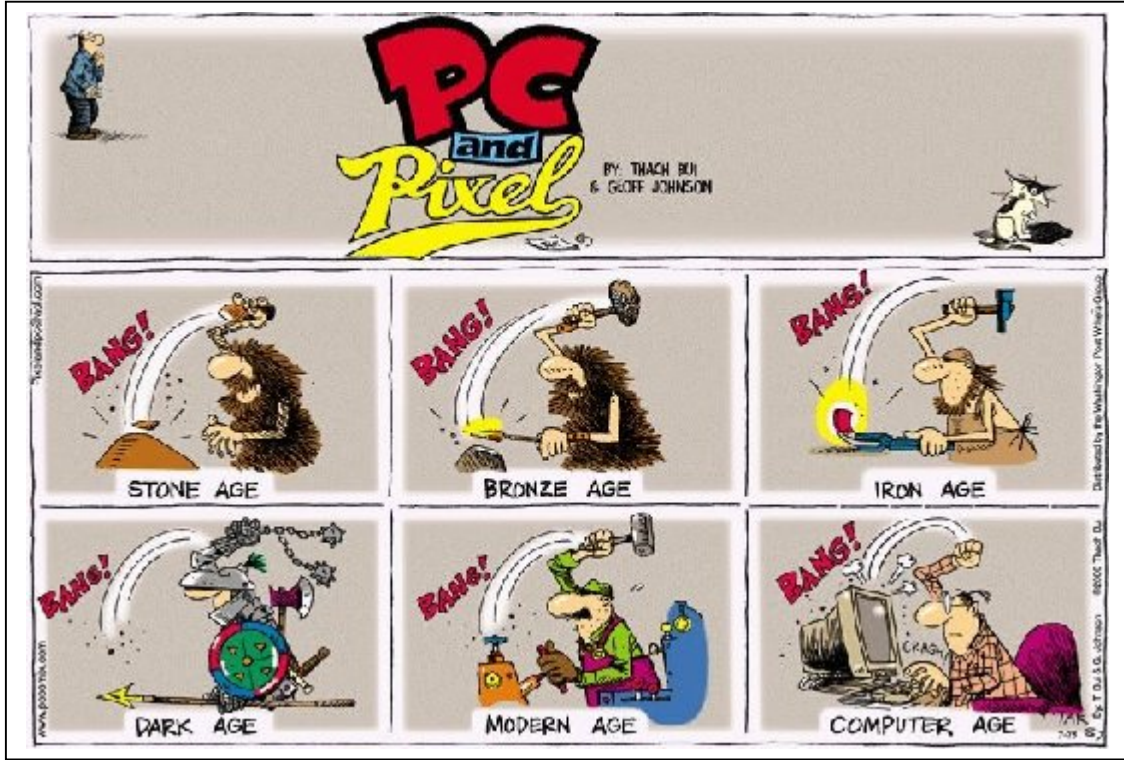
2. OLAYI TANIMLAMA

- Karikatürde ne oluyor?
- Karakterler nasıl hareket ediyor?
- Kim mutlu, üzgün, kızgın, kaygılı vb.

3. ANALİZ

- Karikatüristin bakış açısı veya tutumu nedir?
- Karikatürist karikatürde resmettiği olaylara veya kişilere sempatik, eleştirel, karşı mı yoksa detekçi mi?
- Karikatürde anlatılanlardan daha fazlası var mı?

7. ÜNİTE, 2. KAZANIM İÇİN



2. KAZANIM: Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin yaratıcı fikirler ileri sürer.

<p>Tespit Et</p> <ul style="list-style-type: none"> · Neler görüyorsun? 	
<p>Analiz</p> <ul style="list-style-type: none"> · Sunulan kişi yada gruplar kimdir? · İnsanlar ne yapıyor yada ne söylüyor? · İnsanlar nasıl giyinmiş? 	
<p>Sonuç Çıkar</p> <ul style="list-style-type: none"> · Karikatürde sözü edilen konu nedir? · Sunulan mesaj yada bakış açısı nedir? 	
<p>Yargıya Var</p> <ul style="list-style-type: none"> · Mesaj etkili olarak iletildi mi? Niçin? · Karikatür senin hoşuna gitti mi? Niçin? · Stereotiplere yer verilmiş mi? · Önyargılar açık mı? 	
<p>Görüş Açıkla</p> <ul style="list-style-type: none"> · Karikatüristin bakış açısını kabul ediyor musun? Niçin? · Bu konuda bakış açın nedir? 	

NOT: Stereotip (klişe örnekler), genel olarak diğer insanları içine yerleştirdiğimiz kategorileri ifade etmektedir. Örneğin bu çerçevede kadınlar romantik ve duygusal, “kötü şoför”, geveze; erkekler mantıklı ve rasyonel; Almanlar disiplinli ve çalışkan; İtalyanlar coşkulu ve gürültülü vs. olarak etiketlenir. Bu süreç stereotipleme sürecidir.

7. ÜNİTE, 3. KAZANIM İÇİN



3. KAZANIM: Tıp alanındaki buluş ve gelişmelerle insan hayatı ve toplumsal dayanışma arasındaki ilişkiyi fark eder.

	Neler görülmektedir? Görülenler nasıl resmedilmiştir?	Yararlı Açıklamalar
1. BASAMAK	<p>1. Karikatürde gördüğünüz nesnelere veya kişileri anlatın.</p> <p>2. Resmedilen olayı anlatın.</p> <p>3. Ortam nasıldır? Yani olay nerede ve ne zaman meydana gelmiş?</p> <p>4. Karikatürist hangi yöntemleri kullanmış? (örneğin abartılmış fiziksel özellikler, giysiler, figürlerin konumu ve büyüklüğü, yüzdeki ifadeler, vücut dili, renk)</p> <p>5. Başlığı var mı? Önemli kelimeler, sayılar, ifadeler var mı?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ön planda/arka planda/merkezinde, ... görebilirsin. - Sağında/solunda ... var. - Olay... resmedilmiş. - X kişisi ... gibi resmedilmiş. - O ... gibi bakıyor. - O ... gibi görünüyor. - O ... yapmış gibi görünüyor.
2. BASAMAK	<p>Mesaj nedir?</p> <p>6. Hangi nesnelere & karakterler semboldür?</p> <p>7. Sembollerin her birinin hangi anlamda kullanıldığını düşünüyorsun?</p> <p>8. Karikatürist hangi mesajı, yorumu nakletmek istemiştir?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O ...yı simgeler / temsil eder. - Bu ...ya işaret eder. - Bu varsayım ... gerçeğin desteklenmektedir. - Karikatürist bu fikri ... ile açıklamayı ister. - Karikatürde mesaj ... olarak iletilir. - Karikatüristin ...yı eleştirdiği görülüyor.
3. BASAMAK	<p>Kişisel görüşünüz nedir?</p> <p>9. Verilen mesajı kabul ediyor musun yada etmiyor musun?</p> <p>Durumu destekliyor musun?</p> <p>Bu karikatürü ikna edici buluyor musun?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bu doğru, ama... - Benim düşünceme göre... - İlke olarak kabul ediyorum, ama... - Tamamen/kısmen ... ile kabul ediyorum. - ...konusunda şüphelerim var. - Bu yorum ...nın sınırlandırılmasına bağlıdır.

Ek 4: KARİKATÜR ÇALIŞMA YAPRAKLARI

Karikatür Analiz Çalışma Yaprağı	
1. Basamak	
Görsel Unsurlar	Yazılı Unsurlar (Hiçbir karikatür kelime içermez)
1. Karikatürde gördüğünüz nesnelere veya insanları listeleyin.	1. Karikatürün başlığını ve/yada konusunu belirleyin. 2. Karikatürdeki nesne ve kişileri tanımak için karikatürist tarafından kullanılan üç kelime veya ifadenin yerini keşfediniz. 3. Karikatürde görülen önemli tarihleri veya sayıları kaydedin.
2. Basamak	
Görsel Unsurlar	Yazılı Unsurlar
2. Listenizdeki nesnelere hangileri semboldür?	4. Karikatürdeki hangi kelime ve ifadelerin çok daha kayda değer olduğu görülüyor? Niçin böyle düşünüyorsunuz?
3. Her bir sembolün ne anlama geldiğini düşünüyorsunuz?	5. Karikatürde resmedilen duyguları tanımlayan sıfatları listeleyin.
3. Basamak	
A. Karikatürde yer alan eylemi anlatın.	
B. Karikatürdeki kelimelerin sembolleri nasıl aydınlatıldığını açıklayın.	
C. Karikatürde verilen mesajı açıklayın.	
D. Karikatürün mesajını kabul eden / kabul etmeyen özel ilgi grupları nelerdir? Niçin kabul ediyorlar / etmiyorlar?	

Page URL:

01.02.2005

http://www.archives.gov/digital_classroom/lessons/analysis_worksheets/cartoon.html

Ad-Soyad: _____ Öğretmen: _____

Karikatür Analiz Edelim

Bölüm 1 – Nesnel İnceleme

<p>Nesneler/Kişiler Karikatürde gördüğünüz nesnelere yada kişileri listeleyin.</p>	<p>Kelimeler/İfadeler Karikatürdeki nesne ve kişileri tanımak için karikatürist tarafından kullanılan üç kelime veya ifadenin yerini keşfediniz.</p>
<p>Tarihler Karikatürde görülen önemli tarihleri veya sayıları kaydedin.</p>	<p>Olay Karikatürde yer alan olayı anlatın.</p>

Bölüm 2 – Öznel İnceleme

11. Yukarıda listelediğiniz nesnelere ve kişilere bakın. Hangileri semboldür. Onları buraya listeleyin.

12. Sembollerin hangi anlamda kullanıldığını düşünüyorsunuz?

13. Hangi kelime ve ifadeler çok daha önemlidir? Neden böyle düşünüyorsunuz?

14. Karikatürdeki kelimelerin sembolleri nasıl aydınlattığını açıklayın.

15. Karikatürün vermek istediği mesajı açıklayın.

Kaynak: http://schools.portnet.k12.ny.us/~kids/teachers/dbq/Analyzing_cartoon.doc

KARİKARÜR ANALİZ KILAVUZU

Bir karikatürü analiz ederken bu üç basamağı takip edebiliriz:

		Yararlı Açıklamalar
1. BASAMAK	<p>Neler görülmektedir? Görülenler nasıl resmedilmiştir?</p> <p>1. Karikatürde gördüğünüz nesnelere veya kişileri anlatın.</p> <p>2. Resmedilen olayı anlatın.</p> <p>3. Ortam nasıldır? Yani olay nerede ve ne zaman meydana gelmiş?</p> <p>4. Karikatürist hangi yöntemleri kullanmış? (örneğin abartılmış fiziksel özellikler, giysiler, figürlerin konumu ve büyüklüğü, yüzdeki ifadeler, vücut dili, renk)</p> <p>5. Başlığı var mı? Önemli kelimeler, sayılar, ifadeler var mı?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ön planda/arka planda/merkezinde, ... görebilirsin. - Sağında/solunda ... var. - Olay... resmedilmiş. - X kişisi ... gibi resmedilmiş. - O ... gibi bakıyor. - O ... gibi görünüyor. - O ... yapmış gibi görünüyor.
2. BASAMAK	<p>Mesaj nedir?</p> <p>6. Hangi nesnelere & karakterler semboldür?</p> <p>7. Sembollerin her birinin hangi anlamda kullanıldığını düşünüyorsun?</p> <p>8. Karikatürist hangi mesajı, yorumu nakletmek istemiştir?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O ...yı simgeler / temsil eder. - Bu ...ya işaret eder. - Bu varsayım ... gerçeğince desteklenmektedir. - Karikatürist bu fikri ... ile açıklamayı ister. - Karikatürde mesaj ... olarak iletilir. - Karikatüristin ...yı eleştirdiği görülüyor.
3. BASAMAK	<p>Kişisel görüşünüz nedir?</p> <p>9. Verilen mesajı kabul ediyor musun yada etmiyor musun? Durumu destekliyor musun? Bu karikatürü ikna edici buluyor musun?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bu doğru, ama... - Benim düşünceme göre... - İlke olarak kabul ediyorum, ama... - Tamamen/kısmen ... ile kabul ediyorum. - ...konusunda şüphelerim var. - Bu yorum ...nın sınırlandırılmasına bağlıdır.

Kaynak: E.Tetens/Caroons: Cartoon Analysis Guide, <http://www.noao.edu>

Ad-Soyad: _____ Öğretmenin Adı-Soyadı: _____
 Önceki Olay _____ Şuanki Olay _____ Sonraki Olay _____

Karikatür Analiz Çalışma Yaprağı

Karikatürü değerlendirmenize rehberlik etmek için aşağıdaki soruları kullanın. (bu soruların cevaplarını yazmak zorunlu değil):

1. Karikatürdeki nesnelere yada kişiler nelerdir??
2. Hangi nesnelere semboldür? Her biri neyi temsil eder?
3. Karikatürdeki hangi kelime ve ifadelerin daha dikkate değer olduğu görülmektedir? Niçin?
4. Karikatürde yer alan olay nedir?
5. Karikatürdeki kelimelerin sembolleri nasıl aydınlatmaktadır?
6. Karikatürde verilen mesaj nedir?
7. Hangi grup veya kişiler karikatürdeki mesajı kabul eder veya reddeder? Niçin?

NOTLAR

***Karikatürü analiz için Somut Detayların en azından iki parçasını tamamlamalısınız. Aşağıdaki sorular için fikirlerinizi çizerek düşüncelerinizden söz edebilirsiniz.**

1. Somut Ayrıntı (gerçekler, alıntılar, istatistikler, ayrıntılar):

Yorum ("Bu ... anlamına gelir.", "Bu ...yı gösterir.", "Bu ...yı destekler.", "TBu ...yı kanıtlar."):

2. Somut Ayrıntı (gerçekler, alıntılar, istatistikler, ayrıntılar):

Yorum ("Bu ... anlamına gelir.", "Bu ...yı gösterir.", "Bu ...yı destekler.", "TBu ...yı kanıtlar."):

3. Somut Ayrıntı (gerçekler, alıntılar, istatistikler, ayrıntılar):

Yorum ("Bu ... anlamına gelir.", "Bu ...yı gösterir.", "Bu ...yı destekler.", "TBu ...yı kanıtlar."):

ALINTILAMA/AKTARMA

Hatırla, formu doldurmak için aşağıdaki bilgilerin hepsine ihtiyacınız olamayacak. Bu seçtiğiniz kaynağa bağlıdır. Örneğin, internetten aldığınız bir kaynağa, yazarın kim olduğunu her zaman bilemeyebilirsiniz...
Yazar / Editör:

Konu:

Kaynak: (Kitap, İnternet vs.)

Yayınevi Bilgileri:

Tarih:

Sayfa(lar):

Web Adresi (URL):

Ek Notlar

Bu kaynağı anlatın. Yukarıdaki somut ayrıntı ve yorum kısımlarına yazdıklarınızdan yararlanabilirsiniz.

Tarihi Gün araştırmanız açısından bu doküman neden önemlidir?

KAYNAK: <http://www.nthurston.k12.wa.us/timberline/newlibrary2/History%20Day%202003-2004/An%20Worksheets/Cartoon%20Analysis%20Worksheet.doc> 03.02.2005

KARŞILAŞTIRMALI KARİKATÜR ANALİZ YAPRAĞI

Bu çalışmayı aynı konuda farklı karikatürleri, farklı bakış açılarını karşılaştırmak için kullanabilirsiniz.

	1. Seviye: Anlatma <ul style="list-style-type: none"> ● Sunulan nesnelere ve kişileri listeleyin; başlığı veya konuyu tespit edin; karikatürist tarafından karikatürde kullanılan kelimeleri yerleştirin; karikatürde görülen önemli tarihleri ve sayıları kaydedin. 	2. Seviye: Anlama <ul style="list-style-type: none"> ● Listenideki objelerin hangileri semboldür? Her bir sembolün ne anlama geldiğini düşünüyorsunuz? Hangi kelime vbe ifadelerin daha önemli olduğu görülmektedir? Niçin? Karikatürde resmedilen duyguları anlatan sıfatları listeleyin. 	3. Seviye: Yorumlama Karikatürde yer alan olayı anlatın; karikatürde yer alan kelimelerin sembolleri nasıl aydınlattığını açıklayın; karikatürün mesajını açıklayın; hangi özel ilgi grupları karikatürün mesajını kabul ediyor yada reddediyor?
1. Karikatür			
2. Karikatür			
3. Karikatür			
4. Karikatür			
5. Karikatür			
6. Karikatür			

1. Karikatür: (Burada karikatürün web adresi verilebilir.)

2. Karikatür:

3. Karikatür:

4. Karikatür:

5. Karikatür:

6. Karikatür:

KAYNAK: Şu adreslerde yer alan karikatür analiz formlarından uyarlanmıştır:

U.S. National Archives & Records Administration. "Cartoon Analysis Worksheet."

http://www.archives.gov/digital_classroom/lessons/analysis_worksheets/cartoon.html.
2/2/2004.

http://www.spokaneschools.org/lewis_clark/academics/socialstudies/APUSH/2nd_semester/Unit_VI/Cartoon_Analysis_Worksheet.doc 01.02.2005

Ad-Soyad:

Sınıf:

Tarih:

POLİTİK KARİKATÜR ANALİZ FORMU

Politik Karikatürün Ana Fikrinin Tespit Edilmesi

Politik karikatürler güncel olarak merak uyandıran bir konu üzerinde güçlü bir görsel mesajı yada bakış açısını sunmak için kullanılırlar.

1. Karikatürde sözü edilen politik olay yada fikir nedir?
2. Hangi anahtar kişi yada gruplar, karikatürün mesajının bir parçasıdır?
3. Karikatürist bu insanları nasıl resmetmiştir? İnsanları yada ülkeleri resmetmek için karikatürist tarafından kullanılan sembollerini açıklayınız.
4. Karikatürdeki başlıkları, konuları, etiketleri yada konuşma kabarcıklarını saptayınız. Bunlar karikatürün mesajına nasıl katkı sağlamaktadır?
5. Karikatürün mesajı nedir? Karikatürist okuyucuyu ikna etmek için neler yapıyor?

Karikatürist Tarafından Kullanılan Yöntemin Analiz Edilmesi

Karikatürist mesajını iletmek için mizah, karikatür (caricature; resmedilenin özelliklerinin abartılı çizimi), hiciv ve sembolizmi (simgecilik) kullanır. Karikatüristin kullandığı yöntemi analiz etmenize yardımcı olması için aşağıdaki soruları kullanın.

6. Karikatür gerçeğe uygun olarak çizilmiş yada karakterler gerçeğe uygun olarak resmedilmiş mi? Karaktere olumlu yada olumsuz bir anlamda mı yer verilmiş? Karikatüristin neden bu stili kullanmayı seçtiğini düşünürsün?
7. Karikatür ciddi yada komik mi? Karikatüristin politik mesajı tekili bir şekilde iletmek için bu yöntemi nasıl seçtiğini açıklayın.
8. Karikatüristin okuyucunun dikkatini çekmek için kullandığı çizimler, başlıklar yada etiketler nelerdir? Karikatürde ilk olarak neleri fark ettiniz?
9. Karikatürlerin politik mesajları iletmeye iyi bir yol olduğunu düşünüyor musunuz? İyi bir yol olup olmadığını açıklayınız.

Kaynak: http://go.hrw.com/resources/go_ss/teacher99/toolkit/TOOLKT03.pdf
Copyright © by Holt, Rinehart and Winston. All rights reserved.

KARİKATÜR ANALİZ ÇALIŞMA YAPRAĞI

A.

1. Karikatürist _____
2. Tarih _____
3. Kaynak _____

İmaj

B.

1. Anahtar nesnelere ve kişileri listeleyin.

C.

1. Listenizdeki hangi nesnelere semboldür?
2. Her bir sembolün hangi anlamda kullanıldığını düşünüyorsunuz?

D.

1. Karikatürdeki olayı anlatın.
2. Karikatürün mesajını açıklayın.
3. Karikatürün mesajını hangi özel ilgi grupları kabul ediyor veya etmiyor? Niçin?
4. Bu karikatür çalıştığımız konuyu anlamamıza nasıl yardımcı oluyor?

Metin

1. Başlığı tespit edin.
2. Nesnelere veya kişileri tanımlayan kelime ve ifadeleri belirleyin.
3. Kelimelerin sembolleri nasıl aydınlatıldığını açıklayın.
4. Resmedilen duyguları anlatan sıfatları listeleyin.

KAYNAK: Dr. Lawrence McBride, Illinois State University.

POLİTİK KARİKATÜR YORUMLAYALIM

Three steps in Interpretation of Political Cartoons	
4. Karikatürdeki anahtar unsurları SAPTAMA	
	<ul style="list-style-type: none"> • Tarih nedir? Bu tarih neden önemlidir? • İnsanlar, yerler, olaylar, yapılar? • Semboller kullandı mı? • Karikatürün başlığı var mı?
5. OLAYI TANIMLAMA	
	<ul style="list-style-type: none"> • Karikatürde ne oluyor? • Karakterler nasıl hareket ediyor? • Kim mutlu, üzgün, kızgın, kaygılı vb.
6. ANALİZ	
	<ul style="list-style-type: none"> • Karikatüristin bakış açısı veya tutumu nedir? • Karikatürist karikatürde resmettiği olaylara veya kişilere sempatik, eleştirel, karşı mı yoksa detekçi mi? • Karikatürde anlatılanlardan daha fazlası var mı?

KAYNAK: http://www.tki.org.nz/r/socialscience/curriculum/SSOL/boss/3steps_e.php
05.02.2005

POLİTİK KARİKATÜR ANALİZ KARTI

<p>Tespit Et · Neler görüyorsun?</p>	
<p>Analiz · Sunulan kişi yada gruplar kimdir? · İnsanlar ne yapıyor yada ne söylüyor? · İnsanlar nasıl giyinmiş?</p>	
<p>Sonuç Çıkar · Karikatürde sözü edilen politik konu nedir? · Sunulan mesaj yada bakış açısı nedir?</p>	
<p>Yargıya Var · Mesaj etkili olarak iletildi mi? Niçin? · Karikatür senin hoşuna gitt mi? Niçin? · Stereotiplere yer verilmişmi? · Önyargılar açık mı?</p>	
<p>Görüş Açıkla · Karikatüristin bakış açısını kabul ediyor musun? Niçin? · Bu konuda bakış açın nedir?</p>	

KAYNAK: www.sasked.gov.sk.ca/docs/midlsoc/gr8/pdf/p350.pdf, 21.05.2005