



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ORTA ÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN MİZAH TARZLARI VE
YARATICILIK DÜZEYLERİNİN YAŞAM DOYUM DÜZEYLERİNİ
AÇIKLAYICI ROLÜ

Hazırlayan
Ömer AY

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı
Yüksek Lisans

Danışman
Doç. Dr. Recep KOÇAK

TOKAT – 2011

ORTA ÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN MİZAH TARZLARI VE
YARATICILIK DÜZEYLERİNİN YAŞAM DOYUM DÜZEYLERİNİ
AÇIKLAYICI ROLÜ

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: 20 / 05 / 2011

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

Başkan : Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU

Üye : Doç. Dr. Recep KOÇAK

Üye : Yrd. Doç. Dr. Rıza GÖKLER

Üye : Yrd. Doç. Dr. Alpay Doğan YILDIZ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Gülay BEDİR

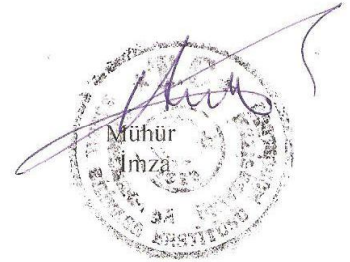
İmzası

(Handwritten signatures of the jury members)

Bu tez, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun 29/04/2011 tarih ve 19/10 sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Enstitü Müdürü:

Prof. Dr. Ali AÇIKEL
Enstitü Müdürü



T.C.

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplanıp sunulduğunu, bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçlara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan ederim.

(23/05 /2011)

Tezi Hazırlayan Öğrencinin

Adı ve Soyadı

Ömer AY



TEŞEKKÜRLER

Bu araştırmanın planlanması ve uygulanmasında bilgi ve deneyimleriyle bana her türlü desteği sağlayan katkıları hiçbir zaman esirgemeyen, sabırla yol gösteren, yakın ilgi ve yardımları ile doğrulara yönlendiren değerli tez danışmanım Doç. Dr. Recep KOÇAK'a teşekkürlerimi sunarım.

Veri toplama aşamasında, bana her türlü yardımı sağlayan arkadaşlarım Mehmet KARABOĞA ve Kamil ÇETİN'e teşekkürü bir borç bilirim.

Öğrenim hayatım boyunca her türlü desteği sunan babam Emrah AY'a, annem Düriye AY'a, desteğini bir an olsun esirgemeyen, emek, sevgi, anlayış ve sabırla hep yanımda olan, çalışma azmi veren sevgili eşim Nalan AYÇA AY ve oğlum Çağan AY'a tezimi ithaf etmek istiyorum.

Ömer AY

Mayıs, 2010

ÖZET**Orta Öğretim Öğrencilerinin Mizah Tarzları ve Yaratıcılık Düzeylerinin Yaşam
Doyum Düzeylerini Açıklayıcı Rolü****AY, Ömer****Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı****Tez Danışmanı: Doç. Dr. Recep KOÇAK****Mayıs -2011, 138 sayfa**

Orta öğretim öğrencilerinin mizah tarzları ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyum düzeyleri üzerindeki açıklayıcı rolünün araştırılması bu çalışmanın temel amacıdır. Araştırmada ayrıca cinsiyet, okul türü, algılanan gelir durumu ve annenin çalışma durumu gibi demografik özelliklere bağlı olarak öğrencilerin mizah tarzları, yaratıcılık düzeyleri ve yaşam doyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşup oluşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma ilişkisel tarama modelinde yapılan bir çalışma olup, 2009-2010 Eğitim-Öğretim yılında Tokat ili merkezinde eğitim gören 10. ve 11.sınıfta öğrenim gören ve rastgele seçilen 201 kız ve 189 erkek öğrenciden oluşan çalışma gurubu ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama araçları olarak; Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir (2003) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Yerlikaya (2003) tarafından gerçekleştirilen “Mizah Tarzları Ölçeği”, öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini ölçmek için Whetton ve Cameron (2002) tarafından geliştirilen ve Aksoy (2004) tarafından uyarlanan “Yaratıcılık Ölçeği”, yaşam doyum düzeylerini tespit etmek için Huebner (1994) tarafından geliştirilen ve Çivitçi (2007) tarafından uyarlaması yapılan “Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği” ve ayrıca araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Yapılan literatür taramasında orta öğretim öğrencilerinin mizah tarzları ve yaratıcılık düzeylerinin, yaşam doyum düzeyi üzerindeki açıklayıcı rolünü inceleyen bir araştırmaya rastlanmamış olmasından dolayı araştırmanın ilgili literatüre önemli katkısı olacağı umut edilmektedir.

Standardize edilmiş regresyon katsayıları incelendiğinde (β) öğrencilerin yaşam doyum düzeylerini yordayan değişkenler önem sırasına göre birinci sırada katılımcı mizah olduğu ($\beta=.17$) ve yaşam doyum düzeylerinin en önemli yordayıcısı olduğu anlaşılmaktadır. İkinci sırada kendini yıkıcı mizah tarzı ($\beta=-.15$), üçüncü sırada saldırgan mizah tarzı ($\beta=-.12$), dördüncü sırada kendini geliştirici mizah tarzı ($\beta=.12$), beşinci ve son sırada ise yaratıcılığın yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır ($\beta=-.11$). Regresyon analizi sonucuna göre öğrencilerin mizah tarzları (katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı) ve yaratıcılık düzeyleri birlikte ele alındığında yaşam doyum düzeyi ile arasında .34 düzeyinde anlamlı ilişkiler olduğu anlaşılmaktadır ($R=.34$, $P<.001$). Ayrıca araştırmada orta öğretim öğrencilerinin mizah tarzları, yaratıcılık düzeyleri ve yaşam doyum düzeylerinin bağımsız değişkenlere göre (cinsiyet, okul türü, algılanan gelir durumu ve anne çalışma durumu) anlamlı farklılaşma olup olmadığına dair bulgulara da yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mizah Tarzları, Yaratıcılık, Yaşam Doyumu

ABSTRACT**Explanatory Role Of Humor Styles And Creativity Level Of High School Students On Their Life Satisfaction Level****AY, Ömer****Science Education Department of Psychological Counseling and Guidance****Thesis Advisor: Associate Prof. Dr. Recep KOCAK****May -2011, 138 pages**

This study's main aim is to research the explanatory role of humor styles and creativity level of high school students on their life satisfaction level. In this research it is aimed to search whether demographic characteristics like gender, type of school, socio-economic status and mother's work status create a difference on students' humor styles, creativity levels and life satisfaction.

This research is a study made on relational scan model and it is carried out with a working group which consists of 201 girl students and 189 male students who are selected randomly among the 10th and 11th grade students in centre of Tokat in 2009-2010 academic year. In this research humor styles questionnaire which is improved by Martin, Puhlik, Larsen, Gray and Weir (2003) and adapted to Turkish by Yerlikaya (2003), "How creative are you?" questionnaire which is improved by Whetton and Cameron (2002), and adapted to Turkish by Aksoy (2004); multidimensional students life satisfaction question scale which is improved by Huebner (1994), and adapted to Turkish by Çivitçi (2007) and also personal information form which is prepared by the researcher are used as the data collection tools.

It is wished this study will have an important contribution to the related literature, because during the literature review we did not come across a research which analyses the explanatory effects of humor styles and creativity levels of high school students on their life satisfaction.

When standardized regression coefficients examined, in order of importance of variables which examine life satisfaction of students, it is understood that affiliative humor style is in the first place ($\beta=.17$) and it is the most important regression of life satisfaction levels. It is discovered that self-defeating and aggressive humor style is in the second place ($\beta=-.15$), aggressive humor style is in the third place ($\beta=-.12$), high self enhancing humor style is in the fourth place ($\beta=.12$) and creativity is in the last place ($\beta=-.11$). According to the regression analyze result, when students' humor styles (affiliative humor, high self enhancing humor, aggressive humor and self-defeating and aggressive humor) and creativity levels are discussed together, it is understood that there is .34 degree meaningful relationship with life satisfaction level ($R=.34$, $P<.001$). In this study some evidence has demonstrated whether there is a significant differentiation between humor styles, creativity and life satisfaction levels according to the independent variables (gender, type of school, perceived income, mother's work status).

Key words: Humor Styles, Creativity, Life Satisfaction

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ETİK SÖZLEŞME SAYFASI	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	xi
GRAFİKLER LİSTESİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU	4
1.1.1. Araştırmanın Amacı	4
1.1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	4
1.1.3. Problem Cümlesi.....	8
1.1.4. Alt Problemler.....	8
1.1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.1.6. Sayıtlılar	10
1.1.7. Tanımlar	10
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	12
2.1. Mizah	12
2.2. Mizah Duygusu	15
2.3. Genel Mizah Kuramları	16
2.3.1. Üstünlük Kuramı	17
2.3.2. Uyuşmazlık(Aykırılık, Uyumsuzluk) Kuramı	18
2.3.3. Psikoanalitik Kuram.....	20

2.3.4. Rahatlama Kuramı	21
2.4. Mizah Tarzları	22
2.4.1. Katılımcı Mizah	22
2.4.2. Kendini Geliştirici Mizah.....	23
2.4.3. Saldırgan Mizah.....	23
2.4.4. Kendini Yıkıcı Mizah.....	24
2.5. Mizah ile İlgili Araştırmalar.....	25
2.5.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	25
2.5.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	30
2.6. Yaratıcılık.....	32
2.6.1. Yaratıcı Düşünce İle İlgili Kuramlar.....	35
2.6.1.1. Psikoanalitik Yaratıcı Düşünce Kuramı	35
2.6.1.2. Gestalt Yaratıcı Düşünce Kuramı	36
2.6.1.3. Çağrışım Yaratıcı Düşünce Kuramı	37
2.6.1.4. Algısal Yaratıcı Düşünce Kuramı	37
2.6.1.5. İnsancıl Yaratıcı Düşünce Kuramı	37
2.6.1.6. Bilişsel-Gelişimsel Yaratıcı Düşünce Kuramı	38
2.6.1.7. Karmaşık Yaratıcı Düşünce Kuramı	38
2.7. Yaratıcılık ile İlgili Araştırmalar	39
2.7.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	39
2.7.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	41
2.8. Yaşam Doyumu.....	44
2.8.1. Yaşam Doyumunu Etkileyen Unsurlar	45
2.9. Yaşam Doyumu ile İlgili Araştırmalar	46
2.9.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	46
2.9.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	48

3. YÖNTEM	50
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	50
3.2. ÇALIŞMA GURUBU.....	50
3.2.1. Çalışma Gurubu Özellikleri-Betimsel İstatistikler	50
3.3 VERİLERİN TOPLAMMASI.....	52
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	52
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu	53
3.4.2. Mizah Tarzları Ölçeği	53
3.4.3. Yaratıcılık Ölçeği.....	55
3.4.4. Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumunu Ölçeği	56
3.5. VERİLERİN ANALİZİ	58
4. BULGULAR VE YORUM.....	60
5. TARTIŞMA VE ÖNERİLER	86
5.1. TARTIŞMA.....	86
5.2. ÖNERİLER	98
5.2.1. Anne-Babalar ve Eğitim Ortamı İçin Öneriler	98
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	102
KAYNAKÇA.....	104
EKLER	116
EK-1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU	116
EK-2: MİZAH TARZLARI ÖLÇEĞİ.....	117
EK-3: YARATICILIK ÖLÇEĞİ.....	119
EK-4: ÇOK BOYUTLU ÖĞRENCİ YAŞAM DOYUMU ÖLÇEĞİ.....	121
EK-5: VALİLİK ÖLÇEK İZİN BELGESİ.....	122
ÖZGEÇMİŞ	123

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 4.1 Öğrencilere Ait Bağımsız Değişkenlerin Dağılımı	50
Tablo 4.2 Öğrencilerin Okul Türüne Göre Dağılımları.....	51
Tablo 4.3 Öğrencilerin Algılanan Gelir Durumuna İlişkin Veriler	51
Tablo 4.4 Öğrencilerin Anne Çalışma Durumuna Göre Dağılımları	52
Tablo 4.5 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Mizah Tarzları Puanları.....	60
Tablo 4.6 Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri ile Mizah Tarzları Arasındaki Korelasyon Sonuçları.....	61
Tablo 4.7 Öğrencilerin Mizah Tarzları ile Yaşam Doyumu Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Sonuçları.....	62
Tablo 4.8 Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri ile Yaşam Doyumu Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Sonuçları	64
Tablo 4.9 Öğrencilerin Akademik Başarıları (Oks Puanı) İle Yaratıcılık Düzeyleri, Mizah Tarzları ve Yaşam Doyumları Arasındaki Korelasyon Sonuçları.....	65
Tablo 4.10 Öğrencilerin Mizah Tarzlarının Cinsiyete göre t- testi Sonuçları	67
Tablo 4.11 Öğrencilerin Mizah Tarzlarının Okul Türüne göre Anova testi Sonuçları.....	68
Tablo 4.12 Öğrencilerin Mizah Tarzlarının Algılanan Gelir Durumuna göre Anova testi Sonuçları	69
Tablo 4.13 Öğrencilerin Mizah Tarzlarının Anne Çalışma Durumuna göre t- testi Sonuçları	70
Tablo 4.14 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri.....	71
Tablo 4.15 Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Cinsiyete göre t- testi Sonuçları..	71
Tablo 4.16 Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Okul Türüne göre Anova testi Sonuçları.....	72

Tablo 4.17 Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Algılanan Gelir Durumuna göre Anova testi Sonuçları.....	73
Tablo 4.18 Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Anne Çalışma Durumuna göre t- testi Sonuçları	74
Tablo 4.19 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeyleri	74
Tablo 4.20 Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Cinsiyete göre t- testi Sonuçları	75
Tablo 4.21 Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Okul Türüne göre Anova testi Sonuçları.....	75
Tablo 4.22 Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Algılanan Gelir Durumuna göre Anova testi Sonuçları.....	77
Tablo 4.23 Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Anne Çalışma Durumuna göre t- testi Sonuçları.....	77
Tablo 4.24 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Akademik Başarı(OKS Puanı) Düzeyleri.....	78
Tablo 4.25 Öğrencilerin Akademik Başarılarının Cinsiyete göre t- testi Sonuçları ..	78
Tablo 4.26 Öğrencilerin Akademik Başarılarının Okul Türüne göre Anova testi Sonuçları.....	79
Tablo 4.27 Öğrencilerin Akademik Başarılarının Algılanan Gelir Durumuna Göre Anova testi Sonuçları.....	80
Tablo 4.28 Öğrencilerin Akademik Başarılarının Anne Çalışma Durumuna göre t- testi Sonuçları	81
Tablo 4.29 Öğrencilerin Yaşam Doyum Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	83

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1- Regresyon Analizi Normallik Dağılım Grafiği.....	82
--	----

SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ

MTÖ	: Mizah Tarzları Ölçeği
YÖ	: Yaratıcılık Ölçeği
ÇÖYDÖ	: Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği
%	: Yüzde. Bir sayının yüze bölünmesi ile bulunan oran.
<i>Sd</i>	: Birden fazla gurup olması durumunda serbestlik derecesi.
<i>F</i>	: Bir değerin, olayın tekrar etmesi, gözleminin dağılımı.
<i>N</i>	: Örneklemdaki toplam denek/anket yanıtlayanlar sayısı
<i>p</i>	: Hata yapma olasılığı.
<i>Ss</i>	: Standart sapma.
t-test	: İki gurubun ortalamaları arasında fark olup olmadığının testi.
<i>t</i>	: t-testi sonucu elde edilen değer.
\bar{X}	: Bir veri dağılımının aritmetik ortalaması.
SPSS	: Sosyal Bilimler için İstatistik Programı.

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

“Mizahın olmadığı bir yerde yaşamak çok zor ve sıkıcıdır. Her şeyin mizaha dönüştüğü bir yerde yaşamak ise olanaksızdır.”

Berthol BRECHT

Mizah, insanların toplu yaşamaya başladıklarından bu yana var olan bir olgudur. Kişiler arası ilişkilerde her toplum ve millet mizaha önem vermiştir. Mizah, toplumsal hayatın refahı ve mutluluğu için kişilerarası ilişkilerde sıklıkla kullanılır. Ancak bazı durumlarda üzüntüye ve saldırganlığa yol açarak olumsuz sonuçlar verebilmektedir. İnsan yaratılışı itibariyle her zaman aynı aktiviteyi gösteremez. O, aşırı çalışmanın verdiği yorgunluk ve sıkıntılardan kurtulmak istediğinde bir takım eylemlere yönelir. Bu eylemlerin başında da mizah gelir.

İnsanın sosyal etkileşimlerinde mizahın özel bir yeri vardır (Shammi ve Stuss, 1999:657). Her ne kadar mizah insanların toplu olarak yaşamalarıyla başlasa da, bunun temel unsuru, insanın konuşma, ağlama, uyuma gibi doğal bir özelliği olan gülme duygusudur. Diğer bir deyişle, insanın yapısında var olan gülme duygusu veya özelliği, psikolojik yapısı ve sosyal çevrenin alışılmışlığının dışında bir araya gelmesiyle ortaya çıkar (Aydın, 1993). Mizah, toplumsal ve bireysel sorunlara, yaratıcılığın uyarılması sonucunda herkesçe kabul edilebilir çözümler üretilmesini sağlar. Özellikle köklü kültür ve medeniyet değişmelerinin yaşandığı, yeni çözüm yollarının ve sentezlerinin arandığı dönemlerde mizahın belirginleştiği görülür. Nitekim Nasreddin Hoca da Anadolu'nun en buhranlı döneminde ortaya çıkmıştır. Birey ve toplum, mizahla yabancı kültür unsurlarını değerlendirerek kendileştirir ve yine eskiye ait devam etmesini dilediklerini de yaşatır. Bir bakıma mizah yaratılarıyla toplumun damıtılmış belleği, kültürü ve kültürel genetiği dolayısıyla da dünya görüşü

geçmişten geleceğe aktarılır (Özdemir, 2010:30). Bu nedenle insanların en zor anlarında bile mizahı rahatlama unsuru olarak kullandıkları ve sorunların çözümünde kullanılması için yeni nesillere aktarılarak kültüre katkı sağladığı bir gerçektir.

Yaratıcılık kavramının günümüzde bilim insanları tarafından açık ve kesin bir tanımı yapılamamaktadır. Bazılarına göre yaratıcılık bir işlem, bazılarına göre ise bir üründür. Ancak yaratıcılık kavramı üzerinde bilim insanlarınca üzerinde uzlaşılan ortak nokta; yaratıcılığın yeni ve farklı bir şey yapmak olduğu ya da gözlenebilen bir ürüne bağlı olarak yaratıcılığın değerlendirilebileceği şeklindedir. Rouquette'e (1992) göre yaratıcılık; baskı, kişi, işlem ve ürünün birbirleriyle kaynaşmasından oluşmaktadır. Torrance'a (1968) göre yaratıcılık; kişinin bir problem karşısında problemin çözümünde yeni bir ürün ortaya koymasındır. Bu bağlamda Torrance yaratıcılığı bir eylem olarak tanımlanmıştır. Bu eylem artistik olabileceği gibi, mekanik ve teorik de olabilir.

Alışlagelmişin dışında yaratıcı düşünen bireyler doğal olarak, normal düşünen bir insandan farklı niteliklere sahip olmalıdır. Yaratıcı düşünenler diğer bireylere göre daha esnektirler ve yeni durumlara daha kolay uyum sağlarlar, daha dikkatlidirler, başkalarının değer verdiği şeyleri görürler ve bunlara değer verirler. Çevreye ve diğer insanlara karşı daha uyumlu ve duyarlıdır. Kendilerine güvenleri vardır ve kendilerinden emindirler (Carin ve Sund, 1985).

Yaratıcılık, bireyin doğuştan getirdiği özelliklerinden biridir. Yaratıcılık; öğrenilmiş davranışlar değildir. Öğrenilmiş davranışlar olmadığından yaratıcılığı çocuklarda gözlemlemek daha kolaydır. Çocuklar kendisini yaratma eylemine itecek istence farkında olmadan sahiptir. Hayal gücü, duygu ve düşünceleri, içten gelen motivasyonla birleşir ve düşüncelerini özgürce ifade ederler (Özden, 1993).

Bilginin çok hızlı gelişip, değiştiği bu çağda toplumların bu değişim hızını yakalayabilmesi için aktif, düşünen, yaratan, sorun çözen ve kendini sürekli yenileyebilen bireylere ihtiyaç vardır. Bu özellikteki insanların yetişebilmesi için ise eğitim programlarının bu yönde eğitim verecek şekilde hazırlanması gerekmektedir. Diğer taraftan eğitimde artık yaratıcılığın önemi değil, yaratıcılığın nasıl geliştirilebileceği tartışılmaktadır. Çünkü gerek yaratıcılık, gerekse sorun çözme konusunda yapılan araştırmalara bakıldığında, yaratıcı düşünme ve sorun çözmenin doğuştan getirilen yetenekler olduğu kabul edilmekle birlikte, öğrenilebilir yetenekler de olduğu, uygun programlar geliştirilip, uygun ortamlar oluşturulduğu sürece, bu yeteneklere sahip bireylerin yaratıcılık yeteneklerini geliştirebildikleri sonucu ortaya çıkmaktadır (Karakuş, 2001).

Yaşam doyumu, iyi hissetmenin anahtarı olarak nitelendirilir. Hayatlarındaki memnuniyeti irdelerken şahıslar, hayatlarının gereksinimleri için uygun olan bir standart belirlerler (Diener, Emmons, Larson, & Griffin, 1985). Bourland, Stanley ve Snyder'e (2000) göre, yaşam doyumu ile iyimserlik arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. İnsanlar, birçok hoş ve çok az hoş olmayan duygular hissettiklerinde, ilgi çekici aktivitelerde bulduklarında, birçok sevinç ve çok az acı yaşadıklarında ve yaşamlarından memnun olduklarında yüksek bir öznel iyi oluş yaşamaktadırlar. İyi bir hayat ve ruh sağlığıyla ilgili başka özellikler de bulunmaktadır ancak öznel iyi oluş alanı, kişinin yaşamına ilişkin kendi değerlendirmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır (Diener, 2000). Yaşam doyumu ise kişinin kendi seçtiği kriterlere göre yaşamının niteliği hakkındaki genel değerlendirmesi olarak ele alınmaktadır. Diener ve Lucas'a (1999) göre, yaşam doyumu hali hazır yaşamdan doyum, yaşamı değiştirme isteği, geçmişten doyum, gelecekte doyum ve kişinin yakınlarının o kişinin yaşamı hakkındaki görüşlerini kapsamaktadır. Doyum alanları ise iş, aile, serbest zaman,

sağlık, para, benlik ve kişinin yakın çevresi olabilmektedir. Peterson, Park ve Seligman (2005), yaşam doyumu ve mutluluğun hayattan haz alma, hayatta anlam bulma ve bir duruma, kişiye ya da yaşantıya bağlılık şeklinde üç boyutlu olduğunu ifade etmektedirler.

Yaşam doyumu, bireyin mutluluğu ile ilgili olarak öznel iyi oluşun bilişsel yönünü temsil etmektedir. Öznel iyi oluş bireyin yaşamını bilişsel ve duygusal bir bakış açısıyla değerlendirmesi olarak ifade edilmektedir (Diener, 1984). Öznel iyi oluş doyumlu ilişkileri ve üreticiliği attırdığı, fiziksel ve ruhsal sağlık üzerinde olumlu etki yaptığı için hem bireysel hem de toplumsal açıdan dikkatle incelenmesi gereken bir kavramdır.

1.1. PROBLEM DURUMU

1.1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; orta öğretim kademesindeki öğrencilerin mizah tarzları (kendini geliştirici mizah, katılımcı mizah, saldırgan mizah, kendini yıkıcı mizah) ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyum düzeylerini açıklamada anlamlı değişkenler olup olmadığını incelemektir. Ayrıca öğrencilerinin mizah tarzları, akademik başarıları, yaratıcılık ve yaşam doyum düzeylerinin cinsiyet, okul türü, algılanan gelir durumu, anne çalışma durumu gibi bağımsız değişkenler göre farklılaşma gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Bu çalışmada ele alınan, öğrencilerin mizah tarzları, yaratıcılık düzeyleri ve yaşam doyum gibi değişkenlerin öğrencilerin akademik yaşantıları ve kişisel gelişimleri için son derece önemli özellikler olduğu bilinmektedir. Dolayısı ile bu değişkenler arasındaki ilişki ve etkileşimlerin, incelenmesinden elde edilen bulguların öğrencilerin akademik yaşantılarına, kişisel ve sosyal gelişmelerine ve rehberlik

hizmetlerinin daha etkili sunulmasına katkı sağlayacağı düşüncesi araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

Mizahın çeşitli tanımları yapılmıştır. Mizah, hayatın hemen her aşamasında görülen bir nükte, bir zarafettir. Mizahta konu seçilmez; aksine konu kendini seçtirir. Politika, sosyal olaylar, alışkanlıklar, günlük hayat, aktüalite vs. her şey ona konu olabilir. Kısacası kırıcı ve hırpalayıcı olmamak şartıyla her olay, mizahın ilgi alanına girebilir (Pala, 1995: Akt. Aydın, 2006).

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 düşünülmektedir. 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 odaklanmaktadır (Yerlikaya, 2003).

Günlük yaşamda mizah kullanımının, uyumlu ya da uyumsuz ve bireyin kendi içinde (intrapşik) ya da kişiler arası oluşuna göre belirlenecek dört farklı tarzı vardır (Martin ve diğ.:Akt. İlhan, 2005). Bu tarzlar aynı zamanda mizahın kullanımındaki farklılıkları ifade etmektedir (Akt. İlhan, 2005). Bu mizah tarzlarında ikisi psikolojik olarak iyi olma durumu açısından olumlu ve sağlıklı, ikisi de psikolojik olarak iyi olma durumu açısından olumsuz ve sağlıksız mizah tarzlarıdır (Erickson ve Feildstein, 2007). Birincisi kişinin mizahı kendisine katkıda bulunmak amacıyla hoşgörülü ve başkalarına zarar vermeyecek biçimde kullandığı tarz olan kendini geliştirici mizah tarzıdır. Diğer yandan kişi mizahı aynı amaçla diğerlerinin aleyhine ve onların zarar görmesi pahasına da kullanabilir ki bu da saldırgan mizahtır. Mizahın birey tarafından başkalarıyla ilişkilerine katkıda bulunmak amacıyla kullanması söz konusu olduğunda da benzer bir durum ortaya çıkmaktadır. Kişi bu amaçla mizahı, kendisini ve

başkalarını kabul edici ve hoşgörülü bir biçimde kullanabilecektir ki bu da katılımcı mizah tarzıdır. Ya da kişi başkalarıyla ilişkilerine katkıda bulunmak amacıyla mizahı kendi aleyhine ve kendisine zarar verici biçimde kullanabilir ve bu da kendini yıkıcı mizah tarzı olarak adlandırılmaktadır (Yerlikaya N., 2007).

Mizah bir iletişim aracı olarak düşünüldüğünde, iletişim için önemli olan yaş, eğitim düzeyi, cinsiyet gibi faktörler de mizahın kullanımı sırasında dikkate alınması gereken özelliklerdendir (Öz ve Hiçdurmaz, 2010).

İnsanın en etkili etkinliklerinden birisi de zihinsel yeteneklerini yeni bir ürün yaratmak amacıyla kullandığı yaratıcılığdır. Yeni ve orijinal bir ürün, düşünce, yorum ve eser ortaya koymak olarak tanımlana yaratıcılık günümüz modern toplumlarında çok önemli bireysel özellik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu nedenle birçok bilim insanı ve sanatçı, yaratıcılığın önemi üzerinde durmakta ve birçok eğitimci de öğrencilerin yaratıcılık yeteneklerini nasıl arttırabilecekleri konusunda çalışmalar yapmaktadırlar (Erdoğan, 2006a).

Toplumsal ve kültürel değişmelerin büyük bir hızla yaşandığı, geçmişteki bir takım doğruların yanlış olabileceklerinin tartışıldığı günümüzde, araştırmacı bireylere özellikle de, yeni ve orijinal fikirler, ürünler ortaya koyan, diğerlerinden farklı düşünen bireylere ihtiyaç vardır. Geleceğin problemlerinin belki de geçmişin çözüm yolları ile çözülemeyeceği gerçeği, yaratıcı düşünen bireylere olan ihtiyacı ortaya koymaktadır (Torrance, 1962:Akt. Güngör, 2006).

İlk kez 1961 yılında Neugarten tarafından ortaya atılan yaşam doyumu kavramı, bir insanın beklentileriyle (ne istediği), elinde olanların (neye sahip olduğu) karşılaştırılmasıyla elde edilen durum ya da sonuçtur (Özer ve Karabulut, 2003).

Yaşam doyumu bireyin kendi belirlediği kriterlere uygun bir biçimde bireyin tüm yaşamını pozitif yönde değerlendirmesi olarak belirtilmektedir (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985; Veenhoven, 1991).

Yaşam doyumu bir anlamda bireyin belirlediği hedeflere ulaşma derecesi olarak da tanımlanmaktadır (Koç, 2001; Gökçakan ve Özer, 1999; Sevim ve Özer, 1999; Doğan, 1996:Akt. Aysan ve Bozkurt, 2004).

Yaşam doyumu araştırmalarının evlilik, iş, yaşlanma gibi, daha çok yetişkinlerin yaşam alanına giren konularda yoğunlaştığı (Greenspoon ve Saklofske, 1998:Akt. Çivitçi, 2007); çocuk ve ergenlerin yaşam doyumlarını konu alan çalışmaların ise görece olarak daha az olduğu (Gilman, Huebner ve Laughlin, 2000:Akt. Çivitçi, 2007) anlaşılmaktadır. Çocuk ve ergenlerdeki yaşam doyumu düzeyi düştükçe dışa dönüklük, içsel kontrol odağı, benlik kavramı, aktif başa çıkma ve prososyal davranışların azaldığı; bağımlılık yapıcı madde kullanımı ve psikopatolojik davranışların da arttığı (Huebner, 2004:Akt. Çivitçi, 2007) bulgularına ulaşılmıştır. Bu konuda yapılan çalışmaların sınırlı olması yapmış olduğumuz çalışmaların gelecekteki çalışmalara ışık tutması açısından önem teşkil etmektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin ergenlik döneminde bedensel, duygusal ve sosyal gelişim açısından kritik sayılabilecek yaşları içermesi, bu dönemdeki öğrencilerin yaşam doyumunu etkileyebilecek faktörlerin ve yaşam doyumu ile ilişkili psikolojik değişkenlerin incelenmesini de gerekli kılmaktadır. Bu da araştırmanın önemini artırmaktadır.

Sonuç olarak öğrencinin günlük yaşamda çeşitli alanlardaki başarısını, gelişimini ve ilişkilerini etkileyen mizah tarzlarının, onun sosyal ve zihinsel gelişimi ile yakından ilişkili olan yaratıcılığın, yaşam doyumu düzeyi ile ilişkisini araştırıp yordamak bu araştırmanın en önemli gerekçesini ve amacını oluşturmaktadır. Yapılan

literatür taramasında yukarıdaki değişkenleri birlikte ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırma bulgularının alandaki bu eksikliği gidererek alana önemli katkı sağlayacağı umulmaktadır. Ayrıca araştırma bulgularının öğrencilerin akademik başarıları, yaratıcılık, yaşam doyumları ile birlikte kişisel ve sosyal gelişimlerini sağlayacak rehberlik hizmetlerine yardımcı olması açısından çalışmanın önemini daha da artırmaktadır.

1.1.3. Problem Cümlesi

“Orta öğretim öğrencilerinin mizah tarzları ve yaratıcılık düzeyleri, yaşam doyum düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” Sorusu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Ayrıca öğrencilerin mizah tarzları, yaratıcılık ve yaşam doyum düzeylerinin akademik başarı(OKS Puanı), cinsiyet, okul türü, algılanan gelir durumu, annenin çalışma durumu gibi bağımsız değişkenlere göre farklılaşma gösterip göstermediği sorgulanacaktır. Araştırmanın belirlenen amaçları doğrultusunda araştırma kapsamında aşağıdaki problem durumlarına cevap aranmaya çalışılmıştır.

1.1.4. Alt Problemler

1. Öğrencilerin kullandıkları mizah tarzları (kendini geliştirici, katılımcı, saldırgan, kendini yıkıcı) ile yaratıcılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğrencilerin kullandıkları mizah tarzları (kendini geliştirici, katılımcı, saldırgan, kendini yıkıcı) ile yaşam doyum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile yaşam doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğrencilerin akademik başarıları (OKS Puanı) ile yaratıcılık düzeyleri, mizah

tarzları ve yaşam doyumları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

5. Öğrencilerin kullandıkları mizah tarzları (kendini geliştirici, katılımcı, saldırgan, kendini yıkıcı) ile cinsiyet, okul türü, algılanan gelir durumu, annenin çalışma durumu, gibi bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

6. Öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri cinsiyet, okul türü, algılanan gelir durumu, annenin çalışma durumu, gibi bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

7. Öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri cinsiyet, okul türü, algılanan gelir durumu, annenin çalışma durumu, gibi bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

8. Öğrencilerin akademik başarılarının (OKS Puanı) cinsiyet, okul türü, algılanan gelir durumu, annenin çalışma durumu, gibi bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

9. Öğrencilerin mizah tarzları ve yaratıcılık düzeyleri, yaşam doyum düzeylerinin anlamlı yordayıcısı mıdır?

1.1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Çalışmada elde edilen veriler Yerlikaya (2003) tarafından uyarlanan Mizah Tarzları Ölçeği The Humor Styles Questionnaire Türkçe Formu, Aksoy (2004) tarafından uyarlanan Whetton ve Cameron (2002)'den alınan "how creative are you?" isimli Yaratıcılık Ölçeği, Çivitçi (2007) tarafından uyarlanan Huebner (1994)'den alınan "Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale) Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği'nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

2. Bu çalışma,2009–2010 eğitim öğretim yılı Tokat ili merkezinde ortaöğretim okullarından Anadolu Lisesi, Atatürk Lisesi ve Ticaret Meslek Lisesine devam

eden öğrenciler ile sınırlıdır.

1.1.6. Sayıtlılar

1. Araştırmaya katılan katılımcılar ölçme araçlarını içtenlikle cevapladıkları gerçek görüş ve algılarını ifade etmişlerdir.

1.1.7. Tanımlar

Mizah: Olayları, tanıklıkları, durum ve davranışları; gülünecek yanlarıyla ele alarak gerçeklikleri sergilemektir. Gülmenin sanatlı şeklidir (Oruç, 2006).

Mizah Duygusu: Bir kimsenin gülünç olan bir şeyi görebilme, anlatabilme ve algılayabilme yeteneği, gülünç bulduğu şeylerin türü, mizahi ifade ediş ya da yaşayış tarzı ve de günlük hayatında vermiş olduğu mizahi tepkilerin sıklığı gibi bireysel farklılıklardır (Ruch, 1998).

Mizah Tarzları: Gündelik yaşam içerisinde mizah kullanımının, uyumlu ya da uyumsuz ve içsel ya da kişiler arası oluşuna göre belirlenebilecek bireysel farklılıkları ifade eden dört farklı tarz (Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir, 2003; Akt. Yerlikaya, 2003).

Yaratıcılık: Var olan kalıpları yıkma başkalarının yaşantılarına açık olma, alışılmışların dışına çıkma bilinmeyenlere doğru bir adım atma, empoze edilmiş düşünce çizgisini kırma ve yeni bir düşünce çizgisi ortaya koymadır (Rıza, 2000).

Sorunlara, yetersizliklere, bilgi eksikliğine mevcut olmayan elemanlara, uyumsuzluklara karşı duyarlı olma, güçlükleri belirleme, çözümler arama tahminler yapma ve eksikliklerle ilgili olarak hipotezler kurma ya da hipotezleri değiştirme çözüm yollarından birini seçme ve deneme, yeniden deneme, daha sonra da sonuçları ortaya koymadır (Torrance, 1974:Akt. Aslan, 2001b).

Yaşam doyumu: Bireyin kendi belirlediği kriterlere uygun bir biçimde tüm yaşamının pozitif değerlendirmesi, yaşamın kalitesinin, pozitif olarak gelişiminin derecesi olarak tanımlanmaktadır (Diener ve diğ. 1985: 71-75).

BÖLÜM II

LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde öncelikle araştırma konusu olan mizah, yaratıcılık ve yaşam doyumu kavramlarının kuramsal açıklamalarına ve konu ile ilgili olan yerli ve yabancı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Mizah

Mizah, yaşamın gülünç ve saçma taraflarını yansıtmaya 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 duydu#u bir savunma mekanizması olarak işlev görür. Mizah öğrenmeye ve öğretmeye karşı olan hayal kırıklığını bastırmak için en fazla kabul gören yoldur (Oruç, 2010).

Mizah klasik çağ filozoflarından olan Eflatun'dan başlayarak yüzyıllar boyu felsefe, edebiyat, toplumbilim, insanbilim, ruhbilim gibi çeşitli bilim dallarının ilgisini çeken bir kavram olmuştur. Mizahın ana konusunun insan olduğu ve insanın bulunduğu her yerde mizah olduğu söylenmektedir. İnsanlık tarihine bir göz atıldığında, mizahın insanlığın bu uzun tarihi boyunca ne zaman başladığı kestirilememektedir (Özünü, 1999:32).

Mizah, ilkçağlardan günümüze kadar başta felsefe olmak üzere bir çok disiplinin inceleme konusu olmuştur. Psikologlar, filozoflar, edebiyatçılar, din adamları mizahla ilgili birçok açıklama getirmişlerdir; ancak bu açıklamalar incelendiğinde genellikle birbirine uymadıkları görülmektedir. Mizahı tanımlamak, çözümlenmek ve tahmin etmenin güçlüğünde araştırmacıların deneyimi, mizahın bir

paradoks olduğu gerçeğinde yatabilir: trajedi ve mutluluğun, hastalık ve eğlencenin, ciddiyet ve şakacılığın olduğu zamanlarda mizah oradadır. Farklı disiplinler arasında mizahın hem duygusal hem de bilişsel bir işlem olduğu konusunda bir fikir birliği vardır; fakat uyuşma sadece buraya kadardır (Bellert, 1989; Lefcourt, 2002).

Mizah kavramı yüzyıllardan beri kullanılıyor olsa da, her dönemde bazen olumlu bazen de olumsuz bir özellik olarak ele alınarak farklı bir biçimlerde tanımlanmaya çalışılmıştır. Bazı kuramcılar, mizah ile fiziksel ve sosyal çevrenin insan üzerinde uyguladığı birçok sınırlamalardan birinin birdenbire ortadan kalkmasıyla duyulan rahatlık arasında ilişki kurar (Rozenhal, 1997:3). Böyle bir tanım kabul edildikten sonra da, mizahın içinde kültürel farklılıklar olup olmadığı ve bu tanımın onu nasıl yanıtlaması gerektiği düşünülebilir. İnsanların gülmesine neden olan şey, her yerde aynıdır; ancak belli bir zamanda ve belli mekânlarda bulunan fiziksel ve sosyal sınırlamalar, diğer zaman ve mekânlara göre farklılıklar içermektedir. Bundan dolayı, komik ifadenin özel bir türüne olan yönelim, belli bir yerde ortaya çıkabilir ve belirli bir zaman diliminde korunabildiği görülmektedir. Bunların yanı sıra, zaman bakımından var olan farklılıklara rağmen, mizahın hemen hemen bütün çeşitlerinin ulusal veya uygarlığın getirilerine bağlı kalmaksızın benzer derecede geliştirilmektedir. Bununla birlikte komik unsurunun özü az çok aynı kalsa da, onun ifade tarzlarının değişebildiği görülmektedir (Rozenhal, 1997). Mizahı bir tepki olarak ele alan bir başka tanım da, mizahın yüksek karmaşıklık düzeyindeki bir uyarının, fizyolojik tepkiler düzeyinde büyük bir tepki yarattığı tek yaratıcı eylem alanı olduğunu belirtilmektedir (Koestler, 1997). İngiliz Bilimler Akademisi'nin bir yayınında mizah, daha çok İngiliz ruhuna has, güldürücü ve sert, duygulu ve hicivli alay şekli olarak tanımlanmaktadır (Maurois, 1959). Mizahın bir tür alay olduğunu vurgulayan başka bir tanım da, mizahın eğlence olsun diye paradokslarla oynanan

veya şakacı bir üslupla kırmadan takınılan bir tür alay etme biçimi olduğudur. (Türkmen, 1996). İlgili literatür incelendiğinde Müslüman yazarların mizahı tanımlamaktan çok, gülmenin kaynağı ve nedeni üzerinde durmuş oldukları göze çarpmaktadır (Rozenhal, 1997). Bir Müslüman yazar (El-Askeri, 1313) mizahı bir şeyin gerçek karakterinin, zarar vermek amacı gütmeyen, yanlış temsili olarak tanımlamıştır (Rozenhal, 1997). Bu tanıma benzeyen birkaç tanım daha vardır. Platon mizahı tanımlayarak vatandaşların eğitilmesinde kullanılabileceğini belirtmiştir. Ona göre mizah, şaka kılıfı altında gerçeği söylemedir (Akt. Sanders, 1995). Nasreddin Hoca mizahı ise, yaşamın tekdüzeliğine var edici, yaratıcılığı geliştirici ve olumlu karşı çıkmayı, akışın dışına çıkarak kalıplaşmış yaşamların mizahiliğini belirginleştirmeyi ifade eder. Mizah, dolayısıyla Nasreddin Hoca, yaşamı eleştirel bakışla değerlendirmek konusunda dokunulmazlık ve özgürlüğe sahiptir. Mizah eleştirel düşünceyi, eleştirel düşünce de mizahı var eder ve besler. Sanılanın aksine eleştirel düşünce, mizahın üretken ve hoşgörülü, farklı bakış açılarının yan yana yaşayabildiği dünyasında yaratılmakta ve geliştirilmektedir. Beyni gülen insanın yüzü de gülmektedir. Bu nedenle de gülen yüz, mizahın, dolayısıyla da eleştirel bakışın sembolüdür (Özdemir, 2010).

Mizah, çok çeşitli olmakla birlikte aynı zamanda geniş bir olgudur (Ritchie, 2004). Freud'a (1998) göre, kasıtsız espriler doğaçlama yapılır ve mizahın dışında herhangi amaca hizmet etmez. Bir esprinin amacı kendisi olmadığında, yani kasıtlı olduğunda hizmet edeceği iki amaç vardır; düşmanlık(saldırganlık, hiciv yada savunma amacına hizmet eder) ya da cinsellik. Bu iki amaçla yapılan espri, kişiye bilinç dışına ittiği ve bastırıldığı duygu ve düşünceleri ifade etme fırsatı verir. Freud, psikanalist öğretinin doğrultusunda; mizahın, insanlardaki saldırı dürtüsünden kaynaklandığını savunur (Moran, 1994). Ruch'a (1998) göre, mizaha sadece olumlu

yanıyla bakılamaz. Mizah, hem olumlu hem de olumsuz kullanımları birlikte barındıran geniş bir yelpazedir. 20. yüzyılda mizah kavramı dar anlamını yitirip gülme ile ilgili tüm fenomenleri içeren bir biçim almıştır. Mizah artık her tür gülmeye, şakaya, televizyonda yayınlanan durum komedilerine, politik yergiye ve dalga geçmeye değinmek için kullanılan bir kavram haline gelmiştir. Bu haliyle mizah, olumlu ve yararlı olabileceği gibi saldırgan, düşmanca ve zararlı da olabilmektedir (Yerlikaya, 2003).

2.2. Mizah Duygusu

Alandan ya da alan dışından birçok kimse yaşamda mizah duygusuna çok önemli bir rol yüklemektedir. Günlük yaşamda, insanların davranışlarını açıklarken mizah duygusuna sahip olmalarından ya da olmamalarından söz etmektedir. Bunun yanında bireylerin bu özelliğe değişik derecelerde sahip olduğu konusunda da birçok kişi hemfikirdir. Ancak bir kimsenin mizah duygusuna sahip olduğunu söylerken kastedilen şeyin ne olduğu herkes için pek açık değildir (Yerlikaya, 2003).

Eysenck (1972), mizah duygusunun muhtemel 3 farklı anlamına işaret etmektedir. *Birincisi*, bir kişinin bizim yaptığımız aynı şeylere gülmesi (uymacı anlamında); *ikincisi*, bir kişinin çok fazla miktarda gülmesi ve kolayca eğlenmesi (miktar anlamında) ve *üçüncüsü*, başka insanlara eğlenceli şeyler söylemek ve onları eğlendirmek (üretici anlamında) o kişinin yaşamının ve ruhunun bir parçası olmasıdır (İlhan, 2005). Allport (1961) ise, 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 (Yerlikaya, 2003).

2.3. Genel Mizah Kuramları

Mizahı anlamak ve temellendirmek adına çeşitli kuramlar oluşturulmuştur. Bu kuramlar birbirine benzemekle birlikte kimi kaynaklarda farklı sınıflandırmalar altında ele alınmıştır (Oruç, 2006). Esas itibariyle benzer özellikleri olan bu sınıflandırmalardan bazıları şu şekildedir:

Özünü (1999)'ye göre mizah kuramları;

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

Blythe (1999)'ın sınıflandırmasına göre mizah kuramları;

- Bilişsel Algı Kuramları,
- Sosyal Davranış Kuramları,
- Psikanalitik Kuramlardır.

Mosak (1987)'a göre ise mizah kuramları;

- Kötüleme, aşağılama ile bağlantılı mizah kuramları,
- Uyuşmazlık ile bağlantılı mizah kuramları,
- Rahatlama ile bağlantılı mizah kuramları (Akt. Oruç, 2006) olarak sınıflandırılmıştır

Bu yaklaşımlara ek olarak daha farklı sınıflandırmalar yapmak mümkün olmakla birlikte literatürde sıkça yapıldığı gibi mizahın doğasına ilişkin kuramları Üstünlük Kuramı, Uyuşmazlık Kuramı, Psikoanalitik Kuram ve Rahatlama Kuramı olmak üzere dört ana başlık altında toplandığını görmekteyiz.

2.3.1. 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 (Oruç, 2006).

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 (Özünü 1999:23).

Mizahın acı ve hazzın bir birleşimi olduğunu ifade eden Plato'nun görüşü en eski kuramdır. Plato'ya göre mizah, başkalarının talihsizliği karşısında bizim ortaya çıkan üstün olmamızın sağladığı haz ve başkalarının bize gülmelerine yol açan üstün olmaları karşısında duyduğumuz acının bir birleşimidir. Aristoteles'e göre ise gülünç olanın özü, soylu olmayışa ve kusura dayanır. Fakat bu kusur hiçbir acılı ve hiçbir zararlı etkide bulunmaz (Sanders, 2001:35).

Üstünlük kuramı, bireylerin kendilerini diğer insanlardan izole ederek daha üstün gördüklerine inanan bir kuramdır Mizah kuramlarından üstünlük kuramı bağlamında Cem Yılmaz'ın gösterilerine bakıldığında, onun jest ve mimikleri ile desteklediği üstünlük duygusunu anlatılarının konusu olarak seçtiği gözlenir. İnsanların baslarına gelen talihsiz olayları küçümseme içeren sözlerle ifade ederken bu durumu aynı zamanda mimikleri ile de tasdik eder. Daha sonra da, seyirciye dönerek: "Ne gülüyorsunuz? Siz de aynısını yapıyorsunuz."der. Gösterisine baslarken Cem Yılmaz su ifadeleri kullanır: "Buraya eğlenmek ya da gülmekten çatlama için geliyorsanız emin olun yanılıyorsunuzdur. Ama siz yine de gelin lütfen! Siz benim eklemek teknebilirsiniz. Gelin ki, yeni arabamın parası çıksın, eskisinin de benzini..." O,

bu şekildeki konuşmaları ile seyirciye ne kadar fazla para ödediklerini ve kendisinin böyle gösterilere bu kadar para ödemeyeceğini söyleyerek, aslında seyircisinden üstün olduğunu yinelemiş olur (Bilge, 2008).

Üstünlük kuramıyla ilgili olarak filozof Thomas Hobbes, mizahın “içimizdeki ani üstünlük duygusundan kaynaklanan ani gururlanma sonucunda oluşan yeni ve beklenmeyen bir unsur” olduğunu ileri sürmüştür (Tekdemir, 1994).

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 (Özünü 1999:23).

Gülmenin, diğer insanlar ya da durumlar karşısında yaşanan zafer duygusundaki kökleri, üstünlük kuramlarının temelini oluşturur (Yerlikaya, 2003). Üstünlük kuramına göre gülme, diğer insanlar üzerindeki üstünlük duygularımızın bir ifadesidir. Üstünlük kuramı, gülmeyle ilgili duygular üzerinde yoğunlaşmaktadır (Vural, 2004). Mutluluk, bireyin kendini diğer insanlarla aptallık, çirkinlik, talihsizlik veya zayıflık açılarından kıyaslandığında tehlikeye girer. Üstünlük kuramının ilkesine göre, diğerlerinin aptalca hareketlerine gülme, alay etme ve taklit etme davranışları mizahi davranışlarının merkezinde yer almaktadır (Eroğlu, 2003).

Sonuç olarak, üstünlük kuramı, insanların kendilerini kimi zaman başkalarına göre değişik yönlerden şanslı ve üstün görerek rahatladıkları görüşüne dayanır.

2.3.2. Uyuşmazlık(Aykırlık, Uyumsuzluk) Kuramı

Uyuşmazlık kuramcılarının en ünlü ilk kuramcıları Kant ve Schopenhauer'dir. Kant'a göre gülme aniden boşa çıkan bir bekleyiştten doğar. Gülmenin nedeni, birbiriyle ilişkili olduğunu düşündüğümüz nesnelere ve kavramlar arasındaki

uyuşmazlığın ansızın algılanmasıdır ve gülme bu uyuşmazlığın ifadesidir. Bir düşünce ve algı arasında bir çelişki oluştuğunda algı daima doğrudur. Olaylar beklenilenin dışında geliştiği zaman, insanlar bir çeşit şoka girerler. Umulanın aksine bir sonuç insanların gülmesine neden olur. Diğer bir ifadeyle beklentilerimiz ve farkındalığımız arasındaki uyuşmazlık algılandığında sonucu, gülmedir. Algıdaki bu değişme ve gerçekleşmeyen beklentiler haz olarak bildiğimiz bir memnuniyetle sonuçlanır ve genellikle de gülmeye birlikte ortaya çıkar (Kuiper ve Martin, 1993:260-261).

Uyuşmazlık 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 (Oruç, 2006).

Uyuşmazlık kuramı, her şeyden önce metinden uzaklaşma, bir bakıma konu dışına çıkma ve zihnimizin bilişsel yapısıyla ilgilidir. Bu kuram doğruluğunu kabul ettiğimiz herhangi bir durumun, sözün, davranışın beklenmedik biçimde dışına çıkılmasıyla ilgilidir. Uyuşmazlık kuramına göre, herhangi bir gülmece metninde olayların akışında, dinleyici ya da okuyucuda, olayların nasıl biteceğine ilişkin bir beklenti vardır. Olaylar düşünülenin dışında geliştiği zaman, insanlar bir çeşit şoka uğrarlar. İstenilenin tersi bulunduğu, o sonuç insanların gülmesine neden olur (Özünü,1999: 21).

Birbirinden farklı fikir ve durumların bir arada algılanması bu kuramcılara göre mizahın temelinde yatan sebeplerdendir. Bu uyuşmazlığın algılanması gülmeye neden olmaktadır (Oruç, 2006).

Sonuç olarak, uyumsuzluk kuramcıları, mizahın daha çok birbiriyle bağdaşmayan iki veya daha fazla düşünce, durum ve niteliğin bir araya gelmesiyle oluştuğunu ifade etmişlerdir.

2.3.3. Psikoanalitik Kuram

Freud'un gülme kuramı üzerindeki temel çalışmaları, *Jokes and Their Relation to the Unconscious* (Espriler ve Bilinçdışı ile İlişkileri) isimli yapıtında görülmektedir. Bu kitapta Freud, gülmenin üç türünü birbirinden ayırmaktadır: şakalar, komik durumlar ve mizah. Ona göre, tüm gülünecek durumlar için insanlar belli bir ruhsal enerji ayırmışlardır, bu enerji belli bir ruhsal durumda harcanmak için ayrılmış; ama gerekli olmamıştır, bu gereksiz enerji daha sonra gülme biçiminde kullanılır. Freud, espri yaparken, bastırılmış veya yasaklanmış duygu ve düşünceler için kullanılacak olan enerjiyi, komik durumlara tepki verirken düşünmek için kullanmadığımız fazla enerjiyi, mizah için ise, duygularımızca kullanılmayan enerjiyi harcadığımızı söylemektedir (Freud, 1998).

Birey açıkça ifade edemeyeceği dürtüleri mizah yoluyla ifade edilebilir. Böylelikle birey gerginlik yaratan enerjisinden toplumca kabul edilebilir bir yolla kurtulmuş olur (Oruç, 2006).

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 kuramcılarından 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 harcayacağımızı tahmin ettiğimiz enerji miktarı ile onun kullandığı enerji miktarı arasında bir fark olduğunda gülünç ortaya çıkar (Freud, 1998:46).

2.3.4. Rahatlama Kuramı

Rahatlama kuramını ilk açıklayan Descartes (1649) olmuştur. Descartes gülmeyi, "Bir kötülüğe karşı kayıtsız olduğumuzda veya ondan bize zarar gelmeyeceğini anladığımızda meydana gelen sevinç" olarak belirtmektedir. Aniden gelişen bir şeyden kaynaklanan şaşkınlıkta gülme rol oynayabilir. Gülme acı verici ve tehlikeli bir şeyin ortadan kalkmasının ifadesidir. Birden bire eğlenceli bir ruh haline girmenin, bir huzursuzluktan kurtulmanın, sonucunda gülme oluşur. Gülmenin gerçekleşmesi; aniden, iyi ve zevk veren hislerin normal düşünce sistemini kesmesidir. Bu durumda gülme gerçekleşerek kontrol altında tutulan düşünceden ve onun sıkıntısından kurtulma söz konusudur (Türkmen, 1996:50).

Rahatlama kuramı kapsamında gülmeyi ele alan John Dewey, gülmeyi "sınırların aniden boşalması" olarak tanımlamıştır. Ona göre gülme, tüm nefes alma ve sesle ilgili organlarda ortaya çıkar (Morreall, 1997:38-39).

Gregory, gülmeye sebep olan bütün durumların rahatlama 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, 1996:32).

Mizah uygun tarzda ve koşullarda kullanıldığında çoğu zaman sihirli bir değnek gibi ortama dokunur ve gerginliği azaltır. Bu bağlamda, mizah; stres ya da duygusal gerilim yaşatan durumlarda ortamdaki duygu yükünü azaltan bir araç olarak işlev görebilmektedir. "Gülmek en iyi ilaçtır", mizahın sonucundaki kazanımı iyi ifade eden bir sözdür. Yine çok bilinen "Gülümse kaderine", "Gül güneşler doğsun haydi, bir şans tanı bugün kendine", "Gülümse, hadi gülümse, bulutlar gitsin" gibi bazı şarkı sözleri de yaşanan zorluklarla baş etmede yaşananlara gülümseme ve

mizahla bakmayı gösterir. Mizah ve gülmenin literatürde değinilen fizyolojik, sosyal ve psikolojik pek çok yararı bulunmaktadır (Öz ve Hiçdurmaz, 2010).

Rahatlama kuramcıları, stresten ve sıkıntıdan kurtulma, rahatlama üzerine odaklanmışlardır. Mizahın rahatlama ve vücuttaki gerginliğin azaltılmasına katkıda bulunduğu bu kuramcılar tarafından önemle vurgulanmaktadır. Her ne kadar rahatlama mizahın temelinde görmeseler de tüm kuramlar mizahı açıklarken bu kavramdan söz etmişlerdir.

2.4. Mizah Tarzları

Martin ve arkadaşları (2003) tarafından, mizah duygusunun uyumlu ve uyumsuz yönlerinin ele alındığı kuramsal çalışmaların incelenmesi sonucunda geliştirilen dört farklı tarzı ele alınacaktır.

2.4.1. Katılımcı Mizah

Katılımcı mizah, mizahın birey tarafından kendine ve de başkalarına saygılı bir biçimde kişiler arası ilişkileri ve etkileşimleri geliştirici şekilde kullanılması anlamına gelir. Bu tarzı yoğun şekilde kullanan bireyler, güldürücü şeyler söyleme, başkalarını eğlendirmek için şakalar yapma, ilişkileri kolaylaştırma ve kişiler arası gerilimleri azaltma eğilimindedirler. Katılımcı mizah, neşe, öz saygı, samimiyet ve tatmin edici ilişki gibi ruh halleriyle pozitif yönde ilişkilidir (Martin ve diğ. 2003). Katılımcı mizah, kişilerarası etkileşimi kolaylaştırır ve olumlu bir ortam yaratır. Ayrıca insanları bir araya getirmenin iyi bir yoludur (Romero ve Cruthirds, 2006). Bu mizah tarzı, hoşgörülü, saldırgan olmayan, bireyi ve diğerlerini onaylayan ve kişiler arası bağlılığı geliştirici etkiye sahiptir. Katılımcı mizahın dışadönük, neşeli, benlik saygısı yüksek olmakla, çoğunlukla olumlu duygularla ilişkili olması beklenmektedir.

2.4.2. Kendini Geliştirici Mizah

Kendini geliştirici mizah, mizahın içsel ya da kişisel yönlerini kapsar ve bireylerin hem kendi, hem de diğerlerinin gereksinimlerini dikkate alarak, stresle baş etmede, etkili stratejiler geliştirebilmek için çaba sarf etmelerini ifade eder. İnsanlar kendini geliştirici mizahı sergilediklerinde, hayata karşı mizahi bir bakış açısı kazanırlar ve kaçınılmaz sıkıntılarından dolayı fazla stresli olmazlar. Bu mizah tarzı, olumlu bir bakış açısı edinmeye yardımcı olan stresle başa çıkmanın bir yoludur. Kendini geliştirici mizah nevrozizmle negatif yönde ilişkilidir, öz saygıyla ve olumlu duygularla pozitif yönde ilişkilidir. Organizasyonlarda bu mizah tarzı kullanıldığında kullanan kişinin ilgisi onun imajını grup ve organizasyonlardaki diğerlerinin ilgisine bağlı olarak arttığını varsayabiliriz. Bu mizah tarzı, katılımcı mizahla kıyaslandığında daha kişiseldir. (Martin ve diğ. 2003).

Bu mizah tarzını kullanan kişiler, mizahı sadece mizahi görüşlerini devam ettirmek için değil, aynı zamanda başkaları olmadığı zamanlarda hatta, hayatın zorluklarına, stres ve uyuşmazlıklara karşı bir başa çıkma aracı olarak kullanma eğilimindedirler. Kendini Geliştirici Mizah; kişiler arası ilişkilere odaklanmadan daha çok, intapsişiktir. Bu yüzden, katılımcı mizah kadar dışadönüklük ile güçlü bir ilişkiye sahip değildir. Bu mizah tarzı daha çok, depresyon, anksiyete, daha genel olarak nevrozizm gibi olumsuz duygularla negatif yönde; deneyime açıklık, öz saygı ve öznel iyi oluşla pozitif yönde ilişkilidir (İlhan, 2005).

2.4.3. Saldırgan Mizah

Bu mizah tarzına sahip olan kişilerin mizahı kullanmadaki amacı; istihza (alay), sataşma, karşısındakini küçük düşürme, cinsel yada ırkçı içerikli bir tarzla insanları eleştirmek yada onları baskı altında tutmaktır. Saldırgan mizah, nevrozizm, özellikle düşmanlık, kızgınlık ve saldırganlık ile pozitif yönde; yumuşak başlılık ve

sorumluluk gibi kişilik özellikleriyle negatif yönde ilişkilidir (İlhan, 2005). Testere (Saw) film serisindeki tiptemenin bu mizah tarzını kullandığı söylenebilir.

Genel olarak, mizahı, başkaları üzerindeki potansiyel etkisini dikkate almaksızın kullanmayla ilişkilidir ve kişinin söylemekten kendini alamadığı, başkalarını incitecek ya da kişiden soğutacak, kompulsif mizah ifadelerini içerir. Mizahın bu boyutunun saldırganlık, öfke ve düşmanlıkla pozitif bir biçimde; ilişki doyumu, vicdanlılık ve hoşnutlukla negatif bir biçimde ilişkisi olması beklenmektedir (Yerlikaya, 2003).

Saldırgan mizahı kullanan kişiler, genellikle insanları alaya alarak işletmeyi amaçlarlar (Janes ve Olsen, 2000:Akt. Romero ve Cruthirds, 2006). Saldırgan mizah aldatmak, küçümsemek ve diğerlerini aşağılama duygusuna sebep olma için kullanılabilir (Zillman, 1983: Akt. Romero ve Cruthirds, 2006).

Saldırgan mizah, alay amaçlı kullanıldığında ilişkileri zayıflatacaktır. Bu tür saldırgan mizahın gereksiz rekabete sebep olduğu sonucuna varılmıştır (Romero ve Cruthirds, 2006).

2.4.4. Kendini Yıkıcı Mizah

Bu tarz bir mizaha sahip olan bireyler, başkalarını güldürebilmek için kendilerini sürekli mizahi bir yolla kötülerler ve yererler. Kendini yıkıcı mizah tarzına sahip olan bireyler, üzgün ya da mutsuz olduklarında bile kendi duygularını reddedip, mutluymuş, iyiymiş gibi davranabilirler. Bu mizah tarzında, bireyler kendilerini sevdirmenin, başkalarının gözünde değer kazanmanın, onay kazanmanın yollarından birini kendilerini aşağılayacak şeyler söylemek veya yapmak olduğuyla ilgili bir düşünceye sahiptirler. Bu mizah tarzı kişisel iyi olmayı, kendini kabulü zedeleyen, düşük benlik algısını besleyen, sağlıksız, uyumsuz bir mizah tarzıdır (Martin, Puhlik-

Doris ve diğ. 2003). Düşük benlik algısı ve öz güveni düşük olan kişilerin bu mizah tarzını kullandıkları söylenebilir.

2.5. Mizah ile İlgili Araştırmalar

Bu kısımda mizahın farklı değişkenlerle birlikte ele alındığı yurt içinde ve yurt dışında yapılan değişik araştırmaların bulgularına yer verilmiştir.

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Aydın (1993) tarafından yapılan bir araştırmada üniversite öğrencilerinde iç-dış kontrol odağı inancı ve durumluk mizah tepkileri arasındaki ilişki incelenmiş ve ölçme aracı olarak Durumluk Mizah Tepkisi Ölçeği ve Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği kullanılmıştır. 50'si kız, 40'ı erkek toplam 90 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen araştırma sonucunda, iç kontrol inancına sahip olmakla mizah tepkilerinin verilmesi arasında doğrudan bir ilişki bulunmamış, kızlarda dış kontrol odağına inananların, erkeklerde ise iç kontrol inancına sahip olanların daha fazla durumluk mizah tepkileri verdikleri görülmüştür. Araştırma, mizah gibi psikolojik danışma açısından önemli bir değişkeni, alandaki araştırmacıların ilgisine sunmuş ve yeni araştırma sorularının ortaya çıkmasına katkıda bulunmuştur.

Topuz (1995) tarafından yapılan başka bir araştırmada, sekizinci sınıf öğrencilerinin popüler olma, mizah duygusu ve akademik başarı arasındaki ilişkiler ile cinsiyete bağlı olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakılmış ve cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık görülmediği sonucuna varılmıştır.

Akün (1997), ilkokullarda 9-11 yaş çocuklarında mizah duygusunun gelişimini, mizah kullanarak yeni teknikler geliştirme olanaklarını ve bazen sıkıcı hale gelebilen dersleri daha zevkli ve daha kolay öğrenilebilir hale getirmenin yollarını araştırmıştır. İlköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında okuyan öğrencilere 8 soruluk bir anket uygulamıştır. Araştırma sonucunda kız öğrenciler, erkeklere göre kendilerini

hiçbir şakanın üzmediğine daha fazla inanmaktadır. Erkekler ise korkutma şakalarına daha fazla üzülmetedir. Erkek öğrenciler kızlara göre daha fazla davranışsal şakalar yapma eğilimindedir. Kız öğrenciler ise daha çok hayvanları kullanıp onur kırıcı şakalar yapmaktadır.

Yerlikaya (2003), Martin ve arkadaşları (2003) tarafından mizah kullanımındaki bireysel farklılıkları ölçmek amacıyla geliştirilen, ikisi olumlu ikisi olumsuz olmak üzere dört boyutlu Mizah Tarzları Ölçeğinin (Humor Styles Questionnaire) Türk kültürüne uyarlama çalışmasını 16–30 yaşları arasında yer alan 1363 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Yerlikaya, uyarlama çalışmaları sırasında Beck Depresyon Envanteri, Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Envanteri, Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği ve Durumluk Mizah Tepkisi Ölçeği'nden faydalanmıştır.

Sarı ve Aslan (2005), üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 480 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen çalışmada Mizah Tarzları Ölçeği ile Başa Çıkma Tarzları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda çaresiz stresle başa çıkma tarzını yüksek düzeyde kullanan öğrencilerin, kendini yeren mizah tarzını daha sık kullandıkları belirlenmiştir. Kendine güvenli stresle başa çıkma tarzını yüksek ve orta düzeyde kullanan öğrencilerin ise, katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah tarzlarını daha çok kullandıkları saptanmıştır.

İlhan (2005), üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmasında mizah tarzlarının öznel iyi oluş üzerindeki rolünü incelemiştir. Araştırmaya katılanlar, 2004–2005 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde, 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda eğitim görmekte olan 154'ü erkek ve 300'ü kız olmak üzere toplam 454 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada veri toplamak için Beş

Faktör Kişilik Envanteri, Mizah Tarzları Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği ve Genelleştirilmiş Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, mizah tarzlarının öznel iyi oluşu çok düşük düzeyde açıkladığı sonucuna varılmıştır.

Aslan H. (2006) yaptığı bir araştırmada, 2004–2005 öğretim yılında Adana’da yer alan 21 ortaöğretim kurumunda görev yapmakta olan toplam 606 öğretmene (311 kadın, 295 erkek) uyguladığı Mizah Tarzları Ölçeği sonuçlarına göre cinsiyetin mizah tarzları puanları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Tümkaya (2006), 283 öğretim üyesinin kişisel ve mesleki koşulları ile tükenmişlik değişkenlerinin öğretim elemanlarının kullandıkları mizah tarzlarını yordama düzeylerini araştırmıştır. Araştırmada bilgi toplamak için Mizah Tarzları Ölçeği, Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Kişisel ve Mesleki Özellikler Anketi kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları sonucunda, Katılımcı Mizah puanları açısından yaş değişkeninin temel etkisi anlamlı bulunmuştur. Regresyon analizleri tükenmişliğin ve mesleki değişkenlerin mizah tarzlarını yordamada önemli değişkenler olduğunu göstermiştir.

Oruç (2006), ön test-son test kontrol gruplu deneysel yöntemi kullanarak, mizahın sosyal bilgiler dersinde 6.sınıf öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına olan etkisi araştırılmıştır. Mizaha dayalı yapılan öğretim, öğrencilerin Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarında etkili olduğu sonucuna varmıştır. Yapmış olduğu 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 göstermiştir.

Yerlikaya N. (2007), lise öğrencilerinin mizah tarzları ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 248’i kız, 299’u erkek toplam 647

lise öğrencisine Mizah Tarzları Ölçeği (MTÖ) ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBTÖ) uygulamıştır. Yerlikaya bu çalışmada ayrıca MTÖ'nün geçerlik ve güvenilirliğinin lise öğrencileri üzerinde sınanmasını da yapmıştır. Bu amaçla MTÖ'yü ilk olarak 229'u kız, 242'si erkek toplam 471 lise öğrencisine uygulamış ve MTÖ'nün lise öğrencileri ile yapılan çalışmalarda kullanılmaya uygun ve geçerli bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur. Daha sonrasında lise öğrencilerine yapmış olduğu uygulamalar sonucunda ise, mizah tarzları ve başa çıkma tarzları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Katılımcı mizah tarzının, sosyal destek arama ile pozitif yönde, çaresiz yaklaşım ile negatif yönde ilişkili, kendini geliştirici mizah tarzının da kendine güvenli yaklaşım ve iyimser yaklaşım ile pozitif yönde çaresiz ve boyun eğici yaklaşım ile negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte saldırgan mizah tarzının kendine güvenli ve iyimser yaklaşımla negatif yönde boyun eğici yaklaşımla ise pozitif yönde ilişkili, kendini yıkıcı mizah tarzının ise boyun eğici yaklaşımla pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Her bir mizah tarzından düşük ve yüksek puan alan gruplar oluşturulduktan sonra öğrencilerin SBTÖ alt ölçek puanlarına uygulanan 2 (mizah tarzı düşük-yüksek) X 2 (cinsiyet) MANOVA sonuçları mizah tarzı ve cinsiyet temel etkilerinin anlamlı düzeyde olduğunu ancak mizah tarzı ve cinsiyet ortak etkisinin anlamlı düzeyde olmadığını göstermiştir. Bulgular katılımcı mizah tarzına yüksek düzeyde sahip olan öğrencilerin düşük düzeyde sahip olan öğrencilere oranla kendine güvenli yaklaşım ve sosyal destek arama tarzlarına daha çok çaresiz yaklaşım tarzına ise daha az sahip olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde kendini geliştirici mizah tarzına yüksek düzeyde sahip olan öğrencilerin de düşük düzeyde sahip olan öğrencilere oranla kendine güvenli yaklaşım ve iyimser yaklaşım tarzlarına daha çok çaresiz ve boyun eğici yaklaşım tarzlarına ise daha az başvurdukları görülmüştür. Saldırgan mizah tarzına yüksek

düzyeyde sahip olan öğrencilerin düşük düzyeyde sahip olan öğrencilere oranla boyun eğici yaklaşım tarzını daha fazla kendine güvenli ve iyimser yaklaşım tarzlarını ise daha az tercih ettikleri bulunmuştur. Benzer şekilde kendini yıkıcı mizah tarzına yüksek düzyeyde sahip olan öğrencilerin de düşük düzyeyde sahip olan öğrencilere oranla çaresiz ve boyun eğici yaklaşım tarzlarına daha fazla sahip oldukları görölmüştür. Mizah tarzları ve stresle başa çıkma tarzlarının ise, cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı görölmüştür. Bulgular erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla kendine güvenli ve iyimser yaklaşımları daha çok tercih ettiklerini, kız öğrencilerin ise erkeklere oranla çaresiz yaklaşıma daha fazla sahip olduklarını ortaya koymuştur. Mizah tarzları açasından da saldırgan ve kendine yıkıcı mizah tarzlarının erkek öğrenciler tarafından kız öğrencilere göre daha fazla tercih edildiği görölmüştür.

Soyaldın (2007)'nın yaptığı araştırmada, katılımcı ve geliştirici mizah alt ölçeklerinde kızlar daha yüksek bir ortalama puan elde etmişken, saldırgan ve yıkıcı mizah alt ölçeklerinde erkeklerin ortalamasının kızlardan daha yüksek olduğu görölmektedir.

Avşar (2008), öğretmen adaylarının mizah tarzları ile cinsiyet rolleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan araştırma sonucunda katılımcı-sosyal, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzları cinsiyet rolleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterirken; kendini yıkıcı mizah tarzı cinsiyet rollerine göre herhangi bir anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varmıştır.

Karagöz (2009), ilköğretim Türkçe öğretmenlerinin mizah tarzları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yaptığı araştırmada, öğretmenlerin kendini geliştirici mizah düzeyleri artıkça düşük düzyeyde de olsa kişisel başarısızlık düzeylerinin azaldığı sonucuna varmıştır. Elde ettiği başka bir sonuç, saldırgan mizah anlayışına sahip öğretmenlerin, kişisel başarısızlık düzeylerinin de

yüksek olduğu yönündedir. Aynı araştırmada, öğretmenlerin katılımcı mizah düzeyleri artıkça, düşük düzeyde de olsa kişisel başarısızlık düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Son olarak, öğretmenlerin kendini yıkıcı mizah puanları ile kişisel başarısızlık puanları arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır.

Sepetci (2010), okul yöneticilerinin mizah tarzlarının betimlenmesi konulu çalışmasında mizah tarzlarının cinsiyet, eğitim düzeyi ve mezun olunan okul türüne göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmalar sonucunda, yurt içinde ortaöğretim öğrencilerinin mizah tarzları ile ilgili yapılan araştırmaların çok yetersiz olduğu kanısına varılmıştır. Bu yönde yapılacak çalışmaların alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.5.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Martin ve Lefcourt (1983) yapmış oldukları bir araştırmada bireylerin mizahı olumsuz yaşam olaylarına karşı bir başa çıkma aracı olarak kullandıklarını bulmuşlardır.

Mizahın, stres, depresyon, kaygı, olumlu ve olumsuz duygular, başa çıkma vb. duygusal iyilik algısıyla ilgili kavramlarla olan ilişkisi özellikle 1980'lerden sonra birçok bilim insanı tarafından incelenmiştir. Bu araştırmaların sonuçları incelendiğinde mizahın olumlu alt boyutlarının iyilik algısını olumlu yönde etkileyen durumlarla olumlu yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Stresle başa çıkma, yaşam olayları üzerinde daha çok denetime sahip olma, olumsuz olaylardan daha az etkilenme, olumlu olaylar karşısında daha çok olumlu duygulanım gösterme gibi durumlar iyilik algısını olumlu yönde etkileyen durumlara örnek olabilir. Aynı zamanda yine olumlu mizahın, kaygı, depresyon vb. psikolojik ve hatta bazı fizyolojik rahatsızlıklarla ve olumsuz duygularla ters yönde ilişkili olduğu da bulgular arasındadır (Martin ve Lefcourt 1983, Martin ve diğ. 2003, Kuiper ve diğ. 2004).

Gorham ve Christophel (1990) yaptıkları bir araştırmada mizahın öğrenme üzerindeki etkilerinde cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakmışlardır. Araştırmanın bulgularına göre, kız ve erkek öğrencilerin farklı mizah algılayışlarının olduğu ve öğrenme üzerinde mizahın cinsiyete göre farklılaştığı görölmektedir (Akt. Oruç, 2006).

Kuiper ve diğ. (2004), sağlıklı ve uyumlu mizah tarzları olarak kabul edilen sosyalleştirici ve kendini geliştirici mizah tarzlarının stresle başa çıkmada etkili olduğu bulunmuştur. Sonuçlar aynı zamanda, sosyalleştirici mizah ve kendini geliştirici mizah tarzlarının depresyon ve kaygı ile olumsuz yönde ilişkili olduğunu, saldırgan mizah tarzı ile depresyon ve kaygı arasında anlamlı ilişki olmadığını, kendini aşağılayıcı mizah tarzının ise depresyon ve kaygı ile olumlu yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Myers, Rapong ve Rodgers'ın yaptığı bir araştırmaya göre erkeklerin mizahı kadınlardan daha etkili bir biçimde kişiler arası iletişim de kullandıkları ve ayrıca, olumsuz yaşantılarda bunu mizahla ifade etmeyi de daha çok erkeklerin kullandığı ortaya konulmuştur. Kadınlar mizahı erkekler kadar gönüllü olarak, kişiler arası iletişimlerine almamaktadırlar (Akt. H. Aslan, 2006).

Chen ve Martin (2007) yapmış oldukları araştırmada Çinli ve Kanadalı üniversite öğrencilerinin mizah tarzları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada veri toplama araçları olarak Mizah Tarzları Ölçeği (Humor Styles Questionnaire) kullanılmıştır. Araştırmaya toplamda 354 öğrenci katılmıştır. Daha sonra toplanan verilerin analizleri sonunda Çinli öğrencilerin mizah puanlarıyla Kanadalı öğrencilerin mizah puanları karşılaştırıldığında, Çinli öğrencilerin HSQ'nun alt ölçeklerinden (özellikle saldırgan mizah tarzı alt boyutundan) Kanadalı öğrencilere göre daha düşük puan aldıkları bulunmuştur. Ayrıca Çinli öğrenciler, cinsiyet açısından HSQ ölçeğinin

dört alt boyutunda da bir farklılık göstermemişken, Kanadalı erkek öğrencilerin saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzını kız öğrencilerden daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

2.6. Yaratıcılık

Yaratıcılık kavramının günümüzde bilim insanları tarafından açık ve kesin bir tanımı yapılamamaktadır. Bazılarına göre yaratıcılık bir işlem, bazılarına göre ise bir üründür. Ancak yaratıcılık kavramı üzerinde bilim insanlarının üzerinde uzlaştıkları ortak nokta; yaratıcılığın yeni ve farklı bir şey yapmak olduğu ya da gözlenebilen bir ürüne bağlı olarak yaratıcılığın değerlendirilebileceği şeklindedir (Erdoğan, 2006a). Rouquette'e (1992) göre yaratıcılık; baskı, kişi, işlem ve ürünün birbirleriyle kaynaşmasından oluşmaktadır. Torrance'a (1968) göre yaratıcılık; kişinin bir problem karşısında problemin çözümünde yeni bir ürün ortaya koymasıdır. Bu bağlamda Torrance yaratıcılığı bir eylem olarak tanımlanmıştır. Bu eylem artistik olabileceği gibi, mekanik ve teorik de olabilir.

Einstein ise "tekrar tekrar aynı şeyi yaparak farklı sonuçlar beklemenin çılgınlık olduğunu, dehalığın %1'inin şans, %99'unun çaba olduğunu" belirtmiştir (Baykal, 2004).

Tarihsel gelişim içerisinde kavramla ilgili olarak psikoanalitik, davranışçı, insancıl, bilişsel ve etkileşimli yaklaşımlarla çeşitli modeller geliştirilmiş, ancak halen yaratıcılığın boyutları, niteliksel özellikleri ve bu özelliklerin dağılımı objektif bir şekilde ortaya çıkarılamamıştır. İnsancıl yaklaşımı benimseyen eğitim psikologları yaratıcılığın insanın olumlu yanları ile ilgili olduğu görüşündedirler. İnsanlar yaratıcı ifade için kayda değer güçlerle doğarlar. Serbest bir ortamda bu güçler, her insanda tam olarak gelişebilir. Çatışma yaratıcılığı engeller. Psikoanalitik yaklaşımı benimseyen psikologlar yaratıcılığın insan yapısının olumsuz

yönlerinden oluştuğunu vurgulamaktadırlar. Bireyin iç çatışmasının ve saldırgan enerjisinin onaylanan kültürel davranışlara dönüşmesidir. Çevresel yaklaşımı benimseyen psikologlara göre, yaratıcılık, nitelikli tecrübelerle öğrenilmiş davranışlardır. Tecrübeler sırasında doğal olarak ortaya çıkan yaratıcılık, ilgili davranışların desteklenmesi ve bireyin yaratıcı olmak için eğitilmesi ile geliştirilir. Ailenin çocuk eğitimi anlayışı öğretmenlerin tutumu, yaratıcılığı etkileyen faktörlerdir. Bilişsel yaklaşımı benimseyen eğitim psikologlarına göre, eşanlı ve zıt anlamlı düşünerek, bilgileri düzenlemede akıcılık, problem çözümede esneklik ve iki durumda da meydana getirilen üründeki özgünlük yaratıcılıktır (Tekin, 2008).

Alışlagelmişin dışında yaratıcı düşünen bireyler doğal olarak, normal düşünen bir insandan farklı özelliklere sahip olmalıdır. Yaratıcı düşünenler diğer bireylere göre daha esnektirler ve yeni durumlara daha kolay uyum sağlarlar, daha dikkatlidirler, başkalarının değer verdiği şeyleri görürler ve bunlara değer verirler. Çevreye ve diğer insanlara karşı daha uyumlu ve duyarlıdır. Kendilerine güvenleri vardır ve kendilerinden emindirler (Carin ve Sund, 1985).

Yaratıcılık, bireyin doğuştan getirdiği özelliklerinden biridir. Yaratıcılık; öğrenilmiş davranışlar değildir. Öğrenilmiş davranışlar olmadığından yaratıcılığı çocuklarda gözlemlemek daha kolaydır. Çocuklar kendisini yaratma eylemine itecek istence farkında olmadan sahiptir. Hayal gücü, duygu ve düşünceleri, içten gelen motivasyonla birleşir ve düşüncelerini özgürce ifade ederler (Özden, 1993).

Bilginin çok hızlı gelişip, değiştiği bu çağda toplumların bu değişim hızını yakalayabilmesi için aktif, düşünen, yaratan, sorun çözen ve kendini sürekli yenileyebilen bireylere ihtiyaç vardır. Bu özellikteki insanların yetişebilmesi için ise eğitim programlarının bu yönde eğitim verecek şekilde hazırlanması gerekmektedir. Diğer taraftan eğitimde artık yaratıcılığın önemi değil, yaratıcılığın nasıl

geliştirilebileceği tartışılmaktadır. Çünkü gerek yaratıcılık, gerekse sorun çözme konusunda yapılan araştırmalara bakıldığında, yaratıcı düşünme ve sorun çözenin doğuştan getirilen yetenekler olduğu kabul edilmekle birlikte, öğrenilebilir yetenekler de olduğu, uygun programlar geliştirilip, uygun ortamlar oluşturulduğu sürece, bu yeteneklere sahip bireylerin yaratıcılık yeteneklerini geliştirebildikleri sonucu ortaya çıkmaktadır (Karakuş, 2001).

Bireyler ve topluluklar bir amaca ulaşmak için birlikte hareket edebilirler. Ayrıca, ortaya çıkan belirsizlikleri ve sorunları çözme amacı güderler. Bu anlamda, hem bireyin hem de grupların gösterdiği davranışlar, kendi karakteristik özelliklerini ön plana çıkmaktadır. Bireylerin ve/ya grupların sahip olduğu bilgi düzeyi ile içinde buldukları ortamları tanımlamaları açısından oldukça önemlidir. Bilgilerinin sınırlı ya da örtük kaldığı durumlarda ortaya çeşitli problemler çıkmaktadır. Bu nedenden dolayı bireyler ve/ya gruplar problemleri, sahip oldukları yaratıcı düşünce ve yaratıcılık özellikleri ile çözme yoluna giderler (Yeloğlu, 2007).

Bir toplumun gelişmesi ve geleceği, o toplumdaki öğretmenlerin ve öğrencilerin yaratıcılığını dikkate alma ve geliştirebilme çabaları ile yakından ilgilidir. Yaratıcılık buluşlara, buluşlar teknoloji ve üretime dönüşmekte, sonuçta ekonomik anlamda kalkınma ve toplumun genel refah düzeyi yükselmektedir. Yaratıcılıkları değerlendirilmeyen, üretici becerilerden yoksun bireylerden oluşan toplumların gelişmesi de zor olmaktadır. Yaratıcı sorun çözme becerilerinin geliştirilmesinin, demokrasilerini yerleştirmeye ihtiyacı olan toplumlar için önemi açıktır. Buradan hareketle bireyleri topluma hazırlayan eğitim kurumları, bireylerin yaratıcılığının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi açısından önemlidir (Şahin, 2003).

Yaratıcılığını keşfetmiş bireyler, kendilerini gerçekleştirmeyi başarabilirler. Toplum açısından kendini gerçekleştirmiş yaratıcı bir birey olmak çok önemlidir.

Çünkü yaratıcılık toplumlara ileriye götürür ve geliştirmekte olan ülkelerin en önemli sorunlarından biri olan kalıplaşmayı engelleyebilir (Tekin, 2008).

Eğitim ve öğretim etkinliklerinin temel amacı; öğrencilerde istenen yönde davranış değişikliklerini sağlamak olduğuna göre, bu etkinliklerin odak noktasını öğrenciler teşkil ediyor demektir. Böylece eğitim amaçları yönündeki davranış değişikliklerinin öğrencide ne ölçüde gerçekleştiği, ve öğrenci başarısına etki eden temel unsurların ne olduğunun ortaya konulması önem arz etmektedir. Ancak eğitim sürecine genel olarak bakıldığında okullarda, zihinsel olarak daha başarılı gözükten bireyler daha çok desteklenmekte, ödüllendirilmekte ancak yaratıcılıkları göz ardı edilmektedir. Bu bağlamda eğitim etkinliklerinin yerine getirilmesinde en önemli işleve sahip olan öğretmenlerin davranışlarıyla, bireyin yaratıcılık gücünü ortaya koymasına, onların yaratıcılık gücünü üst sınırlara kadar geliştirmelerine destek olması gerekir. Bu sebeple toplumların gelişmesi açısından, zihinsel olarak üst düzeydeki bireylere gereksinimi olduğu kadar, yaratıcılık gücü de üst düzeyde bulunan bireylere gereksinimleri vardır (Erdoğan, 2006b).

2.6.1. Yaratıcı Düşünce İle İlgili Kuramlar

2.6.1.1. Psikoanalitik Yaratıcı Düşünce Kuramı

Freud'un göre psikoanalitik kuramında yaratıcılık, sorunlara yeni ve gerçekçi çözümler bulabilme yeteneği olup, imgesel ürünler yaratma becerisidir. İmgelem ise gerçekte var olmayan nesne ve olayların tasarımlarını kavrama sürecidir. Gerçekdışı tasarımları üreten bu süreç yaratıcı edinim olup, daha önce hiç düşünülmemiş sorunlara ve gereksinimlere yanıt verir (Bozkurt, 1995).

Freud, yaratıcılığı topluma zarar verecek "libido" enerjilerine karşı genç yaşta bilinç altında yer alan çatışmalarına bir savunma aracı olarak görür. Freud'un görüşü yaratıcılıkta ve ruhsal bozukluklarda kullanılan öncül önermelere

dayanmaktadır. Freud yaratıcılığı tüm insanlarda az çok bulunabilecek bir yetenek yerine bilimsel olmayan birkaç alana yakıştırmaktadır. Freud yaratıcılığı küçümsemekle birlikte bu yeteneğin çocukluk devresinde yer alan oyunların devamı olduğu inancındadır (Yavuzer, 1994).

Freud, yaratıcılığı bastırılmış ve doyurulmamış arzuların olumlu bir dışavurumu, bir yücelim olarak nitelemektedir. (Baykal, 2004).

2.6.1.2. Gestalt Yaratıcı Düşünce Kuramı

Gestalt psikoloji, kişinin bütünleşmesini, yaşamının bitmemiş, bir sonuca ulaşamamış yönlerini anlamlı bir biçimde oluşturup tamamlamasını ifade eder (Cüceloğlu, 1996:485). Bireyin farkındalığını artırmasının ve kişilik bütünlüğüne ulaşmasının önemini vurgulayan yaşantısal bir kuramdır. Beden ve zihni birlikte işlevde bulunmaları için bütünleştirmeyi hedefler (Corey, 2005:9).

Bu kuramın öncüleri ise Kofka, Köhler ve Wertheimer'dir. Her şeyin bir bütün olarak algılanmasıyla ilgilenen gestalt psikolojisi yaratıcılığa bütünlük açısından bakmaktadır. Wertheimer, aslını kaybetmeksizin bütünü parçalara bölmeyi yaratıcı düşünce sürecinde önemli bir rolünün olduğunu söyler. Süreci aşamalı bir şekilde görmemek yerine bir bütün olarak görmek vurgulanır (Akt. Genç, 2000).

Gestalt'çılar yaratıcılık terimini 'üretken düşünce' ve 'sorun çözme' kavramıyla ifade etmektedirler. Wertheimer, yaratıcı düşünceyi sürekli kullananları toplumun üstün kişileri olarak tanımlar. Bu kişiler düşünme sürecinde zihinsel yetenekleri merkezleştirip yeniden örgütler ve tekrar merkezleştirirler. Olayların esasını bulmaya çalışırlar (Akt. Aslan A. E., 1994).

Bununla birlikte Wertheimer yaratıcı düşünmenin yalnızca zihinsel problemlere özgü bir süreç olmadığını, toplumsal ilişkilerde de kullanılabilen bir süreç olduğunu belirtir (Akt. Genç, 2000).

2.6.1.3. Çağrışım Yaratıcı Düşünce Kuramı

Çağrışım kuramcılarına göre, fikirler arasındaki çağrışımalar düşünmenin temelini oluşturur. Yaratıcılık, bu çağrışımların sayısına ve alışılmamış olmasına bağlıdır (Güngör, 2006).

Bu kuramın temelleri Hume ve Mill'e kadar dayandırılmaktadır. Her türlü bilginin temelini tecrübeyle açıklayarak çağrışımın öneminden bahsederler. Bu kuram yaratıcı düşünce sürecini çağrışımlarla açıklamaktadır (Sungur, 1992). Düşük düzeyde yaratıcı kişiler kavramlara kalıplaşmış tepkiler verirken daha yaratıcı olan kişiler genel tepkinin yanında aynı zamanda alışılmamışın dışında uzak tepkilerde gösterirler (Buse, 1980: Akt. Sungur 1988).

2.6.1.4. Algısal Yaratıcı Düşünce Kuramı

Bu kuramı geliştiren Ernest Schachtel'e göre, yaratıcı olabilmek için güdülenmenin ve dış dünya ile ilişki kurmanın gerekli olduğu savunulmaktadır. Ona göre yaratıcılık, geleneksel düşünme alışkanlığının dışında bir nesneye değişik ve farklı açılardan bakabilmeyi sağlayan algısal bir süreçten doğar. Bu algısal eylem, güdülenme ile birlikte yürütülürse kişideki yaratıcılık ortaya çıkabilir. (Öztunç, 1999).

Bu algısal eylem geleneksel kurallarla sınırlandırılmaz, özgür ve özgündür (Sungur, 1992).

2.6.1.5. İnsancıl Yaratıcı Düşünce Kuramı

Maslow, insan ihtiyaçlarını beş aşamalı bir yapı içinde düşünmektedir. Bunların en basında fizyolojik ihtiyaçlar gelmekte, bunu sırasıyla, güvenlik, ait olma, saygınlık, başarı ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları izlemektedir. Maslow, "yaratıcılığı" ihtiyaçlar piramidinin en tepesindeki "kendini gerçekleştirme" aşamasına koymaktadır. Buna göre yaratıcılığın gelişmesi için sadece temel fizyolojik

ihtiyaçların değil, arada kalan diğer ihtiyaçların da giderilmesi gerekmektedir (Baykal, 2004).

Carl Rogers ve Abraham Maslow tarafından geliştirilen bu kuramın esasını birey ve onun çevresinde meydana gelen olaylar oluşturmaktadır. Yaratıcı süreç, bireyin dışında gelişen karmaşık ilişkisel ürünlerin ortaya çıkışı ile birlikte olayların, nesnelerin, insanların yada onun yaşantısının ortaya çıkışını kapsamaktadır. Bazı koşulların yaratıcılık ile birlikte bir arada bulunduğu söyleyen Rogers deneyime açık olma değerlendirmenin içselliği ve kavramlarla ilgilenme yeteneğinden bahsetmektedir (Akt. Sungur, 1997).

Moslow'a göre yaratıcı bireyler kendilerini kabullenmiş, davranışları doğal, daha az denetimli, daha kolay dışa açılabilen bireylerdir (Akt. Sungur, 1988).

Bu kurama göre birey sadece rahatlığı aramaktadır. Etkin olmanın getirdiği gerginliği ve çatışmayı da aramaktadır. Normal insanlar bu süreçlerden kaçınmayarak peşinden giderek mutlu olabilmektedir (Süzen, 1987).

2.6.1.6. Bilişsel-Gelişimsel Yaratıcı Düşünce Kuramı

Bu kuramın öncüsü olan David, Feldman, Piaget'in gelişim aşamaları ile yaratıcılıktaki başarı arasında bağ kurmuştur. Feldman'a göre yaratıcılık Piaget'in aşamalarındaki gelişmeyi içeren genel zihinsel gelişimin dikkate değer bir durumudur. Zihinsel gelişim ile yaratıcı başarı arasındaki özellikleri yansıtan düşünce ve eylemin yeniden örgütlenmesindeki sürekliliktir (Akt. Sungur, 1997).

2.6.1.7. Karmaşık Yaratıcı Düşünce Kuramı

Jaques Hadavard ve Graham Wallas yaratıcı düşünme sürecinde önemli dört dönemden bahsetmişlerdir. Bu dönemler şu şekilde sıralanmıştır:

Hazırlık Dönemi: Herhangi bir probleme bilinçli, mantıklı ve sistematik olarak yaklaşan dönemi ifade eder.

Kuluçka Dönemi: Hazırlık safhasından sonraki dönemdir, yeni sentezler ve farklı görüşlerin ortaya çıktığı dönemdir.

Aydınlanma Dönemi: Çözümün zihinde canlandığı, daha önceki dönemlerde elde edilen bilgilerle yeni bilgilerin sentezlendiği, çözümün bulunduğu dönemdir.

Sonuçların Doğrulanması: Bulunan çözümlerin denendiği tekrar gözden geçirildiği, bilinçli ve akılcı dönemdir (Hilgard ve Akins, 1967: Akt. Aslan, 1994).

2.7. Yaratıcılık ile İlgili Araştırmalar

2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Süzen (1987), ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme yetenekleri ile benlik kavramları arasındaki ilişkiyi inceleyerek, bu ilişkinin cinsiyete göre değişiklik gösterip göstermediğini araştırmıştır. Araştırmaya 37 kız ve 66 erkek olmak üzere toplam 103 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere Torrance Yaratıcı Düşünce Testi A Formu Şekil Testi ile Piers-Harris çocuklar için benlik kavramı ölçeğini uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, benlik kavramı ve yaratıcı düşünme yeteneklerinin çeşitli boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Cinsiyetin benlik kavramı ve yaratıcı düşünme yetenekleri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Benlik kavramı ve yaratıcı düşünme yetenekleri arasındaki ilişkinin de cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

Oral (2001), yapmış olduğu araştırmada, çocukların yaratıcılıklarında sosyo-ekonomik düzeyin, kardeş sayısının, anne baba eğitimi düzeylerinin, annenin çalışma durumunun ve baba mesleğinin önemli olduğu, cinsiyet ile doğum sırasının önemli olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Davaslıgil (1988)'de öğrenciler üzerinde anksiyete düzeyi ve aile tutumlarının yaratıcı düşünceye etkisi konulu yapmış olduğu çalışmada, öğrenim

düzeyi düşük olan annelerin çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Testinden aldıkları özgünlük puanlarının, yüksek öğrenim görmüş annelerin çocuklarınınkinden anlamlı olarak düşük olduğu görülmüştür. Anne-baba tutumları açısından gereğinden fazla koruyucu olmanın yaratıcılığı engellediği sonucuna ulaşılmıştır (Akt. Güngör, 2006).

Aslan (1994), “yaratıcı düşünceli bireylerin psikolojik ihtiyaçları” konulu çalışmasında, kız ve erkek öğrencilerin yaratıcılık puan ortalamalarını incelemiş, kızlar lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Gönen ve Arkadaşları (1997), 5–6 yaşlarında anaokuluna devam eden 60 kız ve erkek çocukların yaratıcılıklarında yaş ve cinsiyetin etkilerini araştırmışlar ve anlamlı bir fark bulamamışlardır (Akt. Tekin, 2008).

Çoban (1999), yöneticilerin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişkisini incelemiş, araştırmada, yöneticilerin yaratıcılık düzeylerinin çok düşük olduğunu ve yöneticilerin yaratıcılıklarının cinsiyete, yaşa ve medeni duruma göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir (Akt. Şahin, 2010).

Gürsözlü (2003)’e göre, yaratıcı kişilerin modern aile ve kültür ortamında yetiştikleri, ailelerinin sosyo-ekonomik pozisyonlarının oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu açıdan anne ve babanın eğitim düzeyleri ile mesleki ve ekonomik durumları çocuğun yaratıcılığı üzerinde etkili faktörlerdir.

Önsarı (2004), eğitim fakültesi öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri ile ilgili yaptığı araştırmada, cinsiyetin yaratıcı düşünme de belirleyici bir rolünün olmadığını tespit etmiştir (Akt. Şahin, 2010).

Erdoğan (2006), yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın evreni, Diyarbakır Büyükşehir Belediyesi sınırları içindeki ilköğretim okullarıdır. Araştırmanın örneklemini ise

beş ilköğretim okulunun birinci kademesinde, beş yıl boyunca aynı öğretmen tarafından okutulan 389 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada “Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği” ile “Williams Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin yaratıcılıkları ile akademik başarıları arasında düşük ama anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir (Akt. Tekin, 2008).

Yenilmez ve Yolcu (2007), tarafından yapılan öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısını inceleyen çalışmada cinsiyet değişkenini ile yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Akt. Tekin, 2008).

Tekin (2008), yapmış olduğu araştırmada, orta öğretim kurumlarında öğrenim gören spor yapan ve yapmayan öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu bulmuştur. spor yapan öğrencilerin spor yapmayan öğrencilere göre yaratıcılık düzeylerinin yüksek olduğu sonucunu tespit etmiştir.

Şahin (2010), ilköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık, mesleki tükenmişlik ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Öğretmenlerinin cinsiyet ve sosyo-ekonomik durum ile yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını belirlemiştir.

2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Torrance (1971), yüz lise öğrencisi üzerinde araştırma yapmıştır. İki kişinin yaratıcılığında uyarım, hoşlanma ve orijinallik yönlerini araştırmıştır. Bu araştırmada Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin sözel bölümünü kullanmıştır. Araştırma sonucunda, deney gurubunun kontrol gurubuna göre uyarım, hoşlanma ve orijinallik yönünden daha başarılı olduğu görülmüştür (Akt. Tekin, 2008).

Chambers (1973), çok sayıdaki kimyager ve psikologdan oluşan yaratıcı

bireylere kendilerini yaratıcılığa özendiren ve engelleyen öğretmeni tanımlamalarını istemiş ve buradan öğretmenlerin yaratıcılığı engelleyici ve destekleyici özelliklerini saptamıştır (Akt. Sungur, 1997).

Sandvith (1978), Robert Kolej öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada kısa süreli yaratıcı düşünme programının etkililiğini araştırmıştır. Deney grubuna iki saat süreyle uygulanan programa ilişkin ölçümler Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin sözel A ve B formları ile yapılmıştır. Yaratıcı Düşünce Programının yaratıcı düşüncenin her üç boyutunda da deneklerin puanlarının yükseldiği görülmüştür. Cinsiyete göre yaratıcı düşünme yeteneğinde değişiklik olmadığı sonucuna varılmıştır (Akt. Güngör, 2006).

Ojeikutu (1980), Nijerya'da yapmış olduğu bir çalışmada, çevre koşullarının kırsal-kentsel ve ırk faktörünün bireylerin kendilerini ifade yeteneğini etkilediğini saptamıştır (Akt. Sungur, 1997).

Goalen ve Hendy (1993), tarihi drama yoluyla çalışmanın, tarihsel düşünceyi nasıl etkilediğini incelemiştir. Bu uygulamada İngiliz eğitim programının uygulandığı 5.sınıf çocuklarına Mili Eğitim Program testini ön test ve son test olarak vererek erişilmesi gereken üç hedefe ulaşımlardır. Daha sonra bu iki sınıftaki öğrencilerle yapmış oldukları görüşmeler sonucunda dramayla çalışanların, klasik öğretim yoluyla çalışanlardan daha başarılı olduğunu belirlemişlerdir. Basit drama yapanların çok daha iyi anladığı ortaya koymuşlardır (Akt. Güngör, 2006).

Torrence (1994), on iki ülkede 1992 ile 1993 yılları arasında yapmış olduğu araştırmada, çocuklardan gelecekte gerçekleştirmek istedikleri şeyleri yazmalarını istemiş ve sonuç olarak kızların kendilerini bilim adamı olarak görmedikleri sonucuna varmıştır (Akt. Tekin, 2008).

Fleith (2000), sınıf çevresinde yaratıcılığın gelişimini engelleyen ya da artıran

özelliklerle ilgili olarak öğrenci ve öğretmen görüşlerini incelemiştir. Veriler Connecticut devlet okullarındaki 7 öğretmen ve 3. ile 4. sınıflardaki 31 Öğrenci ile yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Bulgulara göre; hem öğretmen hem de öğrenciler yaratıcılığı artıran öğretim ortamının Öğrencilere çeşitli seçenekler sunması, farklı fikirleri kabul etmesi, kendine güveni artırması, öğrencilerin güçlü yanları ve ilgileri üzerinde odaklanması gerektiğinde birleşmektedirler. Bunun yanında yaratıcılığın kısıtlandığı bir ortamda fikirlerin dikkate alınmadığı, öğretmen kontrolü ve derslerin aşırı yapılandırılmadan arındırılmadığı sonucuna varılmıştır (Akt. Güngör, 2006).

Reese ve Arkadaşları (2001), tarafından yapılan çalışmada cinsiyetin yaratıcı düşünce yeteneği üzerindeki etkisi incelenmiş ve cinsiyet değişkeni ile yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur (Akt. Tekin, 2008).

Starko (2001), tarafından yapıla çalışmada cinsiyet değişkeninin yaratıcılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur (Akt. Tekin, 2008).

Hu (2002), Torrance yaratıcılık testinin resim B formunu İngiltere’de 160 ortaokul öğrencisi üzerinde bilimsel yaratıcılık düzeylerini belirlemek ve fen alanlarında başarı için yaratıcılığın gerekli olup olmadığını belirlemek için kullanmıştır. Sonuç olarak bilimsel yaratıcılığın ortaokullarda yaşın artmasıyla bir artış gösterdiği ve fen yeteneğinin gerekli olduğu ama fen bilimleri için yeterli olmadığını belirlemiştir (Akt. Gülel, 2006).

Craft (2003), araştırmasında yaratıcılığın bazı olası sosyal, çevresel, kültürel ve etik sınırlarını, yaratıcılık eğitimi içinde incelemiştir. Prensip ve pedagoji arasındaki birçok ikilemi olduğu keşfedilen özgürlükçü eğitim, değerler ve kültür özelliklerini yaratıcılık kavramı ile bir arada tartışmıştır (Akt. Gülel, 2006).

2.8. Yaşam Doyumu

İlk kez 1961 yılında Neugarten tarafından ortaya atılan yaşam doyumu kavramı bir insanın beklentileriyle (ne istediği), elinde olanın (neye sahip olduğu) karşılaştırılmasıyla elde edilen durum ya da sonuçtur (Vara, 1999:Akt. Özer ve Karabulut, 2003).

Yaşam doyumu, insanın mutluluğu ile ilgili kavramlardan öznel iyi oluşun bilişsel yönünü temsil etmektedir. Öznel iyi oluş, kişinin yaşamını bilişsel ve duygusal olarak değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu değerlendirme, olaylara verilen duygusal tepkileri ve doyumun bilişsel değerlendirmesini içermektedir (Diener, 1984).

Bireyin kendi yaşamına ilişkin değerlendirmenin üç ayrı boyutta ele alındığı, bunların ise birbirleriyle genel bir boyut içerisinde sınıflanacağı öne sürülür. Bunlar ise olumlu duygu, olumsuz duygu ve yaşam doyumudur. Olumlu duygu boyutunda yaşanan hazlar, sevinç gibi hoş duygulanımların çokluğunun, olumsuz duygu boyutunda hoş olmayan kötü acı verici duyguların azlığının iyi olma açısından önemli olduğu belirlenmiştir. Yaşam doyumu ise yaşamın geneline ilişkin bilişsel yargılamaları ve değerlendirmeleri kapsamaktadır (Yetim, 2001).

Diener ve Lucas (1999)'a göre, yaşam doyumu hali hazır yaşamdan doyum, yaşamı değiştirme isteği, geçmişten doyum, gelecekte doyum ve kişinin yakınlarının o kişinin yaşamı hakkındaki görüşlerini kapsamaktadır. Doyum alanları ise iş, aile, serbest zaman, sağlık, para, benlik ve kişinin yakın çevresi olabilmektedir.

Yaşam doyumu bir anlamda bireyin belirlediği hedeflere ulaşma derecesi olarak da tanımlanmaktadır (Aysan ve Bozkurt, 2004).

Yaşam doyumu bir bireyin kendi belirlediği kriterlere uygun olarak bireyin tüm yaşamını pozitif olarak değerlendirmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985:Akt. Veenhoven, 1991). Yaşam doyumu öznel iyi

olmanın bilişsel bileşenidir ve bireyin kendisine yüklediği kriterler ve yaşam koşullarını algılayışı arasındaki karşılaştırılmaları, dolayısıyla yaşamı hakkında değer biçmesini içermektedir (Selçukoğlu, 2001).

Yaşam doyumu genel olarak kişinin bütün yaşamını ve bu yaşamın tüm boyutlarını içerir. Yaşam doyumu, belirli bir duruma ilişkin doyum değil, genel olarak tüm yaşantılarındaki doyum anlamına gelir. Yaşam doyumu; mutluluk, moral gibi değişik açılardan iyi olma halini ifade eder (Vara, 1999: Akt. Gümüşbaş, 2008).

2.8.1. Yaşam Doyumunu Etkileyen Unsurlar

Flanagan (1978) yaptığı çalışmaya göre yaşam doyumunu etkileyen öğeler 15 temel öğeye indirgenmiştir. Bunlar (Aydın, 2004);

- Araçsal rahatlık,
- Sağlık ve kişisel güven,
- Ana, baba, kardeşler ve diğer akrabalarla ilişkiler,
- Bir çocuğa sahip olma ve onu büyütme,
- Karı-koca ilişkilerinde yakınlık,
- Yakın arkadaşlara sahip olma,
- Başkalarına yardım etme ve başkalarını gözetme,
- Devletin yerel ve ulusal etkinlikleriyle, halk etkinliklerine katılma,
- Öğreniyor olma,
- Kendini anlayabilme,
- Bir iste çalışıyor olma,
- Kendini tanıyabilme,
- Toplumsallaşma,
- Kitap okuma, müzik dinleme, sinema, maç vb. seyretme,

- Eğlenceli etkinliklere katılma.

Bu unsurlar eski araştırma bulgularına dayanmaktadır. Günümüzde bu unsurların etkisi tartışılabilir.

Yaşamın bütününe kapsayan yaşam doyumu kişinin nasıl bir ruh sağlığı içerisinde olduğunu gösteren önemli bir göstergedir. Yaşamda meydana gelecek çeşitli engellenmeler, zorlanmalar, çatışmalar ve ani olumsuz değişimler yaşam doyum düzeyinin düşmesine neden olabilir (Demirel ve Canat, 2004).

Diener (1984), fiziksel egzersizler, uyku, mevsimsel değişmelerin yaşam doyumunu etkilediğini belirtmektedir.

Yetim (2001)'e göre arkadaşlık, dostluk ilişkisinin doyurucu olması; bireyin çevresinin, kendi kişisel özellikleri ve değer tercihleri ile uyumlu olmasından kaynaklanabilmektedir.

Kadınlar erkeklere göre daha fazla olumsuz duygu bildirmelerine karşın, aynı zamanda daha fazla kendi yaşamlarından haz duyarlar. Yapılan birçok diğer çalışmada cinsiyetler arasında doyum ya da mutluluk açısından çok az bir farkın olduğu gözlenmiştir. Doyum açısından cinsiyetler arasındaki farklılaşma çok küçüktür (Yetim, 1991).

2.9. Yaşam Doyumu ile İlgili Araştırmalar

2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ebeveynlerin çok çatışmalı bir evlilik ilişkisi yaşamasının veya boşanmış olmasının, çocukların yaşam doyumunu düşürdüğü ve bu bulgunun, gerek bireyci gerek toplulukçu tüm kültürler bakımından geçerli olduğu ortaya konmuştur (Yetim, 2001).

Aysan ve Bozkurt (2004), 2002-2003 öğretim yılında, İzmir il merkezi ve ilçelerindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 112 kadın ve 29 erkek

olmak üzere toplam 141 okul psikolojik danışman üzerinde okul psikolojik danışmanlarının yaşam doyumu, stresle başa çıkma stratejileri ile olumsuz otomatik düşünceleri: İzmir ili örnekleme araştırmalarında Okul psikolojik danışmanların çalıştıkları okulun türüne, cinsiyetlerine ve yaşlarına göre, başa çıkma stratejisi olan problem çözme, sosyal destek arama, kaçınma alt ölçekleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Erdem ve arkadaşlarının (2004) hemodiyaliz hastalarında umutsuzluk ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, umutsuzluk ve yaşam doyumu arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada 50 yaş ve üstünde olan hastaların yaşam doyumu puan ortalaması diğer gruplara göre oldukça yüksek bulunmuştur. 50 yaş ve üstündeki hastaların yaşam doyumlarının daha yüksek olmasının nedeni, bu yaştaki hastaların, genç yaştaki hastalara göre hastalığı daha kolay kabul etmeleri, hastalığa uyum göstermeleri ve uygun baş etme mekanizmaları geliştirmeleriyle ilgili olabilir. Cinsiyet, medeni durum ve hemodiyalize girme süresi, yaşam doyumu üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Eğitim durumu ve yaşam doyumu arasında da ilişki bulunmuştur. Üniversite mezunu olan hastaların yaşam doyumları diğer gruplardan daha yüksek bulunmuştur. Hemodiyaliz hastalarının eğitim seviyesi yükseldikçe yaşamdan aldıkları doyum da yükselmektedir.

Çetinkaya'nın (2004) araştırmasında üniversite mezunlarının yaşam doyumu puanlarının lise mezunlarından yüksek olduğu görülmüştür.

Keser (2005), iş doyumu ve yaşam doyumu ilişkisi konulu çalışmasında, yaşam doyumu ile cinsiyet arasında anlamlı fark olduğunu tespit etmiştir. Buna göre, kadınların yaşam doyumununun, erkeklere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Annak (2005), sosyal destek, sosyal ağ, yaşam kalitesi ve yaşam doyumu:

duygu-durum ve anksiyete bozukluğu tanısı alan kişiler ve düzenli hemodiyaliz tedavisi gören hastalar açısından bir karşılaştırma adlı çalışmada Mersinde yaşayan duygu-durum bozukluğu veya anksiyete bozukluğu tanısı almış 100 kişi , düzenli hemodiyaliz tedavisi gören 100 kişi ve fiziksel ve psikolojik rahatsızlığı olmayan, sağlıklı 100 olmak üzere toplam 300 kişi üzerinde araştırma yapmıştır. elde edilen bulgulara göre, psikolojik sorunu olan hastaların yaşam kalitesi, yaşam doyumu, algılanan sosyal destek ve sosyal ağ puanları sağlıklı bireylerden ve hemodiyaliz hastalarından daha düşük çıkmıştır. Bireylerin medeni durumuna göre yaşam doyumu ve sosyal ilişkiler puanlarının farklılaştığı bulunmuştur

Dost (2007), 2005-2006 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerine devam etmekte olan 403 üniversite öğrencisi üzerinde yaşam doyumu düzeyini belirlemek amacıyla araştırma yapmıştır. Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu düzeyleri cinsiyet, algılanan akademik başarı, algılanan ekonomik durum, gelecekte beklenen beklenti, dini inanç ve yalnızlık değişkenlerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Akkan (2010), orta öğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zeka ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordama gücü konulu çalışmada 105 kız ve 119 erkek olmak üzere toplam 224 öğrenci üzerinde araştırma yapmış, öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerinde cinsiyet, sosyo ekonomik düzey, anne-baba birlikteliği değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada, öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri, aile tutumlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Diener (1984), sağlığın yaşam doyumu ile güçlü bir ilişki gösterdiğini tespit etmiştir.

Young ve Miller (1995), ergenlerin algıladıkları anne-baba tutumu, özellikle içsel destek ve yakınlığın, yaşam doyumu ile olumlu olarak ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Myers ve Diener (1995), yaşam doyumu ile ilgili yapılan çalışmaların cinsiyetin, ırkın ve gelir durumunun yaşam doyumunu ve mutluluğu yordamada hemen hemen hiçbir etkiye sahip olmadığını, psikolojik değişkenlerin örneğin kişisel eğilimlerin, yakın ilişkilerin ve kültürün yaşam doyumunu açıklamada daha fazla etkiye sahip olduğunu gösterdiğini belirtmişlerdir.

Chow (2005), Kanadalı üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmada, not ortalaması ve sosyo ekonomik düzeyi yüksek olanlar ile geçmiş akademik yaşantıları, özsaygısı, başkaları ile ilişkileri ve yaşam koşullarından daha fazla doyum sağlayanların daha yüksek bir yaşam doyumu gösterdiklerini belirlemiştir.

Andrew ve Withey (1976), yaptıkları çalışmada, cinsiyetle yaşam doyumu arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığını belirtmişlerdir. Braun (1977), Cameron (1975), Gurin, Veroff ve Feld (1960) yaptıkları çalışmalarda, cinsiyet bakımından kadınların erkeklere göre daha fazla olumsuz duygu bildirmelerine karşın, yaşamlarından daha fazla haz duyduklarını bulmuşur. Campbell, Converse ve Rodgers (1976), Goodstein, Zautra ve Goodhart (1982) yaptıkları çalışmalarda cinsiyetle doyum arasındaki ilişkinin zayıf olduğu belirlenmiştir. (Akt. Annak, 2005).

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, çalışma gurubu, veri toplama araçları, verilerin çözümü ve yorumlanması ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, orta öğretim öğrencilerinin mizah tarzları, yaratıcılık düzeyleri ve yaşam doyumu düzeyleri arasında, anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı ve demografik özelliklere bağlı olarak değişimlerinin incelendiği ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. İlişkisel tarama modelinde yapılan araştırmalarda birbirini etkileyebilecek iki farklı durum arasındaki ilişkiler çeşitli değişkenlere göre incelenir.

3.2. Çalışma Gurubu

2009–2010 eğitim öğretim yılında Tokat İl Merkezinde hizmet veren orta öğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan 10. ve 11. sınıf düzeyindeki öğrencilerden rastgele alınan 201 kız, 189 erkek olmak üzere toplam 390 öğrenci bu araştırmanın çalışma gurubunu oluşturmaktadır.

3.2.1. Çalışma Gurubu Özellikleri-Betimsel İstatistikler

Araştırmaya katılan bireylerin bağımsız değişkenlere (cinsiyet, Okul türü, algılanan gelir durumu anne çalışma durumu) göre dağılımları gösteren betimsel istatistik sonuçları aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4.1’de araştırma örneklemine alınan öğrencilerin cinsiyete ilişkin dağılımları verilmiştir.

Tablo 4.1 Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Kız	201	51.5
Erkek	189	48.5
Toplam	390	100

Tablo 4.1 incelediğimizde araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet

dağılımlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Kızlar (N=201) örneklemin %51.5'ini oluştururken erkekler (N=189) örneklemin %48.5'ini oluşturmaktadır.

Tablo 4.2 Öğrencilerin Okul Türüne Göre Dağılımları

Okul Türü	N	%
Genel Lise	137	35.1
Anadolu Lisesi	135	34.6
Meslek Lisesi	118	30.3
Toplam	390	100.0

Tablo 4.2 incelediğimizde araştırmaya katılan öğrencilerin okul türüne göre dağılımlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Genel Lise (N=137) örneklemin %35.1'ini, Anadolu Lisesi (N=135) örneklemin %34.6'sını, Meslek Lisesi (N=118) örneklemin %30.3'ünü oluşturmaktadır.

Araştırma örneğine alınan öğrencilerin algılanan ekonomik durumuna ilişkin elde edilen bulgulara Tablo 4.3'de yer verilmiştir.

Tablo 4.3 Öğrencilerin Algılanan Ekonomik Durumuna İlişkin Veriler

Ekonomik Durum	N	%
Düşük	25	6.4
Orta	321	82.3
Yüksek	44	11.3
Toplam	390	100.0

Tablo 4.3 incelendiğinde araştırma örneğine katılan öğrencilerden üst ve alt gelir gurubunun birbirine yakın olduğu, orta gelir gurubunun ise diğer iki gelir gurubuna daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Üst düzey (N=44) örneklemin %11.3'ünü oluştururken, orta düzey (N=321) örneklemin %82.3'ünü, alt düzey (N=25) ise örneklemin %6.4'ünü oluşturmaktadır.

Öğrencilerin anne çalışma durumuna ilişkin elde edilen bulgulara Tablo

4.4’de yer verilmiştir.

Tablo 4.4 Öğrencilerin Anne Çalışma durumuna Göre Dağılımları

Anne Çalışma Durumu	N	%
Evet	64	16.4
Hayır	326	83.6
Toplam	390	100.0

Öğrencilerin anne çalışma durumuna göre dağılımları incelendiğinde annesi çalışmayan öğrencilerin sayısının annesi çalışan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Annesi çalışmayan öğrenciler (N=326) örneklemin %83.6’sını oluştururken, annesi çalışan öğrenciler (N=64) örneklemin %16.4’ünü oluşturmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacında belirtilen sorulara yanıt verebilmek için öğrencilerin mizah tarzları, yaratıcılık düzeyleri, yaşam doyumu düzeyleri ve bağımsız değişkenlerle ilgili verileri toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, “Mizah Tarzları Ölçeği”, “Yaratıcılık Ölçeği” ve “Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyum Ölçeği” kullanılmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veriler dört ölçme aracı ile toplanmıştır. Birincisi araştırmacı tarafından örneklem grubu ile ilgili sosyo-demografik verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”dur. İkincisi öğrencilerin mizah tarzlarını ölçmek amacıyla Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir (2003) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye uyarlaması Yerlikaya (2003) tarafından gerçekleştirilen “Mizah Tarzları Ölçeği (Humor Styles Questionnaire)”, üçüncüsü öğrencilerinin yaratıcılıklarını belirlemek amacıyla Whetton ve Cameron (2002) tarafından geliştirilen “how creative are you?” adlı ölçekten Aksoy (2004)

tarafından uyarlanan “Yaratıcılık Ölçeği” ve dördüncüsü ise öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerini belirlemek için Huebner (1994) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Çivitçi (2007) tarafından yapılan “Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (Multidimensional Students Life Satisfaction Scale)” kullanılmıştır.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu, öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre durumlarını belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu formda cinsiyet, okul türü, algılanan gelir durumu, anne çalışma durumu ve akademik başarı(OKS Puanı) gibi soruları içeren toplam 5 madde bulunmaktadır.

3.4.2. Mizah Tarzları Ölçeği

Öğrencilerin mizah tarzlarını ölçmek amacıyla, Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir (2003) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye uyarlaması Yerlikaya (2003) tarafından gerçekleştirilen “Humor Styles Questionnaire” (Mizah Tarzları Ölçeği” ikisi uyumlu, ikisi uyumsuz olmak üzere dört farklı mizah tarzını ölçmeyi hedefleyen dört alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçekler; Katılımcı mizah, Kendini geliştirici mizah, Saldırgan mizah ve Kendini yıkıcı mizah olarak adlandırılmıştır. Kesinlikle Katılmıyorum ile Tamamıyla Katılıyorum arasında değişen yedili Likert tipi bir derecelendirmenin kullanıldığı her alt ölçek 8’er maddeden oluşmakta ve ölçekte ters yönde puanlanan on bir madde bulunmaktadır. Böylece her bir alt ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar 7 ile 56 arasında değişmektedir. Alt ölçeklerden alınan puanların yüksekliği ilgili mizah tarzının kullanım sıklığına işaret etmektedir.

Ölçeğin Türkçe’ye uyarlama çalışmasında elde edilen Türkçe formunda yer alan tüm maddelerin orijinal formda yer aldığı faktörlere .32 ile .75 arasında değişen faktör yükleri olduğu görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda ölçeğin tutarlı bir

faktöre yapısına sahip olduğu söylenebilir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmasında her bir alt ölçeğe ilişkin elde edilen Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarının katılımcı mizah için .74, kendini geliştirici mizah için .78, saldırgan mizah için .69 ve kendini yıkıcı mizah için .67 olduğu belirtilmiştir. Alt ölçeklerin zamana karşı güvenilirlik katsayılarının ise sırasıyla; .88, .82, .85, .85 olduğu rapor edilmiştir (Yerlikaya, 2003). Yerlikaya (2007), üniversite öğrencileri üzerinde geçerlik ve güvenilirliği sınanmış olan MTÖ bu araştırma kapsamında lise öğrencileri üzerinde ilk kez kullanıldığı için ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik sınamaları 40 lise öğrencisinden oluşan bir grup üzerinde yinelenmiş ve elde edilen sonuçlar aşağıda rapor edilmiştir. Mizah Tarzları Ölçeği'nin lise öğrencileri için yapı geçerliliğini test etmek amacıyla ölçek, yaşları 14 ila 19 arasında değişen ($\bar{X} = 16.09$) 229'u kız, 242'si erkek toplam 471 lise öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen verilere uygulanan faktör analizi sonucunda örnekleme yeterliliğinin .79 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin dört alt ölçekten oluşması nedeniyle zorlamalı dört faktör analizlere dahil edildiğinde iki madde dışındaki tüm maddelerin ait oldukları dört faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu dört faktörün varyansı açıklama düzeyi % 35,15'tir. Faktörlerin öz-değerleri; Kendini Geliştirici Mizah için, 4.59, Katılımcı Mizah için, 2.97, Saldırgan Mizah için, 2.01 ve Kendini Yıkıcı Mizah için, 1.69'dur. Varyansı açıklama yüzdeleri sırasıyla; 14.33, 9.27, 6.28 ve 5.27'dir.

Ölçeğin güvenilirliğini sınamak amacı ile iç tutarlık katsayıları ve zamana karşı güvenilirliğini sınamak için de test-tekrar test güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. MTÖ'nün alt ölçeklerine ait iç tutarlık Cronbach alfa katsayılarının Kendini Geliştirici Mizah alt ölçeği ve Katılımcı Mizah alt ölçeği için, .75, Saldırgan Mizah alt ölçeği için .64 ve Kendini Yıkıcı Mizah alt ölçeği için de .63 olduğu bulunmuştur. Ölçekle elde edilen ölçüm sonuçlarının zamana karşı güvenilirliğini sınamak amacıyla MTÖ,

yaşları 15 ila 17 arasında değişen 32'si erkek 18'i kız toplam 50 öğrenciye iki hafta arayla iki kez uygulanmıştır. İki uygulama sonucunda elde edilen ölçümler arasında hesaplanan korelasyon katsayılarının Kendini Geliştirici Mizah alt ölçeği için, .80, Katılımcı Mizah alt ölçeği için .88, Saldırgan Mizah alt ölçeği için .86 ve Kendini Yıkıcı Mizah alt ölçeği için de .89 olduğu bulunmuştur (Yerlikaya, 2007). Bu bulgular bu ölçeğin lise öğrencilerine de uygulanabileceğini ortaya koymaktadır.

3.4.3. Yaratıcılık Ölçeği

Öğrencilerinin yaratıcılıklarını belirlemek amacıyla Whetton ve Cameron (2002: 176)'dan alınan "how creative are you?" adlı ölçekten Aksoy (2004) tarafından uyarlanan yaratıcılık ölçeğinden yararlanılmıştır. Adı geçen ölçekteki ifadeler Aksoy (2004) tarafından, Türkçe'ye çevrilmiş daha sonra araştırmanın amacı doğrultusunda her bir madde gözden geçirilerek ölçeğe alınıp alınmayacağına karar verilmiştir. Ölçek maddeleri incelenerek, 40 maddeden oluşan ölçek ön uygulama ölçeği haline getirilmiştir. Yaratıcılık ölçeği, öğrencilerin sahip olduğu özellikler, tutumlar, değerler, güdüler ve ilgileri karakterize etmektedir. Ayrıca öğrencilerin yüksek yaratıcı kişiliklerinin belirlenmesine yardımcı olmak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte yer alan, öğrencilerin yaratıcılık özelliklerini belirlemeye yönelik her bir ifade için A) katılıyorum B) kararsızım C) katılmıyorum seçenekleri sunulmuş ve araştırmaya katılan öğrencilerden kendileri için en uygun olan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Ölçekte yer alan her bir maddenin puanlaması farklı olmuştur. Ölçekte yer alan maddelerin sahip olduğu en düşük puan (-2), en yüksek puan ise 30 olmuştur. Buna karşılık 40. soru dereceleme ölçeği türünde değildir. Bu soruda yaratıcılıkla ilgili 54 tane sıfat verilmiştir. Bu sıfatların ölçekteki puan değerleri 0 ile 2 arasında değişmektedir. Bu sıfatların puan değerleri de her öğrencinin toplam yaratıcılık puanlarının hesaplanmasında dikkate alınmıştır (Aksoy, 2004).

Aksoy (2004) tarafından, Yaratıcılık Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması amacıyla iki farklı okulda (Yunus Emre Lisesi, Ankara Lisesi) lise ikinci sınıfta öğrenim gören 174 öğrenci üzerinde ön uygulama yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçek tek boyutlu çıkmış açıklanan varyans %45 olmuştur. Yaratıcılık Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması amacıyla yukarıda da belirtildiği gibi Ankara ili Sincan ilçesinde yer alan Yunus Emre lisesi 10. sınıfta (lise 2) öğrenim gören 174 öğrenci üzerinde ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama anketlerinden elde edilen veriler ile, SPSS programı kullanılarak ölçeğin güvenirlik analizi yapılmıştır. Ölçekte yer alan likert dereceleme ölçeğindeki 39 maddenin güvenirlik katsayısı Cronbach Alfa; .94 gibi oldukça yüksek bir değer çıkmıştır. Ön uygulama ölçeğinde yer alan 39 maddeden 8 tanesinin madde toplam korelasyonu .30'un altında bir değer almış, bir madde .30 diğer bir madde ise .31'lik madde toplam korelasyonu göstermiştir. Diğer maddelerin madde toplam korelasyonları, .35 ile .92 arasında değişmiştir. Ön uygulama ölçeğinde yer alan maddelerden .30'un altında madde toplam korelasyonuna sahip 8 madde, daha önce güvenirlik çalışması yapıldığından ve araştırmanın amacı için önem taşıdığından asıl uygulama anketine de alınmıştır. Sonuç olarak ön uygulama anketinde yer alan 39 likert tipi dereceleme ölçeğinde, bir tane de kategorik olmak üzere toplam 40 madde asıl uygulama ölçeğinde yer almıştır (Aksoy, 2004).

3.4.4. Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği

Öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerini belirlemek için Huebner (1994) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Çivitçi (2007) tarafından yapılan "Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (Multidimensional Students Life Satisfaction Scale)" (ÇÖYDÖ) kullanılmıştır.

Özgün formu 10'u olumsuz toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin beş boyutu bulunmaktadır: Aile, arkadaş, okul, benlik ve yaşanılan çevre. Ölçek maddeleri dört seçenek üzerinde yanıtlanmaktadır: (1) Hiçbir zaman, (2) bazen, (3) sık sık, (4) her zaman. Olumsuz puanların tersten puanlanması ile elde edilen puanların yüksek olması yaşam doyumunun da arttığını göstermektedir. ÇÖYDÖ'nin özgün maddelerinin Türkçe'ye çevrilmesi işleminde, ilk olarak ölçeğin özgün maddeleri araştırmacı ile birlikte Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında dil yeterliğine sahip üçü yurt dışı yaşantısı geçirmiş olan altı öğretim üyesi tarafından birbirinden bağımsız olarak Türkçe'ye çevrilmiştir. ÇÖYDÖ'nin Türkçe formunun yapı geçerliği, 516 öğrenciden elde edilen verilerle yapılan faktör analizi ile test edilmiştir. Verilerin ve örneklemin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek için uygulanan Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı .86 ve Barlett testi anlamlı (.001) bulunmuştur. Ölçeğin özgün formu beş boyuttan oluştuğu için faktör analizi beş boyut ile sınırlandırılmış ve analiz Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak yapılmıştır. Analizdeki birinci döndürme işlemi sonunda beş faktörde yer alan maddelerin, birkaç madde dışında, ölçeğin özgün formundaki boyutları içeren faktörlere dağıldığı ve beş faktörün birlikte toplam varyansın %41.94'ünü açıkladığı görülmüştür. Faktör analizinde maddenin ölçekte yer alması için, maddenin faktör yükünün en az .30 olması ve yer aldığı faktör ile diğer faktörlerdeki yük değeri farkının en az 0.10 olması sağlanmıştır. Birinci döndürme işlemi sonunda, ölçeğin özgün formunda yaşanılan çevre boyutunda yer alan 15.maddenin ("Yaşadığım yerde yapacak pek çok eğlenceli şey var") yer aldığı boyutta faktör yükünün düşük (.26), benlik boyutunda yüksek (.41); 36.maddenin ("Evimiz güzeldir") ise bulunduğu faktörden çok (.23), benlik (.37) ve aile (.34) boyutlarında daha yüksek faktör yüküne sahip olduğu görülmüş ve her iki madde ikinci döndürme işlemi öncesinde analizden çıkarılmıştır. İkinci

döndürme işlemi sonucunda, benlik boyutunda yer alan 35.madde (“Yeni şeyler denemekten hoşlanırım”) faktör yükünün .30’un altında olması (.26) nedeniyle üçüncü döndürme öncesinde analiz dışı bırakılmıştır. Üçüncü döndürme işleminde arkadaş boyutunda .35 ve yaşanan çevre boyutunda .28 faktör yükü bulunan 24.madde (“Keşke başka arkadaşlarım olsaydı”), iki faktördeki yük değerleri arasındaki farkın oldukça az olması nedeniyle dördüncü döndürme işlemi öncesinde analizden çıkarılmıştır. Yapılan dördüncü ve son döndürme işlemi sonunda ise ölçek, faktör yükleri .34 ile .81 arasında değişen beş faktörden ve toplam 36 maddeden oluşmuştur. Beş faktörün birlikte açıkladıkları toplam varyans %44.50’dir. faktörlerin ortak varyansı da .16 ile .69 arasında değişmektedir. ÇÖYDÖ’nin alt ölçek puanlarının birbirleriyle olan korelasyonları .19 ile .40; toplam puanla olan korelasyonları ise .59 ile .72 arasındadır (Çivitçi, 2007).

ÇÖYDÖ’nün 516 öğrenciden elde edilen Cronbach alfa katsayıları yaşanan çevre alt ölçeği için .75, benlik alt ölçeği için .70, arkadaş alt ölçeği için .85, okul alt ölçeği için .76, aile alt ölçeği için .74 ve toplam puanda .87 bulunmuştur. Ölçeğin 78 öğrenciye iki hafta ara ile iki kez uygulanması ile elde edilen test tekrar test güvenilirlik katsayıları yaşanan çevre alt ölçeği için .75, benlik alt ölçeği için .79, arkadaş alt ölçeği için .81, aile alt ölçeği için .86 ve toplam puanda .83’dür (Çivitçi, 2007).

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin toplanmasından sonra, Mizah Tarzları Ölçeği, Yaratıcılık Ölçeği, Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu’ndan toplanan verilerin işlenmesi ve yorumlanması için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 15.0 programı kullanılmıştır. Ham veriler öncelikle bu programa aktarılmış normallik varsayımları kontrol edildikten sonra analize hazır hale getirilmiştir. Daha sonra ise SPSS programı kullanılarak analizler yapılmıştır.

Verilerin analizi için “Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı” “İlişkisiz Örneklemeler İçin t-Testi” ve “İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Faktörlü ANOVA” analizleri ve “Çoklu Regresyon” analizlerinden yararlanılmıştır.

Verilerin analiz edilmesi için kullanılan testler ve tekniklerin alan yazını doğrultusunda neden tercih edildikleri ile ilgili geniş açıklamaya, bu araştırmanın “Bulgular ve Yorum” bölümünde yer verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın genel amacı ve bu amaç doğrultusunda belirlenen araştırma soruları çerçevesinde uygulanan analizler ve bunlara ait bulgular özetlenmiştir. Öncelikle temel betimsel analizlere yer verilmiştir.

4.1 “Araştırmaya katılan öğrencilerin mizah tarzları puanlarını gösteren betimsel istatistik sonuçları aşağıdaki Tablo 4.5’de verilmiştir”.

Tablo 4.5 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Mizah Tarzları Puanları

Mizah Tarzları	N	\bar{X}	S.s	Min.	Max.
Kendini geliştirici	390	32.88	8.014	10	56
Katılımcı	390	37.48	7.449	9	55
Saldırgan	390	25.82	8.396	8	90
Kendini yıkıcı	390	25.18	8.214	8	52

Tablo 4.5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin Kendini geliştirici mizah tarzları ortalaması 32.88; standart sapması 8.014; minimum 10; maksimum 56 olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin Katılımcı mizah tarzları ortalaması 37.48; standart sapması 7.449; minimum 9; maksimum 55 olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin Saldırgan mizah tarzları ortalaması 25.82; standart sapması 8.396; minimum 8; maksimum 90 olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin Kendini yıkıcı mizah tarzları ortalaması 25.18; standart sapması 8.214; minimum 8; maksimum 52 olarak bulunmuştur.

4.2 “Öğrencilerin kullandıkları mizah tarzları (kendini geliştirici, katılımcı, saldırgan, kendini yıkıcı) ile yaratıcılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?”

Tablo 4.6 Öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile mizah tarzları arasındaki ilişki (Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı)

Mizah Tarzları		Yaratıcılık Düzeyi	r ²
Katılımcı Mizah	r	.036	.001
	p	.484	
	n	390	
Kendini Geliştirici Mizah	r	.113*	.01
	p	.025	
	n	390	
Saldırgan Mizah	r	.124*	.01
	p	.014	
	n	390	
Kendini Yıkıcı Mizah	r	.156**	.02
	p	.002	
	n	390	

*P< .05 (Korelasyon katsayısı 0.05 düzeyinde anlamlıdır)

**P<.01 (Korelasyon katsayısı 0.01 düzeyinde anlamlıdır)

Tablo 4.6 incelendiğinde öğrencilerin mizah tarzları alt boyutlarından katılımcı mizah düzeyleri ile yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı gözlenmektedir ($p>05$). Ancak öğrencilerin mizah tarzları alt ölçeklerinden kendini geliştirici mizah düzeyleri ile yaratıcılık puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($r = .113$, $p<.05$). Buna göre öğrencilerin kendini geliştirici mizah düzeyleri arttıkça yaratıcılık düzeylerinin arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=0.01$) dikkate alındığında, kendini geliştirici mizahın yaratıcılık düzeyindeki toplam varyansın (değişkenliğin) % 1’ini açıkladığını söylemek doğru olur.

Yukarıdaki tabloya göre öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile saldırgan mizah düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = .124$, $p<.05$). Buna göre saldırgan mizah puanı arttıkça yaratıcılık düzeylerinin de arttığını söylemek mümkündür. Determinasyon katsayısı ($r^2= .01$) dikkate alındığında,

yaratıcılık düzeyindeki toplam varyansın (değişkenliğin) % 1'inin saldırgan mizah tarzından kaynaklandığı söylenebilir.

Yapılan analizlere göre öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile kendini yıkıcı mizah tarzları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = .156, p < .01$). Buna göre kendini yıkıcı mizah puanı arttıkça yaratıcılık düzeylerinin de arttığını söylemek mümkündür. Determinasyon katsayısı ($r^2 = .02$) dikkate alındığında, yaratıcılık düzeyindeki toplam varyansın (değişkenliğin) % 2'sinin kendini yıkıcı mizah tarzından kaynaklandığı söylenebilir.

4.3 “Öğrencilerin kullandıkları mizah tarzları (kendini geliştirici, katılımcı, saldırgan, kendini yıkıcı) ile yaşam doyumu düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?”

Öğrencilerin Mizah Tarzları ve Yaşam Doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7 Öğrencilerin Mizah Tarzları ile Yaşam Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki (Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı)

Mizah Tarzları		Yaşam Doyumu Düzeyi	r^2
Katılımcı Mizah	r	.221**	.04
	p	.000	
	n	390	
Kendini Geliştirici Mizah	r	.154**	.02
	p	.002	
	n	390	
Saldırgan Mizah	r	-.168**	.02
	p	.001	
	n	390	
Kendini Yıkıcı Mizah	r	-.179**	.03
	p	.000	
	n	390	

** (P<.001) (Korelasyon katsayısı .001 düzeyinde anlamlıdır).

** (P<.005) (Korelasyon katsayısı .005 düzeyinde anlamlıdır).

Tablo 4.7’deki veriler ışığında Mizah Tarzları ve Yaşam Doyumu arasındaki ilişki incelendiğinde, Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği(ÇÖYDÖ) ile

mizah tarzları ölçeğinden (MTÖ) alınan puanlar arasında pozitif bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin mizah tarzları ölçeği alt boyutlarından katılımcı mizah tarzları puanları ile yaşam doyum düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmektedir ($r=.221$, $p<.001$). Buna göre katılımcı mizah puanı arttıkça yaşam doyum düzeylerinin de arttığını söylemek mümkündür. Determinasyon katsayısı ($r^2= .04$) dikkate alındığında, yaratıcılık düzeyindeki toplam varyansın (değişkenliğin) % 4'ünün katılımcı mizah tarzı ile açıklanabildiği söylenebilir.

Tablo 4.7'deki veriler incelendiğinde katılımcıların yaşam doyum düzeyleri ile kendini geliştirici mizah tarzı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($r=.154$, $p<.005$). Buna göre öğrencilerin kendini geliştirici mizah puanı arttıkça yaşam doyum düzeylerinin de arttığını söylemek mümkündür. Determinasyon katsayısı ($r^2= .02$) dikkate alındığında, öğrencilerin yaratıcılık düzeyindeki toplam varyansın (değişkenliğin) % 2'sinin kendini geliştirici mizah tarzından açıklanabildiği söylemek doğru olacaktır.

Yukarıdaki tabloya göre katılımcıların çok boyutlu yaşam doyum ölçeğinden aldıkları puanlar ile saldırgan mizah alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmektedir ($r=-.168$, $p<.005$). Buna göre öğrencilerin saldırgan mizah düzeyleri arttıkça yaşam doyum düzeylerinin düştüğünü söylemek mümkündür. Determinasyon katsayısı ($r^2= .02$) dikkate alındığında, öğrencilerin yaşam doyum düzeyindeki toplam varyansın (değişkenliğin) % 2'sinin saldırgan mizah tarzından kaynaklandığı söylenebilir.

Son olarak Tablo 4.7'ye göre kendini yıkıcı mizah ile yaşam doyum düzeyi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır ($r=-.179$, $p<.001$). Buna göre kendini yıkıcı mizah puanı arttıkça yaşam doyum düzeylerinin azaldığını söylemek mümkündür. Determinasyon katsayısı ($r^2= .03$) incelendiğinde ise,

öğrencilerin yaşam doyum düzeyindeki toplam varyansın (değişkenliğin) % 3'ünün kendini yıkıcı mizah tarzı ile açıklanabildiği söylenebilir.

4.4 “Öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”

Öğrencilerin Mizah Tarzları ve Yaşam Doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu testi uygulanmış olup analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8 Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri ile Yaşam Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki (Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı)

		Yaşam Doyumu Düzeyi	r ²
Yaratıcılık Düzeyi	r	-.134**	
	p	.008	.01
	n	390	

*P< .01 (Korelasyon katsayısı .01 düzeyinde anlamlıdır)

Tablo 4.8’de korelasyon değeri incelendiğinde katılımcıların yaşam doyumu düzeyleri ile yaratıcılık düzeyi puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır (r=-.134, p<.01). Buna göre öğrencilerin yaratıcılık düzeyi arttıkça yaşam doyumu düzeylerinin düştüğünü söylemek doğru olacaktır. Ayrıca determinasyon katsayısı (r²= .01) dikkate alındığında, katılımcıların yaratıcılık düzeyindeki toplam varyansın (değişkenliğin) % 1’inin yaşam doyumu düzeyinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu durumun yaratıcılığı yüksek olan öğrencilerin beklentilerini yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

4.5 “Öğrencilerin akademik başarıları (OKS Puanı) ile yaratıcılık düzeyleri, mizah tarzları ve yaşam doyum düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?”

Öğrencilerin akademik başarıları düzeyleri (OKS Puanı) ile yaratıcılık düzeyleri, mizah tarzları ve yaşam doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu testi uygulanmış ve elde edilen bulgular aşağıda Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9 Öğrencilerin Akademik Başarıları (Oks Puanı) İle Yaratıcılık Düzeyleri, Mizah Tarzları ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki

		Akademik Başarı (OKS Puanları)	r ²
Yaratıcılık	r	.195	.03
	p	.000(*)	
	n	390	
Katılımcı Mizah	r	.220	.04
	p	.000(*)	
	n	390	
Kendini Geliştirici Mizah	r	.074	.005
	p	.143	
	n	390	
Saldırgan Mizah	r	-.023	.000
	p	.657	
	n	390	
Kendini Yıkıcı Mizah	r	-.085	.007
	p	.093	
	n	390	
Yaşam Doyumu	r	-.122	.01
	p	.016(**)	
	n	390	

*P< .001 (Korelasyon katsayısı .001 düzeyinde anlamlıdır)

**P< .05 (Korelasyon katsayısı .05 düzeyinde anlamlıdır)

Tablo 4.9 incelendiğinde öğrencilerin akademik başarı düzeyleri (OKS Puanları) ile yaratıcılık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmektedir (r=.195, p<.001). Buna göre öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arttıkça yaratıcılık düzeylerinin de arttığını söylemek mümkündür. Determinasyon katsayısı (r²= .03) dikkate alındığında, öğrencilerin akademik başarı düzeyindeki

toplam varyansın (değişkenliğin) % 3'ünün yaratıcılık düzeyinden kaynaklandığı söylemek mümkündür.

Tablo 4.9'daki verilere göre öğrencilerin Akademik Başarıları (OKS Puanları) ile mizah tarzları ölçeği *katılımcı mizah* alt ölçeği puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir ($r=.220$, $p<.001$). Buna göre öğrencilerin katılımcı mizah puanları arttıkça akademik başarı düzeylerinin de arttığını söylemek mümkün olacaktır. Ayrıca determinasyon katsayısı değeri ($r^2= .04$) dikkate alındığında, akademik başarı düzeyindeki toplam varyansın (değişkenliğin) % 4'ünün katılımcı mizah tarzı puanları ile açıklanabildiği gözlenmektedir.

Tablodaki analiz sonuçlarına göre öğrencilerin Akademik Başarıları (OKS Puanları) ile yaşam doyumu düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r=-.122^*$, $p<.05$). Buna göre öğrencilerin akademik başarıları arttıkça yaşam doyum düzeylerinin düştüğünü söylemek mümkündür. Determinasyon katsayısı ($r^2= .01$) dikkate alındığında ise akademik başarı düzeyindeki toplam varyansın (değişkenliğin) % 1'inin yaşam doyumundan kaynaklandığı söylenebilir.

Ancak tablo 4.9'daki analiz sonucuna göre öğrencilerin akademik başarı puanları (OKS Puanları) ile kendini geliştirici mizah, kendini yıkıcı mizah ve saldırgan mizah puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgularına ulaşılmıştır ($p>.05$).

4.6 “Öğrencilerin kullandıkları mizah tarzlarının (kendini geliştirici, katılımcı, saldırgan, kendini yıkıcı) cinsiyet, okul türü, algılanan gelir durumu, annenin çalışma durumu, gibi bağımsız değişkenler açısından incelenmesi”

4.6.1 Orta Öğretim Kademesindeki Öğrencilerin Mizah Tarzları Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın yukarıda verilen problemine yönelik t testi analizi yapılmış olup sonuçları tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4.10 Öğrencilerin Mizah Tarzlarının Cinsiyete göre t- testi Sonuçları

Mizah Tarzları	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.s	sd	t	P
Katılımcı Mizah	Kız	201	37.23	7.680	388	-.68	.494
	Erkek	189	37.75	7.207			
Kendini Geliştirici	Kız	201	31.97	7.810	388	-2.32	.021*
	Erkek	189	33.85	8.135			
Saldırgan	Kız	201	25.44	9.252	388	-.92	.357
	Erkek	189	26.22	7.380			
Kendini Yıkıcı	Kız	201	24.56	8.444	388	-1.53	.125
	Erkek	189	25.84	7.931			

* P<.05 (.05 düzeyinde anlamlı)

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğrencilerin mizah tarzları alt boyutlarından kendini geliştirici mizah tarzlarının cinsiyet değişkenine göre erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. [t(388) = -2.32 , p<.05]. Erkek öğrencilerin kendini geliştirici mizah tarzları puanları (\bar{X} =33.85), kız öğrencilerin kendini geliştirici mizah tarzları puanlarına (\bar{X} =31.97) göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.10’daki analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin mizah tarzları alt boyutlarından katılımcı mizah düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre kız ve erkek olmalarına göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur [t(388) = -.68, p>.05]. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin mizah tarzları alt boyutlarından saldırgan mizah puanlarının kız ve erkek olmalarına göre anlamlı bir farklılaşma oluşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır [t(388) = -.92, p>.05]. Son olarak araştırmaya

katılan öğrencilerin mizah tarzları alt boyutlarından kendini yıkıcı mizah düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur [$t(388) = -1.53$, $p > .05$].

4.6.2 Orta Öğretim Kademesindeki Öğrencilerin Mizah Tarzları Düzeyleri Okul Türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın yukarıda verilen problemine yönelik anova testi analizi yapılmış olup sonuçları tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11 Öğrencilerin Mizah Tarzlarının Okul Türüne göre Anova testi Sonuçları

Mizah Tarzları	Okul Türleri	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Katılımcı	Genel Lise	137	37.42	6.743				Anadolu L.- Meslek L.
	Anadolu Lisesi	135	39.36	8.333	2,387	9.346	.000**	
	Meslek Lisesi	118	35.39	6.605				
Kendini Geliştirici	Genel Lise	137	32.77	7.688				Yok
	Anadolu Lisesi	135	33.90	9.380	2,387	2.105	.123	
	Meslek Lisesi	118	31.84	6.461				
Saldırgan	Genel Lise	137	25.73	7.974				Yok
	Anadolu Lisesi	135	25.86	8.090	2,387	.012	.988	
	Meslek Lisesi	118	25.87	9.246				
Kendini Yıkıcı	Genel Lise	137	24.47	7.983				Yok
	Anadolu Lisesi	135	24.75	8.542	2,387	2.221	.110	
	Meslek Lisesi	118	26.49	8.008				

** $P < .001$ (.001 düzeyinde anlamlı)

Tablo 4.11’de gözlenen ANOVA sonuçlarına göre öğrencilerin katılımcı mizah alt boyutundan aldıkları puanların okul türüne göre anlamlı bir farklılaşma olduğu anlaşılmaktadır [$F_{(2-387)} = 9.346$, $p < .001$]. Bu farklılığın hangi okul türleri arasında olduğunu saptamak amacıyla Tukey HSD testi yapılmış olup analiz sonucuna göre ise Anadolu lisesindeki öğrencilerin katılımcı mizah alt boyutunda aldıkları puanların ($\bar{X} = 39.36$) meslek lisesindeki öğrencilerini aldığı puanlarından ($\bar{X} = 35.39$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Ancak tablo 4.11’deki analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin mizah tarzları alt boyutlarından *kendini geliştirici mizah* [$F_{(2-387)} = 2.105$, $p > .05$], *saldırgan*

mizah [$F_{(2-387)}=.012$, $p>.05$] ve *kendini yıkıcı mizah* [$F_{(2-387)}=2.201$, $p>.05$] düzeylerinin de (puanlarının da) okul türüne göre anlamlı farklılaşma olmadığı bulguları tespit edilmiştir.

4.6.3 Orta Öğretim Kademesindeki Öğrencilerin Mizah Tarzları Algılanan Gelir Durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.12 Öğrencilerin Mizah Tarzlarının Algılanan Gelir Durumuna göre Anova testi Sonuçları

Mizah Tarzları	Algılanan Gelir Durumu	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Katılımcı	Düşük	25	33.76	6.743				
	Orta	321	37.69	8.333	2,387	3.409	.034*	Düşük- Orta
	Yüksek	44	38.02	6.605				
Kendini Geliştirici	Düşük	25	30.20	7.688				
	Orta	321	32.74	9.380	2,387	3.731	.025*	Düşük- Yüksek
	Yüksek	44	35.43	6.461				
Saldırgan	Düşük	25	36.40	7.974				
	Orta	321	25.83	8.090	2,387	.112	.894	Yok
	Yüksek	44	25.41	9.246				
Kendini Yıkıcı	Düşük	25	24.80	7.983				
	Orta	321	25.25	8.542	2,387	.065	.937	Yok
	Yüksek	44	24.89	8.008				

* $P < .05$ (.05 düzeyinde anlamlı)

Tablo 4.12'deki ANOVA analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin mizah tarzları ölçeği *katılımcı mizah* alt boyutundan aldıkları puanlar arasında, algılanan gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır [$F_{(2-387)}= 3.409$, $p<.05$]. Bu farklılığın hangi değişkenler arasında olduğunu saptamak amacıyla Tukey HSD testi yapılmış olup analiz sonucuna göre algılanan gelir durumu yüksek ($\bar{X} = 38.02$) öğrencilerin Mizah Tarzları ölçeği *katılımcı mizah* alt boyutunda aldıkları puanların, algılanan gelir durumu düşük ($\bar{X} = 33.76$) öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmektedir.

Diğer yandan yapılan ANOVA analiz sonuçlarına göre öğrencilerin mizah tarzları ölçeği *kendini geliştirici mizah* alt boyutundan aldıkları puanlar arasında,

algılanan gelir durumuna göre anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$F_{(2-387)}= 3.731$, $p<.05$]. Bu farklılığın hangi tür değişkenler arasında olduğunu saptamak amacıyla Tukey HSD testi yapılmıştır. Buna göre ise algılanan gelir durumu yüksek ($\bar{X} = 35.43$) öğrencilerin *katılımcı mizah* alt boyutunda aldıkları puanların, algılanan gelir durumu düşük ($\bar{X} =30.22$) öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmektedir.

Fakat tablo 4.12'deki varyans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin mizah tarzları alt boyutlarından *saldırgan mizah* [$F_{(2-387)}=.112$, $p>.05$] ve *kendini yıkıcı mizah* boyutlarından aldıkları puanların $F_{(2-387)}=.065$, $p>.05$] algılanan gelir durumuna göre anlamlı olarak farklılık arzemediği bulguları tespit edilmiştir. Öğrencilerin *saldırgan mizah* ve *kendini yıkıcı mizah* düzeylerinin algılanan gelir durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

4.6.4 Orta Öğretim Kademesindeki Öğrencilerin Mizah Tarzları Anne Çalışma Durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın yukarıda verilen problemine yönelik t testi analizi yapılmış olup sonuçları tablo 4.13'de sunulmuştur.

Tablo 4.13 Öğrencilerin Mizah Tarzlarının Anne Çalışma Durumuna Göre t- testi Sonuçları

Mizah tarzları	Anne Çalışma Durumu	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Katılımcı Mizah	Evet	64	38.56	7.684	388	1.27	.204
	Hayır	326	37.27	7.396			
Kendini Geliştirici	Evet	64	34.63	8.280	388	1.91	.057
	Hayır	326	32.54	7.928			
Saldırgan	Evet	64	26.98	7.782	388	1.21	.225
	Hayır	326	25.59	8.504			
Kendini Yıkıcı	Evet	64	24.66	7.589	388	-.55	.580
	Hayır	326	25.28	8.338			

* $P>.05$ (.05 düzeyinde anlamsız)

Yapılan analiz sonucunda yukarıdaki tablo 4.13'de gözlemlendiği gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin *katılımcı mizah* alt ölçeği puanlarının [$t(388) = 1.27$,

$p>0.05$], *kendini geliştirici mizah* alt ölçeği puanlarının [$t(388) = 1.91, p>0.05$], *saldırgan mizah* alt ölçeği puanlarının [$t(388) = 1.21, p>0.05$] ve *kendini yıkıcı mizah* alt ölçeği puanlarının [$t(388) = -.55, p>0.05$] anne çalışıp çalışmama durumuna göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulgularına ulaşılmıştır.

4.7 “Orta Öğretim öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin cinsiyet, okul türü, algılanan gelir durumu, annenin çalışma durumu gibi bağımsız değişkenler açısından incelenmesi”

Tablo 4.14 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri

	N	\bar{X}	S.s	Min.	Max.
Yaratıcılık düzeyi	390	35.55	8.133	14	66

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaratıcılık ortalaması ($\bar{X} = 35.55$); standart sapması (S.s=8.133); minimum 14; maksimum 66 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin orta düzeyde yaratıcı (20-39) oldukları gözlenmiştir.

4.7.1 Orta Öğretim Kademesindeki Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın yukarıda verilen problemine yönelik t testi analizi yapılmış olup sonuçları tablo 4.15’de gösterilmiştir.

Tablo 4.15 Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Cinsiyete göre t- testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.s	Sd	t	P
Yaratıcılık	Kız	201	36.08	7.896	388	1.318	.188
	Erkek	189	34.99	8.362	388		

Tablo 4.15 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin yaratıcılık ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı [$t(388) = 1.318, p>0.05$] anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle, cinsiyete göre yaratıcılık düzeyinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı gözlenmektedir. Öğrencilerin yaratıcılık puan ortalamaları incelendiğinde, kız öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 36.08$) ile erkek öğrencilerin puan ortalamasınının ($\bar{X} = 34.99$) birbirlerine yakın olduğu anlaşılmaktadır.

4.7.2 Öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın yukarıda verilen problemine yönelik olarak yapılan varyans analizi yapılmış olup sonuçları tablo 4.16’da gösterilmiştir.

Tablo 4.16 Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Okul Türüne göre Anova testi Sonuçları

Değişken	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Yaratıcılık Düzeyleri	Anadolu Lisesi	135	35,39	.974				Anadolu ile Meslek
	Meslek Lisesi	118	33,81	1,009	2,387	5,812	.03*	
	Genel Lise	137	37,24	.974				

* P<.05 (.05 düzeyinde anlamlı)

Tablo 4.16 incelendiğinde yapılan ANOVA analiz sonuçlarından, öğrencilerin Yaratıcılık ölçeğinden aldıkları puanlar arasında, okul türüne göre anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$F_{(2-387)}= 5.812$ p<.05]. Bu farklılığın hangi tür ya da türler arasında olduğunu saptamak amacıyla Tukey HSD testi yapılmıştır. Bu analiz sonucuna göre ise Anadolu Lisesi ($\bar{X}=35.39$) öğrencilerin yaratıcılık ölçeğinden aldıkları puanların, Meslek Lisesi ($\bar{X}=33.81$) öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmektedir.

Tablo 4.16’daki analiz sonuçları incelendiğinde Anadolu Lisesi ve genel lise öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin okul türüne göre anlamlı bir farklılaşma olmadığını bulgusuna ulaşılmıştır [$F_{(2-387)}=5.812$, p>.05]. Öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri, okul türüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ayrıca yapılan analizlere göre genel lise öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri ile meslek lisesi öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri arasında okul türüne göre anlamlı bir fark olmadığını gözlenmektedir [$F_{(2-387)}=5.812$, p>.05]. Öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri, okul türüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.7.3 Orta Öğretim Kademesindeki Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri Algılanan Gelir Durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın yukarıda verilen problemine yönelik anova testi analizi yapılmış olup sonuçları tablo 4.17’de gösterilmiştir.

Tablo 4.17 Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Algılanan Gelir Durumuna göre Anova testi Sonuçları

Değişken	Algılanan Gelir Durumu	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Yaratıcılık Düzeyleri	Düşük	25	31.44	1.299	2,387			
	Orta	321	35.88	1.678	2,387	3,505	.02*	Düşük-Orta
	Yüksek	44	35.50	2.024	2,387			

* P< .05 (.05 düzeyinde anlamlı)

Tablo 4.17’de gözlemediği gibi yapılan analiz incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin algılanan gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. [$F_{(2-387)}= 3.505, p<.05$] Başka bir ifade ile öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin, algılanan gelir durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı gözlenmektedir. Bu farklılığın hangi değişkenler arasında olduğunu saptamak amacıyla Tukey HSD testi yapılmış olup sonucunda ise algılanan gelir durumu orta olan düzeyde olan öğrencilerin ($\bar{X}=35.88$) yaratıcılık düzeylerinin, algılanan gelir durumu düşük olan ($\bar{X}=35.50$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir. Ancak algılanan gelir durumu yüksek öğrenciler ile algılanan gelir durumu düşük öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olmadığını gözlenmektedir [$F_{(2-387)}=3.505, p>.05$].

4.7.4 Orta Öğretim Kademesindeki Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri Anne Çalışma Durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın yukarıda verilen problemine yönelik t-testi analizi yapılmış olup sonuçları tablo 4.18’de gösterilmiştir.

Tablo 4.18 Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Anne Çalışma Durumuna göre t-testi Sonuçları

	Anne Çalışma durumu	N	\bar{X}	S.s	Sd	t	P
Yaratıcılık	Evet	64	35.81	8.336	388	.278	.781
	Hayır	326	35.50	8.104	388		

Tablo 4.18 incelendiğinde, anne çalışma durumu değişkenine göre öğrencilerin yaratıcılık ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı [$t(388) = .278, p > 0.05$] bulunmuştur. Başka bir deyişle, anne çalışma durumuna göre yaratıcılık düzeyinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı gözlenmektedir. Öğrencilerin yaratıcılık puan ortalamaları incelendiğinde, annesi çalışan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 35.81$) ile annesi çalışmayan öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{X} = 35.50$) birbirlerine yakın olduğu anlaşılmaktadır.

4.8 “Orta Öğretim öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerinin cinsiyet, okul türü, algılanan gelir durumu, annenin çalışma durumu gibi bağımsız değişkenler açısından incelenmesi”

Bu bağlamda öğrencilerin öncelikle yaşam doyum düzeylerine ait betimsel istatistikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.19 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeyleri

	N	\bar{X}	S.s	Min.	Max.
Yaşam doyumu düzeyi	390	108.97	14.518	62	143

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşam doyumu düzeyi ortalaması ($\bar{X} = 108.97$); standart sapması (S.s=14.518); minimum 62; maksimum 143 olarak

bulunmuştur. Öğrencilerin yüksek düzeyde (62-143) yaşam doyumuna sahip oldukları gözlenmiştir.

4.8.1 Orta Öğretim Kademesindeki Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın yukarıda verilen problemine yönelik t testi analizi yapılmış olup sonuçları tablo 4.20’de gösterilmiştir.

Tablo 4.20 Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Cinsiyete göre t- testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.s	Sd	t	P
Yaşam doyumunu	Kız	201	108.28	15.171	388	-.962	.337
	Erkek	189	109.70	13.793	388		

Yukarıdaki tabloda verildiği gibi t-testi analizi sonuçları incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin çok boyutlu öğrenci yaşam doyumunu ölçeği (ÇÖYDÖ) aldıkları puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı [$t(388) = -.962$, $p > 0.05$] bulunmuştur. Başka bir deyişle, cinsiyete göre öğrencilerin yaşam doyumunu düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı söylemek mümkündür. Öğrencilerin çok boyutlu öğrenci yaşam doyumunu puan ortalamaları incelendiğinde, kız öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 108.28$) ile erkek öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{X} = 109.70$) birbirlerine yakın olduğu anlaşılmaktadır.

4.8.2 Orta Öğretim Kademesindeki Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeyleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın yukarıda verilen problemini test etmek amacı ile Anova analizi yapılmış olup sonuçları tablo 4.21’de gösterilmiştir.

Tablo 4.21 Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Okul Türüne göre Anova testi Sonuçları

Değişken	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Yaşam Doyum Düzeyleri	Anadolu Lisesi	135	105.71	1.729				Anadolu ile Meslek
	Meslek Lisesi	118	112.95	1.791	2,387	8,136	.000*	
	Genel Lise	137	108.75	1.729				

* $P < .001$ (.001 düzeyinde anlamlı)

Tablo 4.21 incelendiğinde yapılan ANOVA analiz sonuçlarından, öğrencilerin çok boyutlu öğrenci yaşam doyumu ölçeğinden aldıkları puanların okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşma olduğu anlaşılmaktadır [$F_{(2-387)}= 8.136$ $p<.001$]. Bu farklılığın hangi değişkenler arasında olduğunu saptamak amacıyla Tukey HSD testi yapılmış olup analiz sonucuna göre ise meslek lisesi ($\bar{X}=112.95$) öğrencilerin çok boyutlu öğrenci yaşam doyumu ölçeğinden aldıkları puanların, Anadolu lisesi ($\bar{X}=105.71$) öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.21'deki Anova analiz sonuçları incelendiğinde Anadolu lisesi öğrencilerinin yaşam doyumu düzeyleri ile genel lise öğrencilerinin yaşam doyumu düzeyleri arasında okul türüne göre anlamlı bir fark olmadığını gözlenmektedir [$F_{(2-387)}=8.136$, $p>.05$]. Başka bir ifade ile öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri, okul türüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Diğer yandan Tablo 4.21'deki analiz sonuçlarına göre genel lise öğrencilerinin yaşam doyumu düzeyleri ile meslek lisesi öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerinde de okul türüne göre anlamlı bir fark olmadığını anlaşılmaktadır [$F_{(2-387)}=8.136$, $p>.05$]. Öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri, okul türüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.8.3 Orta Öğretim Kademesindeki Öğrencilerin Yaşam Doyumunu Algılanan Gelir Durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın yukarıda verilen problemine yönelik Anova testi analizi yapılmış olup sonuçları tablo 4.22’de gösterilmiştir.

Tablo 4.22 Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Algılanan Gelir Durumuna Göre Anova testi Sonuçları

Değişken	Algılanan Gelir Durumu	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Yaşam Doyumu	Düşük	25	107.92	14.704				
	Orta	321	109.13	14.704	2,387	.117	.89	Yok
	Yüksek	44	108.41	14.563				

*P>.05 (.05 düzeyinde anlamsız)

Tablo 4.22 incelendiğinde yapılan ANOVA analiz sonuçlarından, öğrencilerin çok boyutlu öğrenci yaşam doyumu ölçeğinden aldıkları puanlar arasında, algılanan gelir durumuna göre anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır [$F_{(2-387)} = .117, p > .05$].

4.8.4 Orta Öğretim Kademesindeki Öğrencilerin Yaşam Doyumunu Anne Çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın yukarıda verilen problemine yönelik t testi analizi yapılmış olup sonuçları tablo 4.23’de gösterilmiştir.

Tablo 4.23 Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Anne Çalışma Durumuna göre t- testi Sonuçları

	Anne Çalışma Durumu	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Yaşam Doyumu	Evet	64	108,00	14,711	388	-.584	.560
	Hayır	326	109,16	14,496			

*P>.05 (.05 düzeyinde anlamsız)

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, anne çalışma durumu değişkenine göre öğrencilerin çok boyutlu öğrenci yaşam doyumu ölçeğinden (ÇÖYDÖ) aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı [$t(388) = -.584, p > 0.05$] bulunmuştur. Başka bir deyişle, anne çalışma durumuna göre yaşam doyumu

düzeyinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı gözlenmektedir. Öğrencilerin çok boyutlu öğrenci yaşam doyumu puan ortalamaları incelendiğinde, annesi çalışan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=108.00$) ile annesi çalışmayan öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{X}=109.16$) birbirlerine yakın olduğu dikkat çekmektedir.

4.9 “Orta Öğretim öğrencilerinin akademik başarılarının (OKS Puanları) cinsiyet, okul türü, algılanan gelir durumu, annenin çalışma durumu gibi bağımsız değişkenler açısından incelenmesi”

Bu bağlamda öncelikle öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin (OKS Puanları) betimsel istatistik sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.24 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Akademik Başarı(OKS Puanı) Düzeyleri

	N	\bar{X}	S.s	Min.	Max.
Akademik Başarı(OKS Puanları)	390	310.01	94.918	0	430

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı ortalaması ($\bar{X}=310.01$); standart sapması (S.s=94.918); minimum 0; maksimum 430 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin orta düzeyde ($\bar{X}=310.01$) akademik başarıya sahip oldukları gözlenmiştir.

4.9.1 Orta Öğretim Kademesindeki Öğrencilerin Akademik Başarıları (OKS Puanı) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın yukarıda verilen problemine yönelik t testi analizi yapılmış olup sonuçları tablo 4.25’de gösterilmiştir.

Tablo 4.25 Öğrencilerin Akademik Başarılarının cinsiyete göre t- testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.s	Sd	t	P
Akademik Başarı(OKS Puanı)	Kız	201	315.14	85.070	388	1.101	.271
	Erkek	189	304.56	104.332	388		

* $P>.05$ (.05 düzeyinde anlamsız)

Yukarıdaki tabloda verilen *t- testi* sonuçları incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin akademik başarıları (OKS Puanları) arasında anlamlı bir fark olmadığı [$t(388) = 1.101, p > 0.05$] bulunmuştur. Başka bir deyişle, cinsiyete göre akademik başarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı gözlenmektedir. Öğrencilerin OKS puan ortalamaları incelendiğinde, kız öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 315.14$) ile erkek öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{X} = 304.56$) birbirlerine yakın olduğu anlaşılmaktadır.

4.9.2 Orta Öğretim Kademesindeki Öğrencilerin Akademik Başarıları (OKS Puanı) okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın yukarıda verilen problemine yönelik anova testi analizi yapılmış olup sonuçları tablo 4.26'da gösterilmiştir.

Tablo 4.26 Öğrencilerin Akademik Başarılarının Okul Türüne göre Anova testi Sonuçları

Değişken	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Akademik Başarıları (OKS Puanı)	Anadolu Lisesi	135	403.67	16.567				Anadolu ile Genel Lise
	Genel Lise	137	296.50	50.014	2,387	324,921	.000*	Anadolu ile Meslek Lisesi
	Meslek Lisesi	118	218.54	89.211				Genel Lise ile Meslek Lisesi

* $P < .001$ (.001 düzeyinde anlamlı)

Tablo 4.26'da verilen ANOVA analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin akademik başarı puanları arasında, okul türüne göre anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$F_{(2-387)} = 324.921, p < .001$]. Bu farklılığın hangi tür ya da türler arasında olduğunu saptamak amacıyla Tukey HSD testi yapılmıştır. Buna göre yapılan analiz sonucunda ise Anadolu Lisesi ($\bar{X} = 403.67$) öğrencilerin akademik başarı puanlarının, Genel Lise ($\bar{X} = 296.50$) ve Meslek Lisesi ($\bar{X} = 218.54$) öğrencilerini akademik başarı puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Aynı zamanda Genel Lise ($\bar{X}=296.50$) öğrencilerin akademik başarı puanlarının, meslek lisesi ($\bar{X}=218.54$) öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

4.9.3 Orta Öğretim Kademesindeki Öğrencilerin Akademik Başarıları(OKS Puanı) Algılanan Gelir Durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın yukarıda verilen problemine yönelik anova testi analizi yapılmış olup sonuçları tablo 4.27’de gösterilmiştir.

Tablo 4.27 Öğrencilerin Akademik Başarılarının Algılanan Gelir Durumuna göre Anova testi Sonuçları

Değişken	Algılanan Gelir Durumu							Anlamlı Fark
	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p		
Akademik Başarıları (OKS Puanı)	Düşük	25	250.60	14.704				Orta-Düşük Yüksek-Düşük
	Orta	321	310.60	14.124	2,387	7,249	.001*	
	Yüksek	44	339.48	14.124				

*P<.005 (.005 düzeyinde anlamlı)

Tablo 4.27’deki ANOVA analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin akademik başarı puanları arasında (OKS Puanı), algılanan gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır [$F_{(2-387)}=7.249$, $p<.005$]. Bu farklılığın hangi değişkenler arasında olduğunu saptamak amacıyla Tukey HSD testi yapılmıştır. Buna göre yapılan analiz sonucunda ise algılanan gelir durumu yüksek ($\bar{X}=339.48$) öğrencilerin akademik başarı puanlarının, algılanan gelir durumu düşük olan ($\bar{X}=260.60$) öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmektedir. Yine benzer şekilde algılanan gelir durumu orta ($\bar{X}=310.60$) öğrencilerin akademik başarı puanlarının, algılanan gelir durumu düşük olan ($\bar{X}=260.60$) öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ancak algılanan gelir durumu yüksek olan ($\bar{X}=339.48$) öğrenciler ile algılanan gelir durumu orta olan ($\bar{X}=310.60$) öğrencilerin

akademik başarı puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F_{(2-387)} = 7.249, p > .05$].

4.9.4 Orta Öğretim Kademesindeki Öğrencilerin Akademik Başarıları (OKS Puanı) anne çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın yukarıda verilen problemine yönelik t testi analizi yapılmış olup sonuçları tablo 4.28’de gösterilmiştir.

Tablo 4.28 Öğrencilerin Akademik Başarılarının Anne Çalışma Durumuna göre t-testi Sonuçları

	Anne Çalışma Durumu	N	\bar{X}	S.s	Sd	t	P
Akademik Başarı	Evet	64	338.06	95.982	388	2.605	.010*
	Hayır	326	304.51	93.875	388		

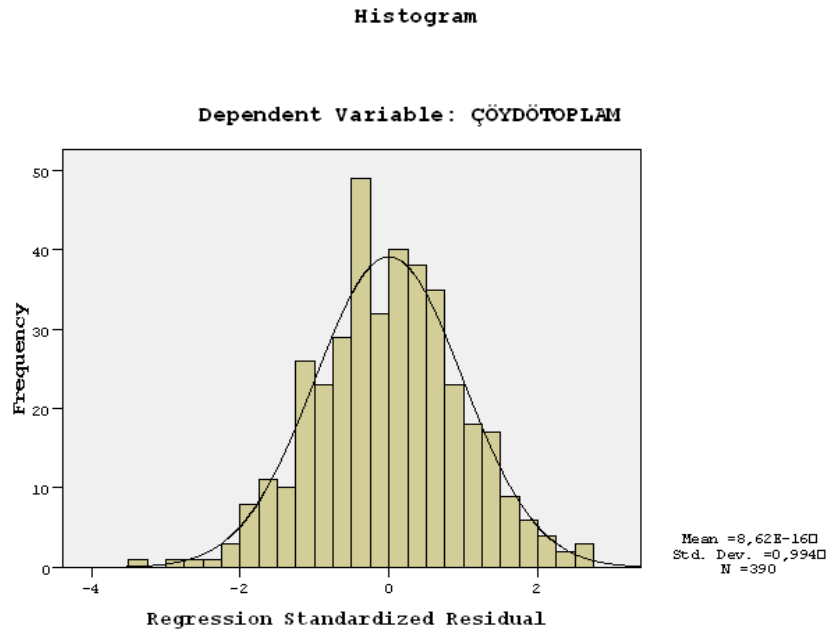
* $P < .05$ (.05 düzeyinde anlamlı)

Yapılan t-testi sonucunda yukarıdaki tabloda veriler incelendiğinde, anne çalışıp çalışmama durumuna göre öğrencilerin akademik başarıları (OKS Puanları) arasında anlamlı bir fark olduğu [$t(388) = 2.605, p < .05$] sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifade ile, annesi çalışan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin ($\bar{X} = 338.06$), annesi çalışmayan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinden ($\bar{X} = 304.51$) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

4.10 “Orta öğretim öğrencilerinin mizah tarzları ve yaratıcılık düzeyleri, yaşam doyum düzeylerinin anlamlı yordayıcısı mıdır?”

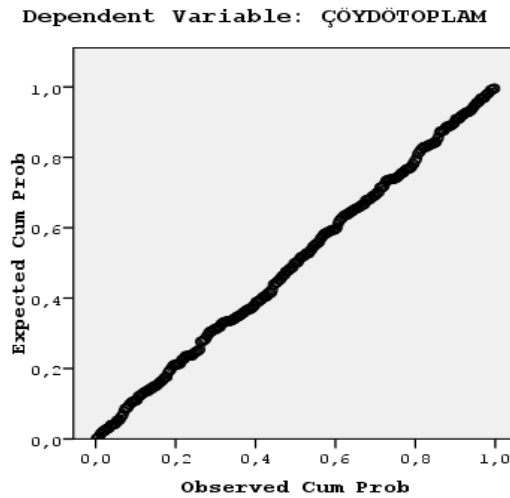
Araştırmanın bu değişkeni için regresyon analizi uygulanması gerektiği için öncelikle regresyon analizi için gerekli olan normallik ve doğrusallık varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş olup sonuçları aşağıdaki Grafik-1’de verilmiştir.

Grafik-1 Normallik Dağılımı



Yukarıdaki grafiklerden anlaşıldığı gibi araştırmaya konu olan bağımlı değişken yaşam doyumunu açısından normal dağılım özellikleri olduğu anlaşılmaktadır.

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual



Yukarıdaki grafik incelendiğinde bağımlı değişkenimiz olan yaşam doyumu açısından noktaların bir eksen etrafında toplandığı ve doğrusal bir ilişki gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara dayanarak regresyon analizinin önkoşulu olan normallik ve doğrusallık varsayımlarının karşılandığı gözlenmektedir.

“Orta öğretim öğrencilerinin mizah tarzları ve yaratıcılık düzeyleri, yaşam doyum düzeylerinin anlamlı yordayıcısı mıdır?”

Araştırmanın en kritik sorusu olan yukarıdaki sorunun cevabını test etmek için doğrusal (linear) çoklu regresyon analizi yapılmış olup sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.29 Yaşam Doyum Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Doğrusal Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	108,889	5,081	-	21,429	.000*	-	-
Katılımcı mizah	,338	,108	.173	3,126	.002*	,221	,158
Kendini geliştirici mizah	,219	,102	.121	2,144	.033**	,154	,109
Saldırgan mizah	-,223	,087	-.129	-2,561	.011**	-,168	-,130
Kendini yıkıcı mizah	-,271	,089	-.153	-3,037	.003*	-,179	-,153
Yaratıcılık	-,203	,087	-.114	-2,331	.020**	-,134	-,118
R=	.34	R ² =	.12				
F= (5,384) =		10,58	p =	.000			

* $p < .005$

** $p < .05$

Yukarıda Tablo-29'daki regresyon analizi sonuçları incelendiğinde öğrencilerin katılımcı mizah tarzları ile yaşam doyum düzeyleri arasında .005 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu ancak öğrencilerin kendini yıkıcı mizah tarzları ile yaşam doyum düzeyleri arasında negatif yönde .005 düzeyinde anlamlı ilişki olduğu bulgularına ulaşılmıştır ($p<.005$). Diğer yandan kendini geliştirici mizah tarzları ile yaşam doyum düzeyleri arasında .05 düzeyinde pozitif yönde, ancak öğrencilerin saldırgan mizah tarzları ile yaşam doyum düzeyleri arasında negatif yönde .05 düzeyinde anlamlı ilişki olduğu bulgularına ulaşılmıştır ($p<.05$). Yapılan analizlerde öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile yaşam doyum düzeyleri arasında negatif yönde .05 düzeyinde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Yukarıdaki tabloda verilen regresyon analizi sonuçlarına göre öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyum düzeylerinin anlamlı yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Diğer yandan mizah tarzları alt boyutlarından saldırgan mizah, kendini yıkıcı mizah, kendini geliştirici mizah ve katılımcı mizah tarzlarının yaşam doyum düzeyini anlamlı yordayabildiği sonucuna ulaşılmıştır ($p<.01$). Ancak saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah ile yaşam doyum arasındaki korelasyon değeri negatif olduğundan aralarında ters yönde ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayıları incelendiğinde (β) öğrencilerin yaşam doyum düzeylerini yordayan değişkenler önem sırasına göre birinci sırada katılımcı mizah olduğu ($\beta=.17$) ve yaşam doyum düzeylerinin en önemli yordayıcısı olduğu anlaşılmaktadır. İkinci sırada kendini yıkıcı mizah tarzı ($\beta=-.15$), üçüncü sırada saldırgan mizah tarzı ($\beta=-.12$), dördüncü sırada kendini geliştirici mizah tarzı ($\beta=.12$), beşinci ve son sırada ise yaratıcılığın yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır ($\beta=-.11$).

Regresyon analizi sonucuna göre öğrencilerin mizah tarzları (katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı) ve yaratıcılık düzeyleri birlikte ele

alındığında yaşam doyum düzeyi ile arasında .34 düzeyinde anlamlı ilişkiler olduğu anlaşılmaktadır ($R=.34$, $P<.001$). Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde bağımsız değişkenlerin toplamı; mizah tarzları (katılımcı kendini geliştirici, saldırgan, kendini yıkıcı) ve yaratıcılığın birlikte öğrencilerin yaşam doyum düzeylerinin %12'sini ($R^2=.12$) açıkladığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu mizah tarzları ve yaratıcılığın yaşam doyumunu açıklayan önemli değişkenler olduğunu göstermektedir.

Regresyon analizi sonucuna göre öğrencilerin yaşam doyum düzeylerine ilişkin regresyon eşitliği(matrisi) aşağıdaki gibidir:

(Yaşam Doyum Düzeyi= $108.88 + .338$ Katılımcı Mizah+ $.219$ Kendini Geliştirici Mizah+ $-.223$ Saldırgan Mizah+ $-.271$ Kendini Yıkıcı Mizah+ $-.20$ Yaratıcılık).

BÖLÜM V.

TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sürecinde toplanan veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular konu ile ilgili diğer araştırma sonuçları ile tartışılmış ve değerlendirmelerde bulunulmuştur. Ayrıca araştırma bulguları ve yapılan tartışmalar ışığında eğitimcilere, ebeveynlere ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın bulguları konu ile ilgili diğer araştırma bulguları karşılaştırarak tartışılmış ve değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Araştırma kapsamında, orta öğretim öğrencilerinin mizah tarzları ve yaratıcılık düzeylerinin, yaşam doyum düzeyleri üzerindeki yordama gücü incelenmiştir. Ayrıca bu araştırmada orta öğretim öğrencilerinin mizah tarzları, yaratıcılık düzeyleri, yaşam doyum düzeyleri ve akademik başarılarının (OKS Puanı), cinsiyet, okul türü, algılanan gelir durumu ve anne çalışma durumu gibi bağımsız değişkenlere göre farklılaşma gösterip göstermediği ile ilgili sorulara cevap aranmış elde edilen önemli bulgular aşağıda tartışılmıştır.

1- Orta öğretim öğrencilerinin mizah tarzları (kendini geliştirici, katılımcı, saldırgan, kendini yıkıcı) ile yaratıcılık düzeyleri karşılaştırılmış olup yapılan analizler sonucunda öğrencilerin mizah tarzları alt boyutlarından katılımcı mizah düzeyleri ile yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak *kendini geliştirici mizah, kendini yıkıcı mizah ve saldırgan mizah* düzeyleri ile yaratıcılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Konu ile ilgili olarak Vural (2004) yapılan araştırmada, yaratıcılığın mizahı, mizahın da yaratıcılığı besleyen, geliştiren özellikler taşıdığı, hem çocuk hem de çevresi için

olumlu duygular yarattığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yine Ulloth (2002), mizahın kullanıldığı bir ortamda bireyin öğrenme yeteneğinin arttığı, daha hızlı öğrendiği ve daha çabuk hatırladığı görüşü araştırmanın bu bulguları ile paralellik göstermektedir. Diğer yandan Coleman (1992) mizah, yaratıcılık ve gelişmenin birbirleriyle yakın ilişkili olduğunu bulmuştur ve Coleman gibi Fry ve Allen (1996) da sözlü, tuhaf mizah anlayışı kullanımının öğrencilerin daha yaratıcı düşünme yöntemleri geliştirmelerini sağladığını ifade etmişlerdir (Akt. Oruç, 2006).

Konu ile ilgili olarak Cornett (1986) ve Özenç (1998), yaptıkları araştırmada mizah duygusuna sahip olmanın faydalarına yönelik olarak “Dikkati çeker ve düşünceyi harekete geçirir, yaratıcı yetenekleri ortaya çıkarır, arkadaş edinmeye yardım eder, iletişimi kuvvetlendirir, zor anları yatıştırır, kültürler arası etkileşimi teşvik eder, sağlığı güçlendirir, olumlu tavırlar ve kendine olumlu bir bakış açısı getirir, motivasyonu artırır ve enerji verir, sorunları çözer, öğrencilerin okuma miktarını ve kalitesini artırır, arzulanan davranışları kuvvetlendirir, eğlendirici değeri vardır.” Bulgularına ulaşmışlardır.

Martin ve Lefcourt (2004), yapmış oldukları araştırmada mizahın sosyal olarak; bireyler arasında köprü görevi görerek yeni ilişkilerin kurulmasına ya da arkadaşlıkların güçlenmesine yardımcı olduğu, çatışmaların çözümlenmesine yardım ettiği, yaratıcılık ve üretkenliği arttırarak doyum sağladığı bulgusuna varılmıştır.

Mizah, olaylara ters açıdan bakmayı gerektirir. Bu bağlamda, mizahın insan üzerinde yeni bakış açıları kazandırma gibi bir özelliğinden de söz edilebilir. Bir bakıma, tek düze bakışı altüst eder. Yeni açılımlar, görünümler kazandırır. Bunun düşünce boyutundaki karşılığı ise “yaratıcılık” olarak ifade edilmektedir (Aydın, 2006). Aydın (2006), “mizahın kullanımının, estetik bir değer taşımakla birlikte öğrenciyi farklı biçimlerde düşünmeye zorlamakla onlardaki yaratıcılığı keşfetme

adına önemli bir yaklaşım kabul edilebilir; çünkü mizahî bakış beraberinde eleştirel düşünmeyi de getirmektedir”. Aydın (2006), yapmış olduğu araştırmada, mizahla öğretim yapılan derslerde, öğrencilerin kendilerini daha rahat bir ortam içinde kendilerini özgür ve yaratıcı biçimde ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca mizahın sezdirim, çıkarım, ön varsayım, göstergebilimsel simgeleri kullanması öğrencinin dil ve dil ötesi anlama ulaşma konusunda onlara geniş bir bakış açısı kazandırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgularla bu araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermekte ve mizahın, yaratıcılığı güçlendirmede etkili olduğu tezini güçlendirmektedir.

2- Orta öğretim öğrencilerinin mizah tarzları (kendini geliştirici, katılımcı, saldırgan, kendini yıkıcı) ile yaşam doyumu düzeyleri karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucuna göre *katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah* ile yaşam doyumu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, *saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah* ile yaşam doyumu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum olumlu mizah tarzlarının kullanımının, yaşam doyum düzeylerini olumlu yönde etkilediği ancak olumsuz mizah tarzı kullanımının ise yaşam doyumunu olumsuz etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bu konu ile ilgili olarak yapılan benzer bir araştırmada gülmenin ve mizahın bireyin fiziksel ve psikolojik sağlığı açısından büyük etkileri olduğunu ve bireyin mutlu olmasında büyük paya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Martin ve Lefcourt, 1983; Martin ve Lefcourt, 1984). Martin ve diğ. (2003) yaptığı bir başka araştırmada mizahla ilgili çalışmalarında özellikle katılımcı mizahın kişinin psikolojik iyi olma düzeyine olumlu etkisinin olduğunu belirterek bu tarz mizah anlayışına sahip insanların neşeli, mutlu, duygu durumu iyi olan, kendine diğer insanlara saygılı olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca kendini geliştirici mizaha sahip insanların yaşam ile ilgili olumsuz durumlarla karşılaştıklarında mizahı başa çıkma stratejisi olarak kullandıkları ve bu şekilde yaşam

doyumlarını artırdıklarını ifade etmişlerdir. Yerlikaya (2003) yaptığı çalışmasında yıkıcı mizahın üzüntü, kaygı gibi olumsuz duygularla pozitif yönde; ilişki doyumunu, psikolojik iyi olma durumu ve benlik saygısı ile negatif yönde ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgular araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

3- Araştırma kapsamında yapılan korelasyon çalışması sonucuna göre orta öğretim öğrencilerinin yaratıcılık düzeyi ve yaşam doyumları arasındaki negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgu yaratıcılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin beklentilerinin yüksek olmasına bağlı olarak yaşam doyum düzeylerini olumsuz yönde etkileyebileceği şeklinde yorumlanabilir. Akkan (2010) tarafından yapılan bir araştırma sonucuna göre öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile yaşam doyumları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç bu araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Cığerci (2006) yaptığı çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin normal öğrencilere oranla depresyon, somatizasyon, obsesif-kompulsif bozukluk, paranoya ve psikotizm taşıma olasılığının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Üstün yetenekli çocukların duyarlı ve hassas olmaları nedeniyle psikolojik belirti taşıma risklerinin daha fazla olabileceğini ifade etmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde yaratıcılık düzeyi yüksek olan bir çok sanatçının ve bilim adamının psikolojik rahatsızlıkları olduğu bu yüzden toplumdan soyutlandığı görülmüştür. Bu sonuçların bu araştırma bulguları ile paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Rus yazar A. Çehov, yaratma sürecinde bir sorununun olması gerektiğini ve yaratıcının, bunu bilinçli bir plan içinde yapmak zorunda olduğunu ifade etmiştir (Şener, 1982:21-22). Yaratıcılığın ortaya çıkması için “çarpılacak bir duvar olması” gerektiği söylemiyle, huzurlu ve mutlu bir yaşamın sanatsal yaratıcılığı tetiklemiyor olması olgusu, sanatçıların neden mutsuz insanlar oldukları genellemesini

düşündürmüştür (Tozar, 2002). Literatüre yar alan yukarıda belirtilen araştırma sonuçları da yaratıcılık ve yaşam doyumu arasında negatif yönde anlamlı ilişkinin varlığına yönelik bulguyu desteklemektedir. Ancak Şahin (2010), İlköğretim öğretmenlerinin yaratıcılıkları ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

4- Bu araştırma sonucuna göre öğrencilerin akademik başarıları (OKS Puanı) ile yaratıcılık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konu ile ilgili olarak Gülel (2006), yapmış olduğu bir araştırma sonucuna göre, üniversitedeki akademik başarı algısı pekiyi yönünde olan öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyi ortalamasının diğerlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Başka bir çalışmada Erdoğan (2006b), genel olarak bakıldığında yaratıcılık yeteneği yüksek olan bireylerin akademik başarılarının yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

5- Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri (OKS Puanları) ile katılımcı mizah arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Ancak öğrencilerin akademik başarıları ile kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah, kendini yıkıcı mizah arasında anlamlı ilişkini olmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Topuz (1995) tarafından 132'si kız, 138'i erkek olmak üzere toplam 270 ilköğretim sekizinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada mizah duygusu ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Aydın (2006), Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci tutum ve başarısına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşmıştır. Bir başka çalışmada, Çelik (2006), yapmış olduğu çalışmada, bilgisayar destekli mizah ile fizik öğretimi gören deney grubunun, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundan akademik

başarısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Berk (2006), “Sınavlarda Mizah Endişeyi Azaltır Ve Performansı Geliştirir mi?” isimli çalışmasında mizahi maddelerin endişeyi azaltıp sınav performansını artırdığını tespit etmiştir (Akt. Oruç, 2006). Aynı şekilde Oruç (2006), mizaha dayalı olarak öğrenim gören öğrencilerin başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar mizahın akademik başarı üzerinde olumlu etkisinin olduğu tezini güçlendirmektedir.

6- Bu araştırma kapsamında yapılan analizler sonucuna göre öğrencilerin akademik başarı düzeyleri (OKS Puanları) ile yaşam doyum düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin zamanının çoğunu derslere ayırması bu sonucun yani yaşam doyum düzeylerinin düşük olmasının nedenlerinden biri olabilir. Ancak bu konuda yapılmış araştırmalar incelendiğinde Dost (2007), üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu bir araştırmada, algılanan akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin, algılanan akademik başarısı orta ve düşük olan öğrencilere göre yaşam doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Chow (2005) yapmış olduğu araştırmada, not ortalaması yüksek olanlar öğrencilerin yaşam doyum düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu bulgular araştırma bulgularını destekler nitelikte değildir.

7- Bu araştırma kapsamında öğrencilerin kullandıkları mizah tarzları (kendini geliştirici, katılımcı, saldırgan, kendini yıkıcı) ile cinsiyet, okul türü, algılanan gelir durumu, annenin çalışma durumu, gibi bağımsız değişkenler karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda mizah tarzları alt boyutlarından katılımcı mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucu elde edilirken, kendini geliştirici mizah tarzının erkek öğrenciler lehine farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Bu konu ile ilgili yapılan araştırmalar

incelendiğinde, Martin ve diğerleri (2003) yapmış oldukları ölçek geliştirme çalışmalarında, katılımcı ve kendini geliştirici mizah alt ölçeklerinde kızların erkeklerden daha yüksek ortalama puan elde ettikleri, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah alt ölçeklerinde ise erkeklerin ortalamasının kızlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aslan H. (2006), 311 kadın, 295 erkek öğretmen üzerinde yapmış olduğu çalışmasında, cinsiyetin mizah tarzları puanları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak Gorham ve Christophel (1990) yaptıkları bir araştırmada kız ve erkek öğrencilerin farklı mizah algılayışlarının olduğu ve öğrenme üzerinde mizahın cinsiyete göre farklılaştığı sonucunu elde etmişleridir (Akt. Oruç, 2006).

Chen ve Martin (2007) Çinli ve Kanadalı üniversite öğrencilerinin mizah tarzları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında Kanadalı erkek öğrencilerin saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzını kız öğrencilerden daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşmışlar, Ancak Çinli öğrencilerin mizah tarzlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Diğer yandan Soyaldın (2007)'nin yaptığı araştırmada, katılımcı ve geliştirici mizah alt ölçeklerinde kızlar daha yüksek bir ortalama puan elde etmişken, saldırgan ve yıkıcı mizah alt ölçeklerinde erkeklerin ortalamasının kızlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bir başka çalışmada Yerlikaya (2007), mizah tarzlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı bulgusuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Sepetci (2010), yapmış olduğu araştırmada, okul yöneticilerinin mizah tarzlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Avşar (2008), öğretmen adaylarının mizah tarzları ile cinsiyet rolleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan araştırma sonucunda katılımcı-sosyal, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzları cinsiyet rolleri değişkenine göre anlamlı bir

farklılık gösterirken; kendini yıkıcı mizah tarzı cinsiyet rollerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varmıştır.

Yapılan analizler sonucunda mizah tarzları alt boyutlarından kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının okul türüne göre farklılaşmadığı sonucu elde edilirken, katılımcı mizah tarzının Anadolu Lisesi öğrencilerinin, Meslek Lisesi öğrencilerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgusu elde edilmiştir. Ancak Sepetci (2010), okul yöneticilerinin mizah tarzlarının betimlenmesi konulu çalışmasında, yöneticilerin kullandıkları mizah tarzlarının mezun oldukları okul türüne göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Diğer yandan algılanan gelir durumuna göre aralarındaki ilişki incelendiğinde, katılımcı ve kendini geliştirici mizahın algılanan gelir durumu yüksek olan öğrencilerin, algılanan gelir durumu düşük öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizahın algılanan gelir durumuna göre anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür.

8- Bu araştırma kapsamında öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile cinsiyet, okul türü, algılanan gelir durumu, annenin çalışma durumu, gibi bağımsız değişkenler karşılaştırılmıştır. Analizler sonucunda öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Öte yandan okul türüne göre Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin, meslek lisesinde okuyan öğrencilere göre yaratıcılık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde algılanan gelir durumu orta olan öğrencilerin, algılanan gelir durumu düşük olan öğrencilere göre yaratıcılık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Fakat algılanan gelir durumu yüksek olan öğrencilerin, algılanan gelir durumu orta ve düşük olan öğrencilerle yaratıcılık düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu konu ile ilgili yapılan çalışmalar

incelendiğinde, Sandvith (1978), Süzen (1987), Reese ve Arkadaşları (2001), Starko (2001), Önsarı (2004), Yenilmez ve Yolcu (2007), Gönen ve Arkadaşları (1997) yapmış oldukları çalışmalarda cinsiyetin yaratıcılık düzeyi ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı bulgularına ulaşmış olmaları bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Aslan (1994), “yaratıcı düşünceli bireylerin psikolojik ihtiyaçları” konulu çalışmasında, kızlar lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şahin (2010) ve Akkan (2010), öğretmenlerinin cinsiyet ve sosyo-ekonomik durum ile yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını belirlemiştir. Ancak Oral (2001), Gürsözlü (2003), çocukların yaratıcılıklarında sosyo-ekonomik düzeyin önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

9- Bu çalışmada öğrencilerin yaşam doyum düzeyleri ile cinsiyet, okul türü, algılanan gelir durumu, annenin çalışma durumu, gibi bağımsız değişkenler karşılaştırılmış olup öğrencilerin yaşam doyum düzeylerinin cinsiyet, algılanan gelir durumu ve annenin çalışıp çalışmama durumuna göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, Myers ve Diener (1995), Erdem ve diğ. (2004), Aysan ve Bozkurt (2004) ile Annak (2005), yaşam doyum düzeyi üzerinde cinsiyetin anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucu ile Akkan (2010), üstün yetenekli çocuklar üzerinde yapmış olduğu araştırmasında yaşam doyum düzeylerinin cinsiyet ve sosyo ekonomik düzeye göre farklılaşmadığı sonucunu bu araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Ancak Keser (2005) kadınların yaşam doyumunun, erkeklere oranla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Aynı şekilde Dost (2007), yaptığı araştırmasında kızların yaşam doyum düzeylerinin erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu, sonucuna ulaşmıştır. Chow (2005), sosyo ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin yaşam doyum düzeylerinin de yüksek

olduğunu tespit etmiştir. Çeşitli araştırma bulgularındaki farklılığın daha geniş bir örneklem üzerinde incelenmesine ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Diğer yandan bu yapılan varyans analizi sonucunda öğrencilerin yaşam doyum düzeylerinin okul türüne göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Meslek lisesinde okuyan öğrencilerin yaşam doyum düzeylerinin, Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin yaşam doyum düzeylerinden yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak Anadolu Lisesi ve Genel Lise öğrencileri ile Genel Lise ve Meslek Lisesi öğrencilerinin yaşam doyum düzeylerinde anlamlı farklılaşma tespit edilememiştir. Yapılan literatür taramasında öğrencilerin yaşam doyum düzeylerini okul türüne göre karşılaştıran araştırmaya rastlanmamıştır. Meslek lisesi öğrencilerinin yaşam doyum düzeylerinin Anadolu Lisesi öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek olması ilginç sonuç olarak karşılanmıştır. Meslek lisesi öğrencilerinin yaşam ile ilgili beklentilerinin düşük olması ve düşük beklentilerinin önemli bir kısmının gerçekleştiriyor olmaları yaşam doyum düzeylerinin de yüksek olmasının nedeni olarak kabul edilebilir. Fakat Anadolu Lisesi öğrencilerinin beklentilerinin daha yüksek olması ve yüksek beklentilerini karşılamada yetersiz olmaları yaşam doyum düzeylerinin düşük olmasını açıklamada önemli olabilir.

10- Bu araştırmada öğrencilerin akademik başarıları (OKS Puanları) ile cinsiyet, okul türü, algılanan gelir durumu, annenin çalışma durumu, gibi bağımsız değişkenler karşılaştırılmış olup yapılan analizler sonucunda öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Öte yandan öğrencilerin akademik başarılarının okul türüne göre anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin, meslek lisesi ve genel lisede okuyan öğrencilere göre daha yüksek akademik başarıya sahip oldukları görülmüştür. Aynı şekilde genel lisede okuyan öğrencilerin akademik başarılarının meslek lisesinde

okuyan öğrencilerin akademik başarılarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular beklenen sonuçlardır. Konu ile ilgili benzer araştırmalar incelendiğinde ise Topuz (1995), Karataş (2004), yapmış oldukları araştırmalarda cinsiyetin akademik başarı üzerinde anlamlı etkisinin olmadığını sonucuna ulaşmışlar. Ancak Gelir (2009), “Ana Baba Tutumları, Aile Sosyal Atomu ve Cinsiyete Göre İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik ve Akademik Başarılarının İncelenmesi” çalışmasında akademik başarının cinsiyete göre kızlar lehine anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Bu araştırmada yapılan varyans analizi sonucunda öğrencilerin akademik başarılarının algılanan gelir durumuna göre anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Algılanan gelir durumu orta ve yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının, algılanan gelir durumu düşük olan öğrencilerin akademik başarılarına kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak algılanan gelir durumu orta ve yüksek olan öğrencilerle akademik başarıları arasında anlamlı farkın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Konu ile ilgili benzer araştırmalar incelendiğinde ise Dornbusch ve arkadaşları (1987), yaşları 14-18 arasında değişen, toplam 7836 ergen üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda ekonomik durum ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. (Akt. Arcan, 2006).

Bu araştırma sonucuna göre öğrencilerin akademik başarılarının anne çalışma durumuna göre anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Annesi çalışan öğrencilerin annesi çalışmayan öğrencilere göre daha yüksek akademik başarıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, çalışan annelerin ders çalışma konusunda daha bilinçli oldukları ve çocuklarını ders çalışma konusunda daha destekleyici oldukları söylenebilir.

11- Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre öğrencilerin yaşam doyum düzeyleri ile yaratıcılık, saldırgan mizah, kendini yıkıcı mizah, kendini geliştirici mizah ve katılımcı mizah değişkenleri arasında anlamlı ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Yaratıcılık, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah ile yaşam doyum arasındaki korelasyon değeri negatif olduğundan aralarında ters yönde ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin yaratıcılık ölçeği ile mizah tarzları ölçeği alt boyutlarından saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah puanları arttıkça yaşam doyum düzeyleri düştüğü söylenebilir. Diğer yandan öğrencilerin mizah tarzları alt boyutlarından kendini geliştirici mizah ve katılımcı mizah tarzlarının yaşam doyum düzeyini anlamlı yordayabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kendini geliştirici mizah ve katılımcı mizah tarzını kullanma eğilimleri ile yaşam doyum düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Yani öğrencilerin kendini geliştirici mizah ve katılımcı mizahı kullanımı arttıkça yaşam doyumlarının da arttığını söylemek doğru olacaktır. Araştırma katılan öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile yaşam doyum düzeyleri arasındaki negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusu yani öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri arttıkça, yaşam doyum düzeylerinin düştüğü bulgusu ilginç ve önemlidir. Bu sonuç farklı şekilde yorumlanıp tartışılabilir. Şöyle ki yaratıcılık düzeyi yüksek olan kişiler yaşamdan beklentileri de yüksektir. Bu nedenle yüksek yaşam beklentilerini karşılamadaki yetersizlikleri yaşam doyum düzeylerinin de düşük olmasını açıklayabilir. Konu ile ilgili diğer araştırmalar incelendiğinde Ciğerci (2006), Akkan (2010) yaratıcılık ve yaşam doyum arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Şahin (2010) ise yaratıcılık ve yaşam doyum arasında bir ilişki olmadığı sonucunu elde etmiştir.

Bu konuda Kuiper ve diğ. (2004), Martin ve Lefcourt (1983), Martin ve diğ. (2003), Kuiper ve diğ. (2004) mizahın stresle baş etmede ve olumlu duygular geliştirmede bir araç olduğu sonucuna ulaşmışlardır. İlhan (2005), mizahın öznel iyi oluş üzerinde düşük ama anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yerlikaya (2007) ile Öz ve Hiçdurmaz (2010) yapmış oldukları araştırmalarda mizahın, stres yaratan durumlardan uzak tutarak, olumsuz duygular yerine daha olumlu duygular oluşturduğu sonucuna varmışlardır.

Gerek bu araştırma bulguları gerekse diğer araştırmacıların bulguları incelendiğinde mizah ve yaratıcılığın, yaşam doyumu ile yakından ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin ve ailelerin öğrencileriyle kurmuş oldukları iletişimde; mizahı kullanmaları, yaratıcılıklarını geliştiren faaliyetlerin yanı sıra sosyal faaliyetlere de yönlendirmeleri öğrencilerin yaşam doyum düzeyleri üzerinde ve özellikle öznel iyi oluş düzeylerinde olumlu etki oluşturacağı düşünülmektedir.

5.2 ÖNERİLER

Bu araştırmanın bulgularına, bulgular ışığında yapılan yorum ve tartışmalara dayalı olarak iki ana başlık altında öneriler getirilmiştir.

5.2.1. Anne- Babalar ve Eğitimciler Yönelik İçin Öneriler:

- Araştırma bulgularında katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah ile yaşam doyumu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Bu mizah tarzlarına sahip olan bireyler, kendine ve başkalarına saygılı, sağlıklı kişiler kurabildikleri ve hayata daha olumlu baktıkları söylenebilir. Ayrıca bu mizah tarzlarının kullanımı, bireye olumlu bir bakış açısı kazandırdığı için stresle başa çıkmasında ve orijinal fikirler üretmesinde yardımcı olduğu aynı zamanda kendini geliştirici mizahın, kişinin öz saygı ve olumlu duygular kazanmasında pozitif yönde ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle

öğretmenlerin ve ailelerin öğrencileriyle kurmuş oldukları iletişimde; mizahı kullanmaları, yaratıcılıklarını geliştiren faaliyetlerin yanı sıra sosyal faaliyetlere de yönlendirmeleri öğrencilerin yaşam doyum düzeyleri üzerinde ve özellikle öznel iyi oluş düzeylerinde olumlu etki oluşturacağı düşünülmektedir. Özellikle grup rehberliği etkinliklerinde öğrencilerin mizah anlayışlarının geliştirilmesine ağırlık verilmesi kendini geliştirici ve katılımcı mizah tarzlarının kullanmaları teşvik edilmesi önemli görülmekte ve önerilmektedir. Ayrıca öğrenci ile yakından ilişkili olan öğretmenlerin ve ailelerindeki yetişkinlerin olumlu mizah tarzlarını kullanmaları konusunda iyi model olmaları önerilmektedir. Öğretmenlere ve velilere mizah anlayışı ve mizah kullanım becerilerini geliştirmeleri konusunda eğitici seminerler verilmesi önerilmektedir. Ayrıca eğitim ortamlarında öğrencilerin mizahi dili geliştirici grup rehberliği veya bireysel rehberlik faaliyetleri yürütülmesi şiddetle önerilmektedir.

- Araştırma katılan öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile yaşam doyum düzeyleri arasındaki negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusu yani öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri arttıkça, yaşam doyum düzeylerinin düştüğü bulgusu ilginç ve önemlidir. Bu sonuç farklı şekilde yorumlanıp tartışılabilir. Şöyle ki yaratıcılık düzeyi yüksek olan kişiler yaşamdan beklentileri de yüksektir. Bu nedenle yüksek yaşam beklentilerini karşılamadaki yetersizlikleri yaşam doyum düzeylerinin de düşük olmasını açıklayabilir. Bu durum yaratıcılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha fazla orijinal fikirler üretmek için zaman harcamalarının yaşam doyum düzeylerini düşürdüğü söylenilebilir. Buna göre yaratıcı öğrencilerin yaşam doyum düzeylerini artırmak adına abartılı beklentilerinin azaltılması önerilmektedir. Ayrıca

yaratıcılık düzeyi yüksek öğrencilerde yaşam doyum düzeylerini geliştirici ekstra etkinlikler yapılması ailelerin çocuklarıyla geçirdikleri zamanı etkili kullanmaları, gerekirse bu konuda uzman kişilerden yardım almaları önerilebilir.

- Araştırma bulgularında öğrencilerin akademik başarıları ile yaratıcılık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Akademik yönden başarılı olmanın çok önemsendiği ülkemizde eğitimcilere ve ailelere öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirici etkinliklere önem vermeleri önerilmektedir. Ayrıca ezberci klasik eğitim anlayışı yerine yaratıcı etkinlik ve faaliyetlerin yer aldığı çağdaş yapılandırmacı eğitimin etkili kullanılmasının öğrencilerin aynı zamanda akademik başarılarını da artıracığının önemsenmesi önerilmektedir. Son olarak ise çağdaş eğitim anlayışı gereği eğitimcilerin araştırma incelemeye projeye dayalı eğitim etkinliklerine ağırlık vermeleri çocukların yaratıcılıklarını ve beraberinde akademik başarılarını geliştirmede önemli bir yol olduğu düşünülmektedir.
- Araştırma bulgularında öğrencilerin akademik başarıları ile katılımcı mizah arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgudan yola çıkılarak anne- babaların ve eğitimcilerin çocukların katılımcı mizah tarzlarını geliştirici tutum ve davranış içinde olmaları akademik başarılarını artmasını sağlayacağı düşünülebilir.
- Araştırma bulgularında öğrencilerin akademik başarı ile yaşam doyum düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle Anne-babalar ve eğitimcilere öğrencilerin akademik başarıları artırmak uğruna aşırı baskı yapmalarının yaşam doyum düzeylerini olumsuz etkilediğini bilmeleri ve çocuklarının yaşam kalitesini artıracak önlemler

almaları önerilmektedir. Öğrencileri sadece başarı için yarışan robotlar şeklindeki bakışın ileride daha büyük sorunlara yol açabileceği gözden kaçırılmamalıdır. Bu nedenle aileler ve öğretmenlerin öğrencilerine ders dışında daha fazla zaman ayırmaları ve ayrılan zamanı kaliteli geçirmeleri önerilebilir.

- Araştırma bulgularında erkek öğrencilerin kendini geliştirici mizah tarzlarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumun kız öğrencilerin mizahı kullanmalarının çevre tarafından hoş karşılanmamasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Buna göre eğitimciler anne-babaların kız çocuklarının mizah anlayışlarını geliştirmelerini teşvik edici tutum içinde olmaları önerilmektedir
- Araştırma bulgularında katılımcı mizah tarzının Anadolu lisesi öğrencilerinin, meslek lisesi öğrencilerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, bu farklılaşmanın Anadolu lisesi öğrencileri lehine olduğu görülmektedir. Uzmanlar tarafından meslek lisesi öğrencilerinin ailelerine yönelik çocuklarına bebeklikten itibaren güven duygusunu kazandırmaları için, öğrencilerin kendine ve başkalarına saygılı bir biçimde kişiler arası ilişkileri geliştirici eğitim seminerleri verilmesi önerilebilir.
- Araştırma bulgularında Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin, meslek lisesinde okuyan öğrencilere göre yaratıcılık düzeylerinin yüksek olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Eğitimcilerin ders programlarında beyin fırtınası tekniğini sık sık kullanmaları önerilebilir.
- Araştırma bulgularında katılımcı ve kendini geliştirici mizahın algılanan gelir durumu yüksek olan öğrencilerin, algılanan gelir durumu düşük öğrencilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda özellikle gelir durumu

düşük ailelerin çocuklarını yetiştirirken aile içi ilişkilerde mizahı daha sık kullanmaları önerilebilir. Ayrıca rehberlik servislerinde mizah anlayışı gelişmemiş öğrencilere yönelik olarak mizahi dili geliştirici grup rehberliği veya bireysel rehberlik faaliyetleri yürütülmesi önerilmektedir.

- Araştırma bulgularında öğrencilerin yaşam doyum düzeylerinin okul türüne göre farklılaştığı, meslek lisesinde okuyan öğrencilerin yaşam doyum düzeylerinin, Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin yaşam doyum düzeylerine göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin akademik açıdan daha başarılı oldukları düşünüldüğünde, bu öğrencilere yaşamlarını doyurucu yapabilecek keyif alabilecekleri, eğlendirici sosyal faaliyetlere daha fazla ağırlık verilmesi önerilebilir.
- Araştırma sonucuna göre öğrencilerin yaşam doyum düzeyleri ile yaratıcılık, saldırgan mizah, kendini yıkıcı mizah, kendini geliştirici mizah ve katılımcı mizah değişkenleri arasında anlamlı ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgudan yola çıkılarak anne babaların ve eğitimcilerin çocuklarının yaratıcılık düzeylerini ve mizah tarzlarını geliştirici tutum ve anlayış içinde olmaları öğrencilerin akademik başarılarının ve yaşam doyum düzeylerinin artmasında yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Araştırma Tokat ili ile sınırlı olduğundan çalışmanın Türkiye'nin başka bölgelerinde de uygulanması, farklı yaş ve meslek grupları üzerinde test edilmesi çalışma sonuçlarının genellenebilmesi adına yararlı olabilir.

- Mizah tarzları, yaratıcılık ve yaşam doyumu düzeyleri üzerinde anne-baba ve öğretmen tutumlarının etkisinin araştırılmasının çalışmanın daha iyi anlaşılacağı konusunda yardımcı olabileceği düşünülmektedir.
- Öğrencilerin yaratıcılık becerilerini, mizah anlayış ve becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği etkinliklerini de içeren bir rehberlik programı hazırlanmasına yönelik program geliştirme çalışmalarının nasıl olacağı tartışılıp değerlendirilmeye değer bir konu olarak görülmektedir.
- Öğrencilerin mizah tarzları ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumu düzeylerini yordayan değişkenler daha ayrıntılı olarak araştırılabilir.

Mizah tarzları ve yaratıcılığın yaşam doyumu düzeyi üzerinde etkisi ile ilgili çok sınırlı sayıda çalışmanın olması bu konuda farklı bir çok çalışmaya özellikle de deneysel çalışmalara ihtiyaç olduğu anlaşılmakta ve önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akkan, E. (2010). *Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Ve Yaratıcılık Düzeylerinin Yaşam Doyumlarını Yordama Gücü*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Aksoy, B. (2004), *Coğrafya Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akün, D. (1997). *9-11 Yaş Çocuklarda Mizah Duygusunun Gelişimi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Annak, B.B. (2005), *Sosyal Destek, Sosyal Ağ, Yaşam Kalitesi ve Yaşam Doyumu: Duygu-Durum ve Anksiyete Bozukluğu Tanısı Alan Kişiler ve Düzenli Hemodiyaliz Tedavisi Gören Hastalar Açısından Bir Karşılaştırma*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Arcan, K. (2006), *Özel Okullara Giden Lise Düzeyindeki Ergenlerin, Akademik Başarıları İle Algıladıkları Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Maltepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, E. (2001a). Kavram Boyu Yaratıcılık, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 16(2), 15-22.
- Aslan, E. (2001b). Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin Türkçe Versiyonu, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 19-40.
- Aslan, A. E. (1994). *Örgütte Kişisel Gelişim*, Editör, Ankara: Nobel Yayıncılık

- Aslan, E. (1994). *Yaratıcı Düşünceli Bireylerin Psikolojik İhtiyaçları*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, H. (2006). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri Ve Cinsiyetlerine Göre Mizah Tarzlarının İncelenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Avşar, V. (2008). *Öğretmen Adaylarının Mizah Tarzları Ve Cinsiyet Rollerini İlişkisi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, A. (2005). Hemşirelik ve Mizah, *C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9(1), 1-5.
- Aydın, G. (1993). Olumlu Kişilik Özelliklerinin Sağlık Sorunlarının Sıklığını Yordamadaki Rolü , *3P Dergisi*, 1(4).
- Aydın, İ. S. (2006). *Türkçe Derslerinde Mizah Kullanımının Öğrenci Tutum Ve Başarısına Etkisi*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Aydın, 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. 87-98.
- Aydın, K. (2004). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ve Tükenmişliği Etkileyen Bazı Faktörlerin İncelenmesi Aksaray İli Örneği*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Aysan, F. ve Bozkurt, N. (2004). Okul Psikolojik Danışmanlarının Yaşam Doyumu, Stresle Başa Çıkma Stratejileri ile Olumsuz Otomatik Düşünceleri: İzmir İli Örnekleme, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı İnönü Üniversitesi, Malatya*.
- Baykal, A. (2004). Yaratıcılık Eğitimi İlk ve Ortaöğretimde Araştırma Teknikleri ve Proje Semineri, *Maltepe Üniversitesi Yayınları*, 16-24, İstanbul.
- Bellert, J. L. (1989). Humor: A Therapeutic Approach in Oncology Nursing, *Cancer Nursing*, 12(2), 65-70.
- Bilge, E. (2008). Cem Yılmaz Anlatıları: Üstünlük Kuramı Bağlamında, *Türkbilig*, 16, 16-23.
- Bourland, S. L., Stanley, M. A., Snyder, A. G., (2000). Quality Of Life In Older Adults With Generalized Anxiety Disorder, *Aging and Mental Health*, 4, 315–323.
- Bozkurt, G. (1995), *İnsan ve Kültür*, Remzi Kitabevi, Evrim Matbaası: İstanbul.
- Burkhead, E. J., Celso, B. G. and Ebener, D. J. (2003). Humor Coping, Health Status, And Life Satisfaction Among Older Adults Residing In Assisted Living Facilities, *Aging & Mental Health*, 7(6), 438-445.
- Carin, A. ve Sund, B. (1985). *Teaching Modern Science* (4th ed.). Columbus, Ohio: C. E. Merrill Publishing Co.
- Chen, G. ve Martin, R. A. (2007). A Comparison Of Humor Styles, Coping Humor, And Mental Health Between Chinese And Canadian University Students, *International Journal of Humor Research*, 20 (3), 215-234.
- Chow, H. P. H. (2005). Life Satisfaction Among University Students in a Canadian Prairie City: a Multivariate Analysis, *Social Indicators Research*, 70, 139-150.
- Ciğerci, C. Z. (2006). *Üstün Yetenekli Olan ve Olmayan Ergenlerde Benlik Saygısı*,

- Başkalarının Algılaması ve Psikolojik Belirtiler Arasındaki İlişkiler (Fen lisesi ve Düz Lise Karşılaştırması)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi/Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Corey, G. (2005). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları* (Ayhan Sağlam Ed.), Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Cornett, C. E. (1986). *Learning Through Laughter: Humor in The Classroom*, Opinion Papers.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve Davranışı*, 6.Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çeçen, A. R. (2008). Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumunu Yordamada Bireysel Bütünlük (Tutarlılık) Duygusu, Aile Bütünlük Duygusu ve Benlik Saygısı, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 19-30.
- Çelik, E. (2006). *Fizik Öğretiminde Bilgisayar Destekli Mizahın Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya, H. (2004). *Beden İmgesi, Beden Organlarından Memnuniyet, Benlik Saygısı, Yaşam Doyumu ve Sosyal Karşılaştırma Düzeyinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşması*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Çivitçi, A. (2007). Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması:Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları, *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 51-60.
- Demirel, S. ve Canat, S. (2004). Ankara'daki Beş Eğitim Kurumunda Kendini Yaralama Davranışı Üzerine Bir Çalışma, *Kriz Dergisi*, 12(3), 1-9.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being, *Psychological Buletin*, 95(3), 542-575.

- Diener, E. (2000). Subjective Well-Being: The Science Of Happiness And A Proposal For A National Index, *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Diener, E. ve Lucas, R. E. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades Of Progress, *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-303.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larson, R.J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale, *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Dost, M. T. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 132-143.
- Dost, M. T. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 132-143.
- Erdem, N., Karbulutlu, E., Okanlı, A., Tan, M. (2004), Hemodiyaliz Hastalarında Umutsuzluk ve Yaşam Doyumu, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, ISSN:1303-5134, www.insanbilimleri.com, Erişim tarihi:06.01.2011.
- Erdoğan, Y. (2006a). Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 61-79.
- Erdoğan, Y. (2006b). Yaratıcılık ile Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* www.e-sosder.com, 5(17), 95-106.
- Ericson, S. J. ve Feildstein, S. W. (2007). Adolescent Humor and Its Relationship to Coping, Defense Strategies, Psychological Distress and Well-Being, *Child Psychiatry and Human Development*, 37(3), 255-271.

- Eroğlu, M. (2003). *Utangaçlık Düzeyleri Farklı Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Durumluk Mizah Tepki Düzeylerinin İncelenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Freud, S. (1998). *Espriler ve Bilinçdışı ile İlişkileri*, Çev. Dr. Emre Kapkın, III. Basım, İstanbul: Payel Yayınevi.
- Gelir, E. (2009). *Ana Baba Tutumları, Aile Sosyal Atomu Ve Cinsiyete Göre İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Ve Akademik Başarılarının İncelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Genç, E. (2000). *Öğretmenlerde Denetim Odağının Problem Çözmeye Yönelik Yaratıcılıklarıyla İlişkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gülel, G. (2006). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Pamukkale Üniversitesi Örneği)*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Gümüşbaş, B. (2008). *Stresle Basa Çıkma Yolları Eğitim Programının İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Stresle Basa Çıkma Yöntemleri ve Yaşam Doyumu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*, (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gündoğar, D. ve diğ. (2007). Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumunu Yordayan Etkenlerin İncelenmesi, *Klinik Psikiyatri*, 10, 14-27.
- Güngör, G. (2006). *Coğrafya Eğitiminde Yaratıcı Düşünme Teknikleri Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Gürsözlü, S. (2003). *Örgütsel Yaratıcılık Modelinin Oluşmasında Bireysel Yaratıcılığın ve Örgüt İkliminin Etkisi:Reklam Ajanslarında Bir Uygulama*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İlhan, T. (2005). *Öznel İyi Oluşa Dayalı Mizah Tarzları Modeli*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karagöz, O. (2009). *İlköğretim Türkçe Öğretmenlerinin Mizah Tarzları ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Bilimleri, İstanbul.
- Karakuş, M. (2001). Eğitim ve Yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim*, 26 (119), 3-3.
- Karataş, E. (2004). *Bilgisayara Giriş Dersini Veren Öğretmenlerin Öğretme Stilleri ile Dersi Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Eşleştirilmesinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keser, A. (2005). İş Doyumu ve Yaşam Doyumu İlişkisi: Otomotiv Sektöründe Bir Uygulama, *Çalışma ve Toplum*, 4, 77-96.
- Koestler, A. (1997). *Mizah Yaratma Eylemi* 1.Basım İstanbul:İris Yayıncılık.
- Kuiper, N. A., M. Grimshaw, C. Leite ve G. Kirsh. (2004). Humor Is Not Always The Best Medicine: Specific Components Of Sense Of Humor And Psychological Well-Being, *Humor: International Journal of Humor Research*, 17, 135-168.
- Kuiper, N. A., Martin, R. A. (1993). Humor And Self-Concept Humor, *International Journal of Humor Research*, 6(3), 251-270.
- Lefcourt, H.M. (2002). Humor. (in) *The Handbook of Positive Psychology* 1.Baskı, Oxford University Pres, 619-631.

- Martin, R. A. ve Lefcourt, H. M. (1983). Sense Of Humor As A Moderator Of The Relation Between Stressors And Moods, *Journal Personality and Social Psychology*, 45(6), 1313-1324.
- Martin, R. A., Lefcourt, H. M. (2004). Sense Of Humor And Physical Health: Theoretical Issues Recent Findings, And Future Directions, *Humor*, 17(1), 1–20.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P. Larsen, G., Gray, J. ve Weir, K. (2003). Individual Differences Of Uses Of Humor And Their Relation To Psychological Well-Being: Development Of The Humor Styles Questionnaire, *Journal of Research in Personality*, 37(1), 48–75.
- Maurois, A. (1959). Mizah, *VARLIK Sanat ve Fikir Dergisi*, 496, 18.
- Moran, B. (1994). *Edebiyat Kuramları Ve Eleştiri*, İstanbul: Cem Yayınları.
- Morreall, J. (1997). *Gülmeyi Ciddiye Almak* (çev. Kubilay Aysevener, Şenay Soyer). İstanbul: İris Yayınları.
- Myers, D. G., Diener, E. (1995). Who is happy?, *Psychological Science*, 6, 10-19.
- Oral, B. (2001). Branşlarına Göre Üniversite Öğrencilerinin Zekâ Alanlarının İncelenmesi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 26(122), 19-31.
- Oruç, Ş. (2006). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Mizah*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Oruç, Ş. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Mizah Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 58.
- Öz, F. ve Hiçdurmaz, D. (2010). Stresle Başetmede Önemli Bir Yol: Mizahın Kullanımı, *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13(1), 83-88.

- Özdemir, N. (2010). Mizah, Eleştirel Düşünce ve Bilgelik: Nasreddin Hoca, *Milli Folklor*, 22(87), 29-30.
- Özden, Y. (1993). *Yaratıcılığı Geliştirme Düşünmeyi Öğrenme Öğretme Biçimleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özenç, S. (1998). *Algılanan Anne-Baba Tutumlarının Durumluk Mizah Tepki Düzeyine Etkisi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Özer, M. ve Karabulut, Ö. Ö. (2003). Yaşlılarda Yaşam Doyumu, *Turkish Journal of Geriatrics*, 6(2), 72-74.
- Öztunç, M. (1999). *Yaratıcı Düşünce Üzerinde Ailenin Etkisi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Özünü, Ü. (1999). *Gülmecenin Dilleri*. Ankara: Doruk Yayınları.
- Peterson, C., Park, N. K. ve Seligman, M. E. P. (2005). Orientations To Happiness And Life Satisfaction: The Full Life Versus The Empty Life, *Journal of Happiness Studies*, 6, 25–41.
- Rıza, E. T. (2000). Çocuklarda ve Yetişkinlerde Yaratıcılık Nasıl Uyarılır, *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 68, 5-12.
- Ritchie, G. (2004). “Incongruity Resolution”, Presentation at Forth International Summer School and Symposium on Humour and Laughter, Wolverhampton, England.
- Romero, E.J. ve Cruthirds, K.W. (2006). The Use of Humor in the Workplace, *Academy of Management Perspectives*, May, 58-69.
- Rouquette, M. L. (1992). *Yaratıcılık*. İstanbul: Şefik Matbaası.
- Rozenthal, F. (1997). *Erken İslamda Mizah*, 1.Basım İstanbul:İris Yayıncılık.

- Ruch, W. (1994). Temperament, Eysenck's PEN System And Humor-Related Traits, *Humor: International Journal of Humor Research*, 7, 209-244.
- Ruch, W. (1998). Sense of Humor: A New Look at Old Concept, *The Sense of Humor: Exploration of a Personality Characteristi*, Edited by Willibald Ruch, Berlin; New York: Mouton de Gruyder.
- Sanders, B. (2001). *Kahkahanın Zaferi: Yıkıcı Bir Tarih Olarak Gülme*, Çev.Kemal Atakan, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sarı, T., ve Aslan. H. (2005). Mizah Tarzları İle Başaçıkma Stratejileri Arasındaki İlişki (Özet kitabı). *VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi* (s.105–106). İstanbul: Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi.
- Selçukoğlu, Z. (2001). *Araştırma Görevlilerinde Tükenmişlik Düzeyi ile Yalnızlık Düzeyi ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sepetci (2010). *Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Betimlenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Shammi, P. and Stuss, D. T. (1999). Humour appreciation: a role of the right frontal lobe, *Brain*, 122, 657-666.
- Soyadlın, S. Z. (2007). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Öfke İfade Tarzları ile Mizah Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Sungur, N. (1988). *Yaratıcı Sorun Çözme Programının Etkililiği: EYT Öğrencilerine İlişkin Bir Araştırma*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı Düşünce*, İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*, 2.Baskı, İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Süzen, D. (1987). *İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinde Yaratıcı Düşünme Yeteneği ile Benlik Kavramı Arasındaki İlişki*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, Ç. (2003). Değişen Dünyada Sınıf Öğretmenlerinin Değişen Toplumsal ve Yaratıcılık Rollerini, *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:1.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim Öğretmenlerinde Yaratıcılık, Mesleki Tükenmişlik ve Yaşam Doyumu*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Şener, S. (1982). *Dünden Bugüne Tiyatro Düşüncesi*, İstanbul: Adam Yayınları.
- Tekdemir, M. (1994). *Çizgi Film-Mizah İlişkisi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Tekin, M. (2008). *Orta Öğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerden Spor Yapan ve Yapmayanlar Arasındaki Yaratıcılık ve Çoklu Zekâ Alanlarının Araştırılması*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topuz, S. (1995). *The Relation Among Popularity, Sense Of Humor And Academic Achievement*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Torrance , E. P. (1968). *Education and the Creative Potential*. Minneapolis: The University of Minnesota Press.
- Tozar, Z. (2002). Delilik ve Dahilik O İnce Çizgi, *Bilim ve Teknik Dergisi*, Ankara, Ekim, sayı 419.

- Tümkaya, S. (2006). Öğretim Elemanlarının Mizah Tarzları ve Mizahı Yordayıcı Değişkenler, *Eğitim Araştırmaları*, 23, 200-208.
- Türkmen, F. (1996). Mizahta stnlk Teorisi ve Nasrettin Hoca Fıkraları, *V.Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi*, Ankara, 7.
- Ulloth, J. K. (2002). The Benefits of Humor in Nursing Education, *Journal of Nursing Education*, 41(11), 476-81.
- Veenhoven, R. (1991). Is Happiness Relative?, *Social Indicators Research*, 24, 1-34.
- Vural, A. (2004). *Mizah ve Gülmenin İnsan Yaşamındaki Yeri ve nemi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuzer, H. (1994). *Yaratıcılık*, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Yeloğlu, H. O. (2007). Örgüt, Birey, Grup Bağlamında Yenilik ve Yaratıcılık Tartışmaları, *Ege Akademik Bakış*, 7(1), 133-152.
- Yerlikaya, E. E. (2003). *Mizah Tarzları lçeğinin Uyarlama Çalışması*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Yerlikaya, N. (2007). *Lise ğrencilerinin Mizah Tarzları ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Yetim, . (2001), *Toplumdan Bireye Mutluluk Resimleri*, İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Young, M. H. ve Miller, B. C. (1995). The Effect Of Parental Supportive Behaviors On Life Satisfaction Of Adolescent Offspring, *Journal of Marriage and Family*, 57 (3).

EKLER**EK-1****Sevgili Öğrenciler**

Bilimsel araştırma amacı ile kullanılmak üzere aşağıda kendinizle ilgili sorular bulunmaktadır. Sorulara içten cevap vermeniz araştırma sonuçlarının güvenilirliği açısından önemlidir. Yardımlarınız ve katılımınız için teşekkür ederim.

Doç. Dr. Recep KOÇAK
Gazi Osman Paşa Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Ömer AY
Gazi Osman Paşa Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz Kız Erkek
2. Okul Türünüz Genel Lise Anadolu Lisesi Meslek Lisesi
 Fen Lisesi
3. Yaşam standartlarınız, ailenizin ekonomik düzeyi aşağıdakilerden hangisine en uygundur.
a) Düşük b) Orta c) Yüksek
4. Anneniz çalışıyor mu?
 Evet Hayır
5. OKS Puanınız nedir? (8.sınıf sonunda aldığımız yerleştirme puanı)
 Girmedim 100-200 Arası 200-300 Arası
 300-400 Arası 400 ve üstü

EK-2

MTÖ

İnsanlar mizahı çok farklı biçimlerde yaşar ve dışa vururlar. Aşağıda mizahın yaşanabileceği farklı biçimleri ifade eden cümleler yer almaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatle okuyarak o ifadeye ne ölçüde katıldığınızı ya da katılmadığınızı belirtin. Lütfen mümkün olduğunca dürüst ve tarafsız olarak yanıtlamaya çalışın. Yanıtlarınız için aşağıdaki değerlendirme ölçeğini temel alın:

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Kararsızım	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamıyla katılıyorum
1 Genellikle çok fazla gülmem ya da başkalarıyla şakalaşmam.	1	2	3	4	5	6	7
2 Moralim bozuk olduğunda genellikle kendimi mizahla neşelendirebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
3 Birisi hata yaptığında çoğunlukla onunla bu konuda dalga geçerim.	1	2	3	4	5	6	7
4 İnsanların benimle dalga geçmelerine ya da bana gülmelerine gereğinden fazla izin veriyorum.	1	2	3	4	5	6	7
5 İnsanları güldürmek için çok fazla uğraşmam gerekmez - doğuştan esprili bir insan gibiyimdir.	1	2	3	4	5	6	7
6 Tek başıma bile olsam çoğunlukla yaşamın gariplikleriyle eğlenirim	1	2	3	4	5	6	7
7 İnsanlar asla benim mizah anlayışım yüzünden gücenmez ya da incinmezler.	1	2	3	4	5	6	7
8 Kendimi yermem ailemi ya da arkadaşlarımı güldürüyorsa eğer, çoğunlukla bu işi kendimden geçerek yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
9 Başımdan geçen komik şeyleri anlatarak insanları pek güldürmem.	1	2	3	4	5	6	7
10 Üzgün ya da mutsuzsam, kendimi daha iyi hissetmek için genellikle o durumla ilgili gülünç bir şeyler düşünmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
11 Espri yaparken ya da komik bir şey söylerken genellikle karşımdakilerin bunu nasıl kaldıracağını pek önemsemem.	1	2	3	4	5	6	7
12 Çoğunlukla kendi güçsüzlüklerim, gaflarım ya da hatalarımla ilgili gülünç şeylerden söz ederek, insanların beni daha çok sevmesini ya da kabul etmesini sağlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
13 Yakın arkadaşlarımla çok sık şakalaşır ve gülerim.	1	2	3	4	5	6	7
14 Yaşama karşı takındığım mizahi bakış açısı, benim olaylar karşısında aşırı derecede üzülmemi ya da kederlenmemi önler.	1	2	3	4	5	6	7
15 İnsanların, mizahı başkalarını eleştirmek ve aşağılamak için kullanmalarından hoşlanmam.	1	2	3	4	5	6	7

16	Çoğunlukla kendimi küçük düşürücü gülünç şeyler söylemem.	1	2	3	4	5	6	7
17	Genellikle fıkra anlatmaktan ve insanları eğlendirmekten hoşlanmam.	1	2	3	4	5	6	7
18	Tek başıyaysam ve mutsuzsam, kendimi neşelendirecek gülünç şeyler düşünmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
19	Bazen duruma uygun olmasa dahi, aklıma söylemekten kendimi alamayacağım kadar gülünç şeyler gelir.	1	2	3	4	5	6	7
20	Espriler yaparken ya da komik olmaya çalışırken çoğunlukla kendimi gereğinden fazla eleştiririm.	1	2	3	4	5	6	7
21	İnsanları güldürmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
22	Kederli ya da üzgünsem genellikle mizah anlayışımı kaybederim.	1	2	3	4	5	6	7
23	Bütün arkadaşlarım gülse bile, bir başkasına gülerken asla onlara eşlik etmem.	1	2	3	4	5	6	7
24	Arkadaşlarımla ya da ailemle birlikteyken çoğunlukla hakkında espri yapılan ya da dalga geçilen kişi ben olurum.	1	2	3	4	5	6	7
25	Arkadaşlarımla çok sık şakalaşmam.	1	2	3	4	5	6	7
26	Tecrübelerime göre bir durumun eğlendirici yanlarını düşünmek, sorunlarla başa çıkmada çoğunlukla etkili bir yoldur.	1	2	3	4	5	6	7
27	Birinden hoşlanmazsam çoğunlukla onu küçük düşürmek için hakkında espri yapar ya da alay ederim.	1	2	3	4	5	6	7
28	Problemlerim varsa ya da mutsuzsam, çoğunlukla bunu şakalaşarak öyle gizlerim ki, en yakın arkadaşlarım bile gerçekte ne hissettiğimi anlamazlar.	1	2	3	4	5	6	7
29	Başkalarıyla birlikteyken genellikle söyleyecek esprili şeyler düşünemem.	1	2	3	4	5	6	7
30	Neşelenmek için başkalarıyla birlikte olmam gerekmez, genellikle tek başımayken bile gülecek şeyler bulabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
31	Bir şey bana gerçekten gülünç gelse bile, birini gücendirecekse eğer, buna gülmem ya da bununla ilgili espri yapmam.	1	2	3	4	5	6	7
32	Başkalarının bana gülmesine izin vermek; benim, ailemi ve arkadaşlarımı neşelendirme tarzımdır.	1	2	3	4	5	6	7

EK-3

YÖ

Aşağıdaki test sahip olduğunuz kişisel özellikler, tutumlar, değerler, güdüler ve ilgileri karakterize etmektedir. Ayrıca yüksek yaratıcı kişiliğinizi belirlemenize yardımcı olacaktır. Bu seçeneklerin doğru veya yanlış cevabı yoktur. Her bir ifade için size en yakın seçeneği işaretleyiniz. Vereceğiniz samimi cevaplar için şimdiden teşekkür ederim.

Sıra No	Ölçek Maddeleri	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1	Belirli bir problemi çözerken her zaman doğru işlemleri takip ettiğim konusunda büyük ölçüde emin olarak çalışırım			
2	Cevabını alamayacağımı düşündüğüm soruları sormak zaman kaybıdır			
3	Bir problemi çözerken bir işe yoğunlaşmam diğer insanların çoğundan daha düşük düzeydedir			
4	Problem çözmek için adım adım mantıklı basamakların en iyi yöntem olduğuna inanırım			
5	Grup çalışmalarında, bazen fikrimi sesli söyleyerek diğerlerinin sözünü keserim			
6	Zamanımın çoğunu başkalarının benim hakkımdaki düşünceleri düşünerek harcarım			
7	Benim için doğru olduğuna inandığım şeyleri yapmak, başkalarının onayını kazanmaya çalışmaktan çok daha önemlidir			
8	Olaylar karşısında kararsız görünen insanlara karşı saygımı yitirim			
9	Diğer insanlardan daha çok, ilgilendiğim ve heyecan duyduğum şeylere gereksinim duyarım			
10	İçimden geçenleri nasıl kontrol altında tutacağımı bilirim			
11	Zamanımın çoğunu zor problemlerle uğraşarak geçirebilirim			
12	Bazen aşırı istekli olurum			
13	En iyi fikirlerimi özellikle belirli bir şeyle meşgul olmadığım zaman üretirim			
14	Bir sorunun çözümüne yaklaştığım zaman sezgilerime ve “doğruluk” veya “yanlışlık” hislerime güvenirim			
15	Problem çözümünde; problemi analiz ederken hızlı, topladığım bilgileri sentez ederken daha yavaş çalışırım			
16	Bazen kuralları ihlal ettiğim ve gerektiği gibi davranmadığım için eleştirilirim			
17	Koleksiyon hobisini severim			
18	Hayal alemine dalmak, çok önemli projelerimin ortaya çıkmasına neden olur			
19	Gerçekçi ve tarafsız insanları severim			
20	Eğer şimdiki mesleğim dışında iki tür meslekten birisini seçmek durumunda olsaydım kâşif yerine tıp doktoru olmayı tercih ederdim			
21	Benimle aynı sosyal sınıf ve meslek grubundan olan insanlarla daha kolay anlaşabilirim			
22	İleri düzeyde estetik duyarlılığa sahibim			
23	Hayatımı yüksek statü ve güç elde etmek için sürdürürüm			

24	Kararlarının çoğundan emin olan insanları severim			
25	Sorunların başarılı şekilde çözülmesinde ilhamın rolü yoktur			
26	Bir tartışmada, görüşümün bir bölümünden vazgeçmek zorunda kalsam da en büyük zevkim hemfikir olmadığım insanla arkadaşlık kurmaktır			
27	insanlara kabul ettirmek yeni fikirler üretmek oldukça ilgimi çeker			
28	Derin düşünmek için bir günümü yalnız başıma geçirmekten hoşlanırım			
29	Kendimi yetersiz hissettiğim işlerden kaçınmaya çalışırım			
30	Bir bilgiyi değerlendirirken bilginin kaynağı içeriğinden daha önemlidir			
31	Belirsiz ve tahmin edilemeyen durumlardan hoşlanmam			
32	“Önce iş sonra memnuniyet” kuralını uygulayan insanları severim			
33	Bence başkalarına gösterdiği saygıdan çok, insanın kendine olan saygısı önemlidir.			
34	Mükemmel olmak için uğraşan insanların çok zeki olmadığını düşünürüm			
35	Grup halinde çalışmayı tek başına çalışmaya tercih ederim			
36	Başkalarını etkilemem gereken işleri severim			
37	Yaşamımda karşılaştığım çoğu problem doğru veya yanlış çözümü olmayan sorunlardır			
38	Her şey için bir yere sahip olmak ve her şeyin yerinde olması benim için önemlidir			
39	Tuhaf ve sıradışı kelimeler kullanan yazarlar sadece gösteriş meraklısıdır			

EK-4

GÜNLÜK YAŞAMI DEĞERLENDİRME FORMU

Açıklama: Aşağıda, geçen birkaç hafta süresince yaşamınızla ilgili neler düşündüğünüzü yansıtan bazı ifadeler yer almaktadır. Sizden istenen, günlerinizi nasıl geçirdiğinizi düşünerek her bir ifadeyle ilgili sizi en iyi yansıtan seçeneğe (X) işareti koymanızdır. Bu bir sınav değildir. Bu nedenle maddelerin doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Lütfen her madde için sadece bir işaret koyunuz ve cevapsız madde bırakmayınız. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

	Hiçbir Zaman	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
1. Arkadaşlarım bana karşı sevecen ve cana yakındırlar.	()	()	()	()
2. İnsanlar benimle bir arada olmaktan hoşlanırlar.	()	()	()	()
3. Okulda kendimi kötü hissediyorum.	()	()	()	()
4. Arkadaşlarımla kötü zaman geçiririm.	()	()	()	()
5. İyi yapabildiğim bir çok şey var.	()	()	()	()
6. Okulda bir çok şey öğreniyorum.	()	()	()	()
7. Anne-babamla zaman geçirmeyi severim.	()	()	()	()
8. Ailem bir çok aileden daha iyidir.	()	()	()	()
9. Okulla ilgili sevmediğim bir çok şey var.	()	()	()	()
10. Güzel / yakışıklı olduğumu düşünüyorum.	()	()	()	()
11. Arkadaşlarım harikadır.	()	()	()	()
12. Eğer ihtiyaç duyarsam arkadaşlarım bana yardım ederler.	()	()	()	()
13. Keşke okula gitmek zorunda olmasaydım.	()	()	()	()
14. Kendimi seviyorum.	()	()	()	()
15. Arkadaşlarım bana iyi davranırlar.	()	()	()	()
16. Çoğu insan beni sever.	()	()	()	()
17. Ailemle birlikte evde olmaktan hoşlanırım.	()	()	()	()
18. Ailemdeki kişiler birbirleriyle iyi geçinirler.	()	()	()	()
19. Okula gitmeyi dört gözle beklerim.	()	()	()	()
20. Anne-babam bana adil davranır.	()	()	()	()
21. Okulda olmaktan hoşlanırım.	()	()	()	()
22. Arkadaşlarım bana karşı kaba ve kırıcı davranırlar.	()	()	()	()
23. Okul ilgi çekici bir yer.	()	()	()	()
24. Okul etkinliklerinden hoşlanırım.	()	()	()	()
25. Keşke başka bir evde yaşasaydım.	()	()	()	()
26. Aile fertlerimiz birbirleriyle güzel bir dille konuşurlar.	()	()	()	()
27. Arkadaşlarımla beraber çok eğleniriz.	()	()	()	()
28. Anne-babam ve ben birlikte eğlenceli şeyler yaparız.	()	()	()	()
29. Mahallemizi / semtimizi severim.	()	()	()	()
30. Keşke başka bir yerde yaşasaydım.	()	()	()	()
31. Ben iyi biriyim.	()	()	()	()
32. Bu kent / kasaba kötü insanlarla dolu.	()	()	()	()
33. Komşularımızı severim.	()	()	()	()
34. Yeterince arkadaşım var.	()	()	()	()
35. Keşke mahallemizde / semtimizde başka insanlar olsaydı.	()	()	()	()
36. Yaşadığım yeri seviyorum.	()	()	()	()

EK-5

VALİLİK ÖLÇEK İZİN BELGESİ

TC.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.60.00.03.04.311/ 18771
Konu : Anket İzni Verilmesi

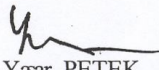
30 - 10 - 2009


VALİLİK MAKAMINA
TOKAT

GOP Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ömer AY' ın hazırlanmış olduğu bilimsel amaçlı "Ortaöğretim Öğrencilerinin Mizah Tarzlarının Yaratıcılık ve Yaşam Doyumu Açısından İncelenmesi" konusunun İlimiz Merkezindeki ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilere uygulamak istenmektedir.

GOP Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ömer AY' ın hazırlanmış olduğu bilimsel amaçlı "Ortaöğretim Öğrencilerinin Mizah Tarzlarının Yaratıcılık ve Yaşam Doyumu Açısından İncelenmesi" konusunun İlimiz Merkezindeki ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilere uygulama yapması müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Yaşar PETEK
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
/10/2009

Hacı Mehmet KARA
Vali a.
Vali Yardımcısı

EGİTİME
%100
DESTEK

İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Hükümet Konağı Kat 3
60100 Tokat
Hizmetçi Eğitim Şubesi

Tel : (0356) 214 10 17-170
Faks : (0356) 214 11 86
İnternet: <http://tokat.meb.gov.tr>
E-mail : hizmetici60@meb.gov.tr

EK-6

ÖZGEÇMİŞ**Adı-Soyadı** : Ömer AY**Doğum Tarihi** : 1979**Öğrenim Bilgileri****İlköğretim** : Emirseyit İlköğretim Okulu**Ortaöğretim** : Tokat Teknik Lisesi**Üniversite** : Atatürk Üniversitesi/ Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi/
Eğitim Bilimleri Bölümü/ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Ana Bilim Dalı**İş Bilgileri**

2000-..... Tokat Ticaret Meslek Lisesi/ Psikolojik Danışman