

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
İLKÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

OKUL ÖNCESİ VE İLKOKUL ÇOCUKLARINDA MİZAH
GELİŞİMİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Seda ESKİDEMİR MERAL

Antalya, 2013

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
İLKÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

OKUL ÖNCESİ VE İLKOKUL ÇOCUKLARINDA MİZAH
GELİŞİMİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Seda ESKİDEMİR MERAL

Danışman:

Yrd. Doç. Dr. Hale KOÇER

Antalya, 2013

Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Seda ESKİDEMİR MERAL' in bu çalışması, jürimiz tarafından İlköğretim Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Programı tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Hasan Baran
Üye (Danışman) : Yrd. Doç. Dr. Hude Kocer
Üye : Yrd. Doç. Dr. Begünhan Yellice Yüksel

Tez Konusu:

Okulöncesi ve ilköğretim çağındaki çocukların dil gelişimi

Onay: Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Tez Savunma Tarihi: 26.02/2013

Mezuniyet Tarihi : 05.08/2013

Onay

...../...../20...

Doç. Dr. Selçuk UYGUN
Enstitü Müdürü

Antalya, 2013

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakalardan gösterilenlerden olduğunu ve bu eserleri her kullandışımda alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım.

Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

26 / 06 / 2013

Seda ESKİDEMİR MERAL

ÖNSÖZ

Hocam Yrd. Doç. Dr. Hale Koçer'e tez danışmanım diye hitap edemem ve tezimi yazmamda gösterdiği çaba için kendisine birkaç cümle ile teşekkür edemem. Çünkü bu tezin, bu sürecin içindeki bir ayrıntı olduğunu düşünüyorum ve hocamla aramızdaki bağın tez danışmanı hitabının çok ötesinde olduğunu düşünüyorum. Tezimizin tamamlanmasındaki yardımları için elbette ki kendisine teşekkür ederim. Ama daha çok çocuğa, eğitime ve olaylara bakışı ile hayatımın her alanına yansıyan değişime olan katkısı için teşekkür etmek isterim. Akademik duruşu ile bana örnek olarak başlangıcında olduğum bu yolda bana akademik kültürü öğrettiği için, ileride yapacağım her bilimsel çalışmada "Bu çalışmayla bilime katkı sağlar mıyım, yenilik getirir miyim" sorusunu kendime soracak olmama vesile olduğu için teşekkür ederim. Sorduğum sorulara sabırla yanıt vermesinden daha çok bana sorduğu sorularla eleştirel bakmayı ve görünenin arkasındakini görmeyi öğrenmemi sağladığı için teşekkür ederim.

Çok değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Fatma Ünal'a bilgi ve tecrübesini benimle paylaşmaktan hiçbir zaman çekinmediği, tezimle ilgili kaygılandığım zamanlarda beni telkin ettiği için ve akademik hayatımdaki tüm katkıları için teşekkür ederim.

Görüş ve önerileri ile tez çalışmama olan katkıları için sayın Prof. Dr. Hasan Bacanlı'ya teşekkür ederim.

Yrd. Doç. Dr. Begümhan Yüksel'e tezimle ilgili görüşlerini benimle paylaştığı ve tezimi hazırlama sürecinde gösterdiği anlayış için teşekkür ederim.

Doç. Dr. Cem Oktay Güzeller'e, Doç. Dr. İlhan Günbayı'ya, Doç. Dr. Demet Erol'a ve Yrd. Doç. Dr. Demet Seban'a yüksek lisans eğitimim boyunca merak ettiğim her konuda kendileri soru sorabileceğimi hissettirdikleri ve tezime olan katkıları için teşekkür ederim.

Ve tabi ki sevgili arkadaşlarım... Arş. Gör. Serkan Coşkun'a, Arş. Gör. İpek Pirpiroğlu'na ve Arş. Gör. Güler Duman'a son birkaç aydır yaşadığımız tez bitirme stresi altında birbirimize destek olduğumuz için, Arş. Gör. Mustafa Çetin'e "Sen tezini bitir, ben buradaki işleri hallederim." cümlesini gerçekten içten söylediği için, Arş. Gör. Arzu Tırak'a tezime olan katkıları için teşekkür ederim.

Canım arkadaşım Tuna Gençosman'a akademik bilgi ve becerileriyle bana kattıkları, Tuğçe Özbek'e birlikte keyifle geçirdiğimiz öğrencilik günleri, Ezgi Kök'e yüksek lisansa başlama kararına olan katkısı için teşekkür ederim.

Göbek bağımızı hocamızın birleştirmesiyle kardeş olduğumuz Serpil Şen'e; hayata aynı pencereden baktığın biriyle karşılaştığında o düşünsel yalnızlıktan kurtulursun ya, işte tam bunun için, eğitimle ilgili sohbetlerimizden öğrendiklerim için, bilim için birlikte keyifle geçirdiğimiz zamanlar için teşekkür ederim.

Ve tüm arkadaşlarıma uzun bir süredir her görüşelim dediklerinde “Ders çalışmam lazım, yoğunum.” dememe rağmen anlayış gösterdikleri ve ürettikleri mizahın hangi kurama dayandığı ya da bilişsel düzeyi gibi konularda yaptığım irdellemelere sabrettikleri için teşekkür ederim.

Tezimin uygulamalarını gerçekleştirdiğim Mehmet Kesikçi İlköğretim Okulu ve 75. Yıl Kreş ve Çocuk Kulübü yöneticilerine ve öğretmenlerine, çalışmaya katılan sevgili çocuklara teşekkür ederim.

Tez çalışmamızda kullandığımız videoda oyunculuk yapan canım yeğenim Güney Uysal'a defalarca yaptığımız çekimlerdeki ve seslendirmelerdeki çabası için, anne rolündeki Safiye Merve Çınar'a, uzun burunlu kasiyer☺ rolündeki Tuna Gençosman'a, garson rolündeki Murat Güner'e ve videonun çekimleri ve montajını yapan Barış İleri ve Engin Atlar'a emekleri için çok teşekkür ederim.

Sevgilim, eşim Metin Meral'e “bu bilim aşkının, bu merak ettiğini öğrenme arzusunun kendisine olan aşkımdan her zaman ağır basacağı” görüşünü benimseyerek benimle birlikte olduğu ve bu yoğun süreçte kitapların arasından çıkamadığım zamanlarda benim en gergin, benim en gıcık hallerime katlandığı, beni olduğum gibi kabullenerek sevdiği için ve bu sevme-sevilme duygusunun bende yarattığı huzur ve güvenin çalışmalarına olumlu katkıları için teşekkür ederim.

Canım annem, babam ve ablam... Son teşekkür, çocukluğumdan beri asiliklerime, kabullenmeyişlerime, meraklarıma kimi zaman kendi hayatlarınızdan ödün vererek göz yumduğunuz için size. Siz olmasaydınız, kendimi tanımazdım, kendi seçtiğim yolda kendi kararlarımın sorumluluğunu üstlenerek ilerleyemezdim.

Antalya, Haziran, 2013

Seda ESKİDEMİR MERAL

ÖZET

OKUL ÖNCESİ VE İLKOKUL ÇOCUKLARINDA MİZAH GELİŞİMİ

ESKİDEMİR MERAL, Seda
Yüksek Lisans, İlköğretim Anabilim Dalı
Tez Yöneticisi: Yrd. Doç. Dr. Hale KOÇER
Haziran 2013, 102 sayfa

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi ve ilkokul çocuklarının mizah gelişimlerini Paul E. McGhee'nin mizah gelişim kuramına göre incelemektir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2-13 yaş grubundan 101 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış gözlem formları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada Paul E. McGhee'nin mizah gelişim kuramına uygun örneklerin yer aldığı 5:01 uzunluğunda bir video kullanılmıştır. Araştırma grubundaki çocuklar videoyu 3'er li gruplar halinde ikişer kez izlemiştir. Bu sırada araştırmacı bilgisayarın kamerası ile çocukların tepkilerini kaydetmiştir. Ardından kaydedilen bu görüntüler incelenerek gözlem formları doldurulmuştur. Araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre tüm evrelerde en az gülme tepkisi sırasıyla 2, 3 ve 4 yaş grubundaki çocuklarda görülürken, en fazla gülme tepkisi 2. 3. ve 4. evrelerde 5 yaş grubundaki çocuklarda, 5. evre de 11-13 yaş grubundaki çocuklarda görülmüştür. Çocukların gülme tepkisi dışında ellerini birbirine vurma, yüzünü kapatma, kaşlarını çatma, öne eğilme, kendini geriye atma, dil çıkarma, omuz kaldırma gibi davranışlarda buldukları görülmüştür. Araştırma bulgularına göre çocukların en fazla gülme tepkisi verdiği sahnelerin görsel ve hareket içeren örnekler olduğu, en az gülme tepkisi verdiği sahnelerin ise sözel mizah içeren örnekler olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Mizah gelişimi, uyumsuzluk kuramı, mizah.

ABSTRACT

HUMOR DEVELOPMENT OF PRESCHOOLER AND ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN

ESKİDEMİR MERAL, Seda

Master of Science, Department of Elementary Education

Supervisor: Assist. Prof. Hale KOÇER, Ph. D.

June 2013, 102 pages

The aim of this study is to investigate humor development of preschoolers and elementary school children according to the Theory of Humor Development of Paul E. McGhee. The research is conducted based on the principles of the case study which is one of the qualitative studies. A total of 101 children ages between 2 to 13 participated in this study. The data of study were collected through semi-constructed observation scales prepared by the researcher. In this research, a 5.01 minute-long video, which includes patterns from Paul E. McGhee's humor development theory, is used. Each group consists of three children and they watched the video at least twice. In the meantime, the reactions of children were recorded by researcher with a computer camera. Afterwards, observation recording sheets are filled according to the data collected from records. The data analyzed with two of qualitative research techniques which are descriptive analysis and content analysis. The results of the study indicate that while the minimum laughing reaction was seen at 2-year-old, 3-year-old and 4-year-old children, respectively. On the other hand, the maximum laughing reaction is seen at the stages of 2, 3 and, 4 in the group of 5-year-old children. 5th stage was observed in the group of children, from 11-year-old to 13-year-old. Besides the laughing reaction, the behaviors namely; clapping, hiding face with hands, frowning, leaning forward, leaning back, sticking out tongue and rising shoulder were noted. According to the findings of the research, children reacted by laughing most to the examples including visual and action scenes and they reacted by laughing least to the examples including verbal statements.

Key Words: Humor development, incongruity theory, humor.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
TABLolar VE GRAFİKLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Mizah	5
2.2. Gülme	7
2.3. Mizah ve Gülme Kuramları.....	9
2.3.1. Üstünlük Kuramları	10
2.3.2. Uyumsuzluk Kuramları.....	11
2.3.3. Rahatlama Kuramları	13
2.4. Jean Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı.....	14
2.4.1. Duyu Hareket Dönemi.....	16
2.4.2. İşlem Öncesi Dönem.....	18
2.4.3. Somut İşlemler Dönemi.....	20
2.4.4. Soyut İşlemler Dönemi.....	22
2.5. Paul E. McGhee'nin Mizah Gelişim Kuramı.....	23
2.5.1. Sıfırıncı Evre: Mizah Olmaksızın Gülme.....	24
2.5.2. Birinci Evre: Bağlanılan Figüre Gülme	24

2.5.3. İkinci Evre: Nesnelere Karşı Tutarsız Davranışlar	25
2.5.4. Üçüncü Evre: Nesnelere, Olayların, İnsanların Tutarsız Olarak Adlandırılması	26
2.5.4.1. Üç (a): Karşıtlıklar- Yanlış Adlandırmanın Özel Bir Durumu	27
2.5.5. Dördüncü Evre: Kavramsal Tutarsızlık.....	27
2.5.5.1. Dört (a): Kelimelerin Sesleriyle Oynama.....	27
2.5.5.2. Dört (b): Anlamsız ve Gerçek Kelimelerin Kombinasyonu....	28
2.5.5.3. Dört(c): Nesnelere İnsanlar veya Hayvanların Özelliklerini Çarpıtma (Bozma)	30
2.5.5.4. Dört(d): Karşı Cinsle İlişkin İsimlendirme (3. Evrenin Yeni Bir Türü).....	31
2.5.6. Bilmece Öncesi Evre (Geçiş Dönemi)	31
2.5.7. Beşinci Evre: Bilmeceler ve Şakalar (Çoklu Anlamlar)	33
2.6. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar.....	36
2.7. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar.....	37

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	48
3.2. Araştırma Grubu.....	49
3.3. Veri Toplama Araçları.....	49
3.4. Uygulama.....	52
3.5. Verilerin Analizi.....	52

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Gülme Tepkilerine İlişkin Bulgular.....	54
--	----

4.1.1. Paul E. McGhee'nin Mizah Gelişim Kuramındaki Evrelere ve Yaşlara Göre Gülme Tepkilerine İlişkin Bulgular.....	54
4.1.2. Yaşlara Göre Gülme Tepkilerine İlişkin Bulgular.....	55
4.1.3. Evrelere Göre Gülme Tepkilerine İlişkin Bulgular.....	60
4.2. Gülme Tepkisi Dışında Gözlemlenen Davranışlara İlişkin Bulgular.....	62
4.3. En Çok ve En Az Gülme Tepkisi Verilen Mizah Örneklerine İlişkin Bulgular.....	77

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma.....	78
5.2. Sonuç	82
5.3. Öneriler.....	84
5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	84
5.3.2. Eğitimcilere Yönelik Öneriler.....	84

KAYNAKÇA	86
-----------------------	-----------

EKLER.....	94
-------------------	-----------

Ek 1. İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi.....	95
---	----

Ek 2. Valilik İzin Belgesi.....	96
---------------------------------	----

Ek 3. Sağlık Kültür Daire Başkanlığı İzin Belgesi.....	97
--	----

Ek 4. Kullanılan Videoda Yer Alan Mizah Örneklerinin Açılımı	98
--	----

Ek 5. Kullanılan Videoda Yer Alan Mizah Örneklerinin Paul E. McGhee'nin Mizah Gelişim Kuramındaki Evrelere Göre Dağılımı.....	99
---	----

Ek 6. Gözlem Formu.....	100
-------------------------	-----

ÖZGEÇMİŞ.....	101
----------------------	------------

TABLolar VE GRAFİKLER LİSTESİ

Tablo 3.1 Araştırma Grubundaki Çocukların Yaşlara ve Cinsiyete Göre Dağılımları	48
Grafik 4.1 Gözlemlenilen Gülme Tepkilerinin Yaşlara Göre Yüzde Grafiği	52
Grafik 4.2 Gözlemlenilen Gülme Tepkilerinin Paul E. McGhee'nin Mizah Gelişim Kuramındaki Evrelere Göre Yüzde Grafiği	53
Grafik 4.3 2 Yaş Grubundaki Çocukların Gülme Yüzdeleri Grafiği	53
Grafik 4.4 3 Yaş Grubundaki Çocukların Gülme Yüzdeleri Grafiği	54
Grafik 4.5 4 Yaş Grubundaki Çocukların Gülme Yüzdeleri Grafiği	54
Grafik 4.6 5 Yaş Grubundaki Çocukların Gülme Yüzdeleri Grafiği	55
Grafik 4.7 6 Yaş Grubundaki Çocukların Gülme Yüzdeleri Grafiği	55
Grafik 4.8 7 Yaş Grubundaki Çocukların Gülme Yüzdeleri Grafiği	56
Grafik 4.9 8 Yaş Grubundaki Çocukların Gülme Yüzdeleri Grafiği	56
Grafik 4.10 9 Yaş Grubundaki Çocukların Gülme Yüzdeleri Grafiği	57
Grafik 4.11 10 Yaş Grubundaki Çocukların Gülme Yüzdeleri Grafiği	57
Grafik 4.12 11-13 Yaş Grubundaki Çocukların Gülme Yüzdeleri Grafiği	58
Grafik 4.13 Gülme Tepkilerinin 2. Evreye Göre Yüzde Grafiği	58
Grafik 4.14 Gülme Tepkilerinin 3. Evreye Göre Yüzde Grafiği	59
Grafik 4.15 Gülme Tepkilerinin 4. Evreye Göre Yüzde Grafiği	59
Grafik 4.16 Gülme Tepkilerinin 5. Evreye Göre Yüzde Grafiği	60

KISALTMALAR LİSTESİ

akt. :Aktaran
vb. : Ve benzeri
E.: Erkek
K.: Kız

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi, varsayımları ve sınırlılıkları yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Mizah, yaşamın her alanında yer alan ve hayatı kolaylaştıran, durum, olay ya da davranışlardaki uyumsuzluğun zihin tarafından keşfedilmesiyle ortaya çıkan (Martin, 2007, s.202) ve gülme ile sonuçlanan (Nesin, 2002, s.43) bir olgudur. Günümüzde mizah istenilen bir kişilik özelliği olarak görülmekte ve yüksek mizah duygusuna sahip bireylerin olumlu kişilik özelliklerine de sahip oldukları ifade edilmektedir (Yerlikaya, 2007,s.23). Eğitim ortamlarında mizaha yer verilmesinin, sınıf atmosferine olumlu katkı sağladığı, akademik başarıyı arttırdığı ve stresle başa çıkma vb. becerilerin kazanılmasına yardımcı olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur (Aydın, 2006; Çelik, 2006; Kılınç, 2008; Oruç, 2006; Özkan, 2008; Savaş, 2009).

Alan yazına bakıldığında Türkiye’de yapılan çalışmalarda ergenlerin veya öğretmenlerin mizah tarzlarının çeşitli değişkenler ve kişilik özellikleri açısından incelendiği; okullardaki branş derslerinde mizah kullanımını öğrenci başarısına ve derslere olan tutumu ile ilişkilendiren çeşitli çalışmaların bulunduğu görülmüştür (Akkaya, 2011; Aslan, 2006; Avşar, 2008; Aydın, 2006; Çelik, 2006; Kahraman, 2009; Karagöz, 2009; Kılınç, 2008; Oruç, 2006; Özkan, 2008; Savaş, 2009; Sepetci, 2010; Soyaldın, 2007; Sümer, 2008; Yerlikaya, 2007; Yerlikaya, 2009). Ancak Türkiye’de yaşayan çocukların mizah gelişimlerini inceleyen çalışmalara ender olarak rastlanılmıştır.

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise çocukların mizah gelişimlerini inceleyen çalışmaların 1900’lü yıllardan beri süregeldiği görülmüştür. (Guo, 2008; Hoicka ve Akhtar, 2012; Justin, 1932; Loizou 2005; Loizou, 2006; Loizou, 2007;

McGhee, 1971a; McGhee, 1971b; McGhee, 1974; Pien ve Rothbart, 1976; Sletta ve Sobstad, 1993; Sroufe ve Wunsch, 1972).

Mizahın kültürden kültüre değiştiği (Ross, 1998, s. 53-54), farklı kùltürlerde kullanılan dilin yapısına da bağlı olarak farklı şaka tiplerinin olduğu (Attardo, 1994, s.209, 213) belirtilmektedir. Yapılan çalışmalarla da hem yetişkinlerin mizahında (Jiang, Yue ve Lu, 2011; Martin ve Sullivan, 2013; Ruch ve Forabosco, 1996) hem de çocukların mizahında (Guo, Zhang, Wang ve Xeromeritou, 2011) içinde yaşanılan toplumun kùltürüne gore farklılıklar olduğu ortaya konulmuştur.

Mizahın ocukların yaşantısında yer almasına fırsat verilmesi, çocuklar için bir eğlence kaynağı olduğu gibi çeşitli alanlardaki gelişimlerine de katkı sağlar. McGhee (2002, s.14-24) mizahın çocukların yaratıcılıklarının gelişmesine, bilişsel gelişimlerine, okuma becerileri ve kelime zenginliklerinin gelişimi ile dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığını ifade etmektedir. Mizahın ocuklar arasında sosyal iletişimi kolaylaştırma, sevilebilirliği arttırmak, sosyal olarak kabul edilebilir bir biçimde fkeyi ifade edebilmeyi sağladığını belirtmektedir. Çocukların neşe ve mutluluklarının, zsaygılarının artmasına katkı sağladığı gibi hayat stresiyle başa çıkabilmelerine ve fiziksel sağlıklarına da katkı sağladığını ifade etmiştir (McGhee, 2002, s. 14-24).

Mizahın ocuđa sağladığı yararların yanı sıra yetişkinlerin çocukların mizah gelişim zelliklerini bilmesinin yetişkin ile çocuğun arasındaki iletişimi kolaylaştıracadı; çocuğun anlaşılması, tanınması ve izlenmesi açısından yarar sağlayacağı dùřünölmektedir. Eğitimcilerin ocukların mizah gelişim zelliklerini bilmeleri ise çocukların gelişimlerinin bir parçası olarak mizahı kullanmalarına olanak vermeleri ve buna uygun eğitim ortamlarını hazırlamaları açısından yarar sağlayabilir.

Alan yazında mizahın ortaya çıkışı ile ilgili farklı kuram ve gorüşler yer almaktadır. Ancak mizah anlayışının bireyin gelişim sùrecinde gosterdiği değişim ve aşamalara ilişkin açıklamalar sınırlıdır. Mizahın gelişimini, Piaget'in bilişsel gelişim kuramına gore inceleyen McGhee, bireylerin anladıkları ve ürettikleri mizah rneklerinin yaş ile birlikte bilişsel gelişim aşamalarında niteliksel farklılar gosterdiğini ne sùrmektedir.

Çocukların mizah gelişimlerin bilinmesinin çocuğa ve çocukla etkileşim halinde olan yetişkine ve eğitimcilere sağlayacağı yararlar, Türkiye’de yaşayan çocukların mizah gelişimlerini yaşa ve gelişimsel sürece bağlı olarak incelendiği çalışmaların sınırlılığı göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Bu ihtiyaçtan yola çıkarak Türkiye’de yaşayan 2-13 yaş grubundaki çocukların mizah gelişimleri Paul E. McGhee’nin mizah gelişim kuramındaki evrelere göre incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de yaşayan okul öncesi ve ilkokul (2-13 yaşlarındaki) çocuklarının mizah gelişimlerini Paul E. McGhee’nin mizah gelişim kuramına göre incelemektir.

Bu araştırmanın temel problemi “Okul öncesi ve ilkokul çocuklarının mizah gelişimleri Paul E. McGhee’nin mizah gelişim kuramındaki evrelerle paralellik göstermekte midir?” sorusuna yanıt aramaktır. Bununla bağlantılı olarak şu sorulara da yanıt aranacaktır:

- Çocukların güldüğü olay ve olgular yaşlara göre farklılık göstermekte midir?
- Paul E. McGhee’nin mizah gelişim kuramındaki evrelere göre bir evrede en çok gülme tepkisi veren yaş grubu hangisidir?
- Paul E. McGhee’nin mizah gelişim kuramındaki evrelere göre bir evrede en az gülme tepkisi veren yaş grubu hangisidir?
- Çocukların mizah unsurlarıyla karşılaşmaları sırasında gülme tepkisi dışında gözlemlenen diğer davranışları nelerdir?
- Paul E. McGhee’nin mizah gelişim kuramındaki evrelere göre belirlenen mizah unsurlarından, çocuklar tarafından en çok gülünen durumların özellikleri nelerdir?
- Paul E. McGhee’nin mizah gelişim kuramındaki evrelere göre belirlenen mizah unsurlarından, çocuklar tarafından en az gülünen durumların özellikleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Mizahi tepkilerin kültürel ortamlardan etkilendiğini bulgulayan araştırma sonuçları dikkate alındığında, Türkiye’de yaşayan çocukların mizah gelişimlerinin Paul E. McGhee’nin mizah gelişim evrelerine göre incelenmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Eğitim programları; çocukların ilgileri, gereksinimleri ve özellikleri dikkate alınarak oluşturulur. Bu araştırmada da mizahın, çocukların gelişimlerinin bir boyutu olarak görülerek incelenmesinin; eğitim programlarında çocukların mizah gelişimlerine uygun ve mizah gelişimlerini destekleyici unsurlara yer verilmesi; çocukların eğitim ortamlarında mizah üretmelerine, ortaya çıkan mizahi durumlara tepki vermelerine fırsat verilmesi/engellenmemesi açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmayla çocukların mizah gelişim özelliklerinin ortaya konulmasının çocuğun anlaşılması, tanınması, izlenmesi açısından yarar sağlayabileceği ve yetişkin ile çocuğun arasındaki iletişimi kolaylaştırabileceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

- Gülmenin, mizahın değerini takdir etme göstergesi olduğu varsayılmıştır.
- Antalya’daki çocukların Türkiye’nin farklı bölgelerindeki çocuklar ile benzer mizah özellikleri gösterdikleri varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma grubu, 2-13 yaş grubundaki çocuklar ile sınırlıdır.
- Araştırmanın kapsamı mizahın değerini takdir etme ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Mizah

Orijinali “müzah” olan mizah kelimesi Arapça’dan dilimize girmiştir (Nesin, 1973,). Müzah kelimesi Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lügatta; şaka, latife eğlence olarak tanımlanmaktadır (Devellioğlu, 1996, s. 655). Felsefe Sözlüğü’ne göre ise mizah kişilerdeki ya da doğal sayılan bazı olaylardaki çarpıklık, uyumsuzluk, çelişki ve gülünçlükleri bulup açığa vurma, gözler önüne serme sanatıdır (Cevizci, 1997, s. 282). Mizah kelimesinin yerine zaman zaman “gülmece” kelimesinin de kullanıldığı görülmektedir. Ancak bazı mizahçılar gülmece ifadesinin mizahı sınırladığı ve mizahın daha kapsamlı olduğu görüşünden dolayı gülmece ifadesine karşı çıkmaktadırlar (Özcan, 2002, s. 15).

Mizahın psikolojik bir olgu olmasından dolayı bir tanımının yapılmasının olanaksız ve bir tanım içerisine hapsedilmesinin uygunsuz olduğu görüşleri bulunmasına rağmen mizahın pek çok tanımı da yapılmıştır (Öğüt Eker, 2009, s.53). Nesin (2002, s.43) bu durumu mizahın toplumlara, uluslara ve sınıflara göre ayrılıklar gösteren soyut bir kavram olmasına bağlar. Mizahın çeşitli tanımları olmasına rağmen araştırmacılarca kabul edilmiş ortak bir mizah tanımı bulunmamaktadır (Öğüt Eker, 2009, s.53).

Bazı tanımlamalarda, mizahın uyumsuzluktan kaynaklandığı ifade edilerek, mizah bu unsura vurgu yapılarak açıklanmaktadır. Morreal (1997, s.89-90), mizahın, kavrayıştaki değişiklikten, olması beklenen durumun aksi ile karşılaşmasından doğduğunu ifade eder. Mizah, basit bir şaşkınlık ya da herhangi bir şeyin tuhaf bulunmasından kaynaklanabilir. Bu şaşkınlık için bir şeyin uyumsuzluğu gerekmektedir. Uyumsuzluğun ve buna bağlı olarak mizahın oluşması için kişinin durumlara ve nesnelere ilişkin sahip olduğu kalıpların bozulması gerekmektedir. McGhee (1972, s. 72) de mizah için bilişsel bir uyumsuzluğun bulunması gerektiğini ifade etmektedir Suls (1972, s. 85-87) ise mizahın iki aşamadan gerçekleştiğini ve ilk

aşamanın mizahın unsurunda yer alan uyuşmazlığın anlaşılması ikinci aşamasının ise bu uyuşmazlığın kaldırılması ve çözümlenmesi olduğunu belirtmektedir.

Bazı tanımlamalarda ise mizahın saldırı yönü vurgulanmaktadır. Freud (1993, s. 158) insanın hazlarının esiri olduğunu ve mizahın, engellenen bu hazza ulaşma arzusunun ortaya çıkmasını sağladığını ifade etmektedir. Bu arzu mizah yoluyla serbest kalmaktadır. Varlığımız için gerekli olan saldırgan ve cinsel dürtülerimiz toplumsal olarak bastırılmaktadır ve bu dürtüler mizah yoluyla sosyal olarak kabul edilebilecek şekilde ortaya çıkmaktadır. Gruner (1997, s. 9) de mizahı şakacı bir saldırı olarak ifade eder. Ancak bu saldırının gerçek bir saldırı olmadığını ve mizahın oyunun bir türü olduğunu belirtir. Bu oyunda bir kazanan ve bir kaybeden vardır. O'na göre mizahtan alınan keyif zor bir oyunda karşı taraf yenildiğinde alınan hazla benzerdir.

Mizahı yaratıcılıkla ve hayal gücü ile ilişkilendirerek açıklayan tanımlamalar da bulunmaktadır. Koestler (1997, s. 105) mizahı, yüksek karmaşıklık düzeyindeki bir uyarının, fizyolojik tepkiler düzeyinde büyük ve kesinlikle belirlenen bir tepki yarattığı tek yaratıcı eylem alanı olarak tanımlar. Martin (2007, s.55) mizahın, yeniliğin bir çeşidini içerdiğini ve onu üretmek için hayal gücünün, olayları ve nesnelere farklı bir açıdan görebilme yeteneğinin gelişmesine ihtiyaç olduğunu belirtmektedir.

Bazı kaynaklarda “mizah”, “mizah duygusu” ve “mizah anlayışı” kavramları birbirlerinin yerine kullanılıyor olmalarına rağmen birbirlerinden farklı kavramlardır. Martin (2007, s. 194) mizahta hareket, konuşma ya da yazma özelliklerinin eğlenceye neden olduğunu, mizah duygusunun ise daha belirli olarak kişilik özelliği ya da bireysel değişikliğe vurgu yaptığını belirterek, mizah duygusunun kişilik psikolojisi alanı içinde bir kavram olarak görülebileceğini ifade ederek ikisi arasındaki farka vurgu yapmıştır. Eysenck (1972), mizah duygusunun; kişinin yapılan şakalara ve gülünen durumlara gülüyor olmasını, kişinin kolayca ve fazla gülmesini, kişinin mizah üreterek başkalarını güldürmesini içerdiğini ifade etmektedir. Mizah duygusu, mizah üretme ve mizah anlayışı kavramlarını içeren daha kapsamlı bir kavramdır (Martin, 2007, s.195). Mizah anlayışı ise komik olan bir şeye gülebilme yeteneğidir (Özkan, 2008, s. 12). Mizah anlayışı bir kimsenin komik olarak düşündüğü ve gerçekte güldüğü durumların bir bileşimi olarak da ifade edilebilir (Kosslyn ve Henker, 1970, s. 2).

Nesin (1973, s.15) mizahta gülme olduğunu, gülme ile sonuçlanmayan hiçbir şeyin mizah olmadığını belirterek mizah ile gülmenin birbirinden ayrı olamayacağını ifade etmektedir.

2.2. Gülme

Gülme, gerçekleşmesi kolay tanımlanması zor bir olgudur. Tıpkı mizah gibi gülmeye ilişkin de pek çok tanım olmakla birlikte gülmenin; biyolojik, psikolojik, antropolojik ve fizyolojik açılardan ayrı ayrı ele alınmasından dolayı ortak bir tanımını yapmak güçtür (Oral, 2002, s. 85).

Nesin'e (2002, s. 45, 46, 48) göre gülme, mizah kapsamına giren olguların algılanmasıyla insanda beliren psikofizyolojik bir dışa vurumdur. Mizah kapsamına giren gülmelerin sağlıklı olması gerekir. Ruhsal bozukluklardan kaynaklanan, mutluluk hapları ya da kimyasal maddelerin etkisiyle oluşan gülmeler, aptal ve yalancaktan gülmeler, yaranma gülmeleri ya da gıdıklama sonucu doğan gülmeler mizahtan kaynaklanan gülme kapsamına girmez.

Öğüt Eker'e (2009, s. 29) göre gülme, mizahın görünen yani bedensel tepkisini oluşturur. Gülme karmaşık yüz hareketlerini içerir. Ağız kenarlarının geriye çekilmesi ve hafifçe kalkması, üst dudağın kısmen dişleri gösterecek şekilde kalkması, ağız ve burun deliklerinde kenarlarında ve gözlerin altında kırışıklıklar oluşması, gözlerde artan parlaklık ve bildiğimiz ses dizilerinin üretilmesi, soluk almadaki değişim gülmenin ortaya çıkardığı gözlenebilir özellikleridir (Sully, 1902, akt. Koestler, 1997, s. 6-7). İnam (2002, s. 13) da "İnsan bedeniyle güler. Ağız açılır, yüzünde gülmeye uygun çizgiler oluşur, kasları harekete geçer. Gülmenin elektriği titretir insanı. Bedenin katılmadığı gülme olmaz." diyerek gülmenin görünen özelliklerine değinmiştir.

Baudelaire'e (1997, s.9, 14) göre gülme kişinin kendini üstün bulma düşüncesinden doğan bir duygunun dışavurumudur. Kaldırımda yürürken düşen birine gülünmesi "Ben düşmüyorum, dimdik yürüyorum, kaldırım taşını göremeyecek kadar salak değilim." düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Oral (2002, s.85) kendi gülme tanımını, Baudelaire'in "İnsan gülerek ısıtır." tanımına benzettiğini ifade ederek gülmenin dış gösterme olduğunu söyler.

Koestler'e (1997, s. 6) göre gülme bir tepkidir. Bu tepki kahkaha atmak ya da incelikle gülme gibi değişik derecelerde olabilir. Koestler gülmenin hoşlanma, utanma ya da karşındakini aşağılama amaçlı yapmacık gülme şeklinde de gerçekleşebileceğini ifade ederken "Mizah Yaratma Eylemi" adlı kitabında gülmeyi, yalnız gülünç olana karşı ve kendiliğinden doğan tepki olarak incelediğini belirtmiştir (s.9).

Bergson (2011, s. 12-14) gülme ve komiğe ilişkin üç noktaya değinmiştir. Ona göre insana özgü olanın dışında komik yoktur. Bir hayvana gülünmesi onda insana özgü bir anlatım bulunduğu için ya da bir şapkanın şekline gülünmesi ona o kalıbı veren insandan ötürüdür. Gülmenin gerçekleşmesi için gereken diğer bir şart da duygusuzluktur. Gülme düzgün ve dingin bir ruha rastladığında ortaya çıkar. Heyecan, acıma hatta sevgi uyandıran bir duruma gülünebilmesi için bir süre bu duygudan kurtulması gerekmektedir. Komik, arı zekâya seslenir ve bu zekâ gülme eylemi için öteki zekâlarla etkileşim halinde olmaya ihtiyaç duyar. Komiğin tadına varılabilmesi için gülmenin bir grup içerisinde gerçekleşmesi gerekir.

Morreal (1997, s. 58-59) gülmenin ortaya çıkması için kişinin psikolojik durumunda değişiklik olması gerektiğini ancak bunun yeterli olmadığını bu değişikliğin aniden ortaya çıkması ve bu değişikliğin hoşya giden bir değişiklik olması gerektiğini ifade etmektedir.

Nesin'e (2002, s. 43) göre mizahta gülme vardır. Gülme olmayan şey mizah olamaz. Bu gülmenin oranı, kasıklar çatlayıncaya kadar gülmekten, bıyık altından gülmeye, gülümsemeye kadar değişir. Oral (2002, s.88-89) ise gülme ile mizahı birbirinden ayrı ele almak gerektiğini ifade eder. Gülmeyi merkeze aldığı; hayatı, sanatı, mizahı ve komediyi çizelgenin uçlarına oturttuğu bir diyagramla gülmeyi anlatır. Eğlenceli bir gülünçlük, ya da ciddi bir nükte günlük hayatta olduğu gibi bir sanat dalında da yer aldığında gülmeye neden olabileceğini belirtir.

Morreal'e (1997, s. 3-4) göre gülme durumları, mizahi olmayan gülme durumları ve mizahi gülme durumları olmak üzere ikiye ayrılır. Mizahi olmayan gülme, gıdıklama ve "cee oyunu" (bebeklerde), havaya atılıp tutulma (bebeklerde), sihirbazlık numarası izleme, tehlikeli bir durumdan kurtulmanın yarattığı güven, bir sorunu çözme, bir oyunu/spor etkinliğini kazanma, bir dostla karşılaşma, piyangodan para

çıkması, zevkli bir işe girişme, utanç duyma, histeri, asit oksit soluma gibi durumlarda ortaya çıkan gülmedir. Mizahi gülme ise, bir fıkrayı dinleme, bir fıkranın yanlış anlatılması ya da dinleyenin anlamaması durumunda, garip giysili birini görme, aynı kıyafetleri giymiş yetişkin ikizleri görme, taklit yapılması, saçma sapan böbürlenmeler ya da abartılı öyküler duyma, usturuplu hakaretlere kulak misafiri olma, üçlü uyaklar ya da bir cümlede çok fazla ses benzeşmesi duyma, ses, hece karışması ya da cinas duyma, bir çocuğun yetişkinlere özgü bir ifadeyi doğru biçimde kullanması, aptalca bir hava içinde olma ve yerli yersiz her şeye gülme durumlarında gerçekleşir.

İnam (2002, s. 16-17) “dört dörtlük gülme” olarak tanımladığı bir gülmeden bahseder. Bedenin, duygunun, aklın ve çevrenin gülücün katılımıyla gerçekleşen gülmeyi dört dörtlük gülme olarak tanımlar ve bunun gülmelerin hası olduğunu söyler. Gülünç olan durumu, beden, akıl, duygu ve çevre ile bir bütün olarak yaşayabilmek asıl gülmedir. Bu gülme durumu ise olağan dünya ile olağan dışı dünyanın arasındaki kıvılcımdan doğar.

Mizahi gülme, insan herhangi bir uyumsuzlukla karşılaştığında ortaya çıkan bedenin, aklın ve duyguların eşlik ettiği kendiliğinden oluşan bir tepkidir. Her gülmenin mizahtan kaynaklanmadığı ve gülmenin farklı türleri olduğu açıktır, ancak her mizah ya da kişi tarafından mizah olarak algılanan her şey gülme ile sonuçlanır.

2.3. Mizah ve Gülme Kuramları

İnsanın neden güldüğünü açıklayan kuramlar, bazı kaynaklarda mizah kuramları (Öğüt Eker, 2009; Özünlü, 1999) bazı kaynaklarda ise “gülme kuramları” (Morreal, 1997; Nesin, 1973; Usta, 2009; Vural, 2004) olarak yer almaktadır. Mizah kuramları ve gülme kuramları çoğu kez de birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Güler ve Güler (2010, s.41) bu kuramları “mizah ve gülme kuramları” olarak birleştirmenin yerinde olacağını ifade etmektedir.

Mizah ve gülme kuramları farklı bakış açılarıyla farklı şekillerde sınıflandırılmış ve çeşitlendirilmiş olsalar da üç temel kuram bulunmaktadır. Bunlar; üstünlük kuramları, rahatlama kuramları ve uyumsuzluk kuramlarıdır.

2.3.1. Üstünlük Kuramları

En eski gülme kuramı olan üstünlük kuramları Platon ve Aristoteles'in görüşleri doğrultusunda ortaya konulmuş ve Hobbes tarafından geliştirilmiştir (Morreal, 1997, s. 10). Platon, gülmenin insanî şeytanlık ve budalalıktan kaynaklandığını ve bir kişiyi gülünç kılan şeyin onun kendisini bilmemesi olduğu düşünmektedir. Ona göre, kendini olduğundan daha üstün gören insanlar gülünçtür. Böyle insanlara gülmek hoşumuza gider. Ancak onlara gülünmesi, belirli bir kötümeyi içerir. Bu kötümeye de zararlı bir şeydir, insani yanımızı yitirmemize neden olabilir. Bu nedenle Platon gülmeyi, güldüğümüz kusurların bize de bulaşabileceğini ve bunun insansal yanımızı yitirebileceğimize sebep olacağını düşündüğünden doğru bulmaz. Bu nedenle gülmenin kısıtlanmasını ister (Morreal, 1997, s. 8-10). Platon (1998, s. 185), hiçbir komedyenin izleyenleri alaya alacak şekilde espri yapmaması gerektiğini, insanların şaka yoluyla birbirine takılabileceklerini ama bunu öfke duyarak yapan kişilerin cezalandırılması gerektiğini savunur. Platon (1988, s. 293) "Devlet" adlı eserinde tragedya ve komedyanın kötü sonuçlarını anlattığı kısımda kişinin bir soytarılık gördüğünde bu davranışı yapmaya çekindiği halde bunu izlemekten hoşlandığını aslında bunun da bir soytarılık olduğunu söylemektedir. Aristoteles de Platon gibi gülmenin bir tür alay olduğunu düşünür ve nükteyi, adam edilmiş küstahlık olarak tanımlar. O da gülerken aşağılık olan şeye ilgi gösterildiği için aşırı gülmenin iyi bir yaşamla örtüşmediğini, nüktenin bazı türlerinin yasaklanması gerektiğini savunmaktadır (Morreal, 1997, s. 8-10).

Bu kurama göre gülme, bir kişinin diğer insanlar üzerindeki üstünlük duygularının bir ifadesidir. Gülme bir kişi ya da karakterde bir kusur bulunması ya da dezavantajlı duruma düşmesi gibi durumlarda ortaya çıkmaktadır (Güler ve Güler, 2010, s. 240). Bu kurama göre kişi kendi üstünlüklerini karşısındaki kişinin bedensel ve zihinsel kusurları ya da eksiklikleri ile karşılaştırarak onun düştüğü komik duruma, kendisinin ise o durumun dışında bulunmasına zafer ve üstünlük duygusuyla gülmektedirler (Uğur, 2007, s. 30). Bu kuramın temelinde rakibi saf dışı bırakmaktan duyulan sevinç, öteki konumundaki kişinin düştüğü kötü durumdan, talihsizliklerinden ve acılarından duyulan haz, bedensel çirkinlik ve bozuklukların kendi bedeninde olmamasından duyulan memnuniyetten dolayı gülmenin oluştuğu ifade edilmektedir (Öğüt Eker, 2009, s.140).

Aristo ve Platon'un görüşlerinden etkilenen Hobbes 1671 yılında yazdığı "Leviathan" adlı kitabında birinin başına gelen bir felakete gülünmesinin "ani bir zafer" duygusundan kaynaklandığını ifade etmiştir. Muza basıp düşen kişiye gülünmesi bu zafer ve üstünlük duygusundan kaynaklanmaktadır (akt. Ross, 1998, s. 51). Hobbes'a göre kişi birdenbire kendi üstünlüğünün, kendi kuvvetinin farkına varmasının sonucunda ya da bu duygunun başkalarının yetersizliği ile bağlantılı olarak ortaya çıkması sonucunda güler. Kişi üstün olduğu durumlarda kendine de gülebilmektedir. Geçmişte yaptığı aptallıklara, onları aşmış olma duygusuyla duyduğu üstünlükten dolayı gülebilmektedir (Güler ve Güler, 2010, s. 241). Kişilerin üstün olma çabalarından ötürü güldükleri görüşü Hobbes'un "İnsan insanın kurdudur." yaklaşımı ile bağdaşmaktadır.

Bu kuramın görüşlerine ve kapsamına ilişkin çeşitli eleştiriler bulunmaktadır. Eastman ve Voltaire bu kuramın gülmenin, alay etmenin bir türü olduğu görüşüne karşı çıkarak gülmenin alaydan değil ortadaki durumla eğlenmeden kaynaklandığını ve küçük görme, öfke gibi duygularla bağdaşmayacağını ifade eder (akt. Morreal, 1997, s. 15). Morreal (1997, s. 23) ise gülünen her durum üstünlük duygusu içermediğinden, bu kuramın kapsamlı bir gülme kuramı olamayacağını ifade etmiştir.

Bazı durumlarda bireylerin gülmesinin; durumun içinde yer alan kişiye karşı bir üstünlük duymadan mı kaynaklandığını mı yoksa şahıslardan ilişkisiz bir biçimde duruma ilişkin mi gerçekleştiğini dışarıdan gözlemleyerek ayırt etmek oldukça güç görünmektedir.

2.3.2. Uyumsuzluk Kuramları

Uyumsuzluk kuramı gülmenin duygusal ya da duyumsal yanından ziyade bilişsel ya da düşünsel yanı ile ilgilendir. Bu kurama göre gülme umulmadık, mantıksız ya da uygunsuz olan bir şeye gösterilen zihinsel tepkidir. Nesnelerin ve nesnelerin niteliklerinin, olayların bir kalıba uymasını bekleyen ve kalıpları olan bir dünyada yaşayan birey; bu kalıplara uymayan herhangi bir şeyle karşılaştığında gülme gerçekleşir (Morreal, 1997, s. 25).

Üstünlük kuramının savunucusu olan Aristoteles tarafından ilk kez irdelenmeye başlanan uyumsuzluk kuramının en bilinen öncüleri Kant ve Schopenhauer'dir. Kant

1790 yılında yazdığı “Pratik Aklın Eleştirisi” kitabında gülmenin gergin bir beklentinin bir hiçe dönüşmesinden sonra ortaya çıkan ani bir tepki olduğunu ve bir durumun gülme saçmalık/uyumsuzluk içerdiğinde gülmeyle sonuçlandığını ifade etmektedir (Kant, 1987, s.333).

Schopenhauer (1844) “İsteme ve Tasarım Olarak Dünya” adlı eserinde birbiriyle ilişkide bulunan bir kavram ile gerçek nesnelere arasında olan uyumsuzluğun aniden algılanmasının gülmeyi doğurduğunu, her durumda gülmenin nedeninin bu uyumsuzluktan kaynaklandığını ifade etmektedir (Schopenhauer, 2009, s.42).

Beattie (1776, s.341) gülmenin uyumsuzluğa karşı gösterilen bir tepki olduğunu ancak her uyumsuzluğun gülme ile sonuçlanmayacağını ifade eder. Eğer uyumsuzluk kişiyi rahatsız edecek bir şekilde ortaya çıkar ve kişide korkma, acıma, hoşnutsuzluk gibi farklı bir duygu yaratırsa bu duygular daha ağır basacağından gülme gerçekleşmeyecektir.

Pien ve Rothbart (1976, s. 968) uyumsuzluğun fark edilmesinin onun çözüme kavuşturulması isteği uyandıracığını ifade etmektedir. Mizahın değerinin takdir edilmesi çoğu kez iki-aşamalı bir süreç içermektedir: Bir kimse ilk olarak uyumsuzluğu keşfeder, yani beklentileri ihlal edilir ve daha sonra uyumsuzluğu ya da tutarsızlığı çözüme kavuşturmak ya da açıklamak için problem çözmeye girişir. Örneğin, bir sandalyede baş aşağı kitap okumakta olan çocuk resmi uyumsuzdur. Okuyucu çocuğun, kitabı baş aşağı okuyamama açmazını, kitap yerine kendisini çevirerek çözdüğünü fark ettiğinde uyumsuzluk en azından kısmen çözüme kavuşturulur. Uyumsuzluğun ve çözüme kavuşturmanın yetişkinlerin ve daha büyük çocukların mizahın değerini takdir etmesine katkı sağladığı gösterilmekle birlikte, çözüme kavuşturmanın rolünün daha küçük çocukların mizahın değerini takdir etmeleri üzerinde daha az belirgin olduğu ifade edilmektedir (Pien ve Rothbart, 1976, s. 968).

McGhee (1972, s.63, 66) mizah için uyumsuzluğun gerektiğini ve bu uyumsuzluğun anlaşılması için bilişsel ustalığın –durumların/kavramların nasıl olması gerektiğinin bilinmesinin- temel bir önkoşul olduğunu ifade etmektedir. Çocukların mizah gelişimlerini bilişsel kuram çerçevesinde inceleyen ve çocuklar için mizah gelişim

kuramı ortaya koyan McGhee'nin görüşleri uyumsuzluk kuramının içerisinde yer almaktadır.

Morreal (1997, s. 31) uyumsuzluk kuramını mizahi olan durumlarda gülmeyi açıkladığı ancak mizahi olmayan durumlardaki gülmenin nedenini açıklamadığı ve genel bir gülme kuramı olmaması görüşüyle eleştirmiştir.

2.3.3. Rahatlama Kuramları

Rahatlama kuramlarının değişik yorumları olmakla beraber, bütün bu yorumların ortak noktası gülmenin, enerjinin ortaya çıkışı olarak görüldüğü fizyolojik bir bakış açısı olduğudur. Üstünlük kuramı gülmeye ilgili duygular üzerine, uyumsuzluk kuramı da gülmeye yol açan nesnelere ya da düşünceler üzerine yoğunlaşırken, rahatlama kuramı, bu iki kuram içinde çok az tartışılan gülmenin girdiği fiziksel biçimi neden aldığı ve bunun biyolojik işlevinin ne olduğu sorusuna yanıt aramaktadır (Morreal, 1997, s. 32).

Spencer tarafından ortaya atılan ve Freud tarafından geliştirilen bu kurama göre gülme enerji boşalmasıdır. Mizahın işlevi ise gerilim ve sıkıntıdan kurtulmayı ve aşırı gerilimin boşalmasını sağlamaktır. Bu gerilimi ortadan kaldıran rahatlama duygusu mizahın ana ögesidir (Güler ve Güler, 2010, s.246). Gülme yoluyla gereksiz enerjiden kurtulan insan rahatlar. Enerjinin birikmesine neden olan en önemli hadise, kişinin bilincinin önemli şeylerden önemsiz şeylere, hazırlıksız olarak aktarılmasıdır. Bu durumda sinirsel güç, doğal yatağından birdenbire saparak yeni bir yola girer (Usta, 2009, s. 87). Bir konserde dinleyicilerden birinin yüksek sesle esnemesi ya da hapsirmesi, bir şiir dinletisindeki çocuğun “Anne çok acıktım.” diye bağırması gülmeye yol açar. Çünkü müzik ya da şiir dinleme olgularıyla dolu olan bilinç birdenbire anlamsız olan başka bir olguyla uyanacak ve arta kalan sinirsel güç kaslara iletilecek ve gülmeyi doğuracaktır (Nesin, 2002, s.52).

Enerji boşalması öncelikle kaslar yoluyla ve özellikle bu duygunun en çok etkilendiği kaslardan biri olan konuşmayı sağlayan kaslarla gerçekleşir. Eğer tüm enerjinin boşalmasına bu kanal yeterli olmazsa diyafram ve nefes alma ile ilgili diğer kasların etkilenmesiyle kahkaha yoluyla bu enerjiyi boşaltırlar. Eğer hala

boşaltılacak enerji kalmışsa gülen kişi ellerini vurarak, arkaya öne eğilerek gülecek ve bu enerjisini boşaltacaktır (Morreal, 1997, s. 38).

Freud enerji boşalmasını baskı altındaki cinsellik ve şiddetin açığa vurumu olarak kendi psikoanalitik kuramına dayandırarak açıkladığından onun görüşleri bazı kaynaklarda (Martin, 2007; Özünlü, 1999) psikoanalitik kuram olarak ayrı ele alınmakta bazı kaynaklarda (Güler ve Güler, 2010; Morreal, 1997; Öğüt Eker, 2009) ise rahatlama kuramının içerisinde yer almaktadır. Burada da Freud'un görüşleri rahatlama kuramı içerisinde incelenmiştir. Freud kelime oyunları ve zekice mizah içeren şakaları "masum şakalar" olarak ifade etmekte ve "maksatlı şakalar" olarak adlandırdığı bilinçaltı ile ilişkilendirdiği şakalardan ayırmaktadır. Maksatlı şakaların, düşmanlık ve cinsellekle ilgili olduğunu ifade etmektedir. Maksatlı şakalardan zevk alınmasını bastırılan dürtülerin dışa vurulmasına bağlar. İnsanda bulunan saldırgan ve cinsel dürtülerimizin toplumsal olarak bastırıldığını ve bu dürtülerin mizah yoluyla toplumsal olarak kabul edilebilecek şekilde ortaya çıktığını belirtir. Düşmanlık duyulan bir kişi küçük, sevimsiz ya da komik bir duruma düştüğünde, onu yenmenin verdiği zevk dolaylı olarak hissedilir. Aynı şekilde toplumda yasak kabul edilen cinsellik de mizah yoluyla rahatça ifade edilebilmektedir. Cinsellik ve saldırganlık içeren şakalardan hoşlanılması, şakadaki mizah ögesinin zekice tasarlanması ve çok komik olmasından değil, gerginliği ve kaygıyı azaltmasından kaynaklanmaktadır (Burger, 2006, s.129-130).

2.4. Jean Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget bilişsel gelişime ilişkin ilk araştırmalarında kendi üç çocuğunu, eylemleri hakkında ayrıntılı notlar alarak ve zihinsel süreçlere bunlardan ortaya çıkabilecek değişimlere odaklanarak gözlemlemiştir (Gander ve Gardiner, 2007, s.177). Sonraki aşamalarda " gözden geçirilmiş klinik yöntem " adını verdiği yarı yapılandırılmış araştırma yöntemi ile bilişsel gelişim kuramını oluşturmuştur (Bacanlı, 2007, s.58).

Piaget'e göre zekâ, çevreye uyum sağlayabilmeye yeteneği (Bacanlı, 2007, s. 58), bilişsel gelişim ise beyin ve sinir sisteminin olgunlaşmasıyla birlikte bireyin çevreye uyum sağlamasına yardımcı olan deneyimlerin birleşimidir (San Bayhan ve Artan, 2005, s.37).

Piaget göre, çocukların dünyaları yetişkinlerin dünyalarından farklıdır, çocukların tamamen kendilerine has zihinsel gelişimleri vardır (Ak, 2007, s.52). Piaget bu zihinsel gelişimi açıklarken şema kavramını kullanmıştır. Kuramının büyük kısmını şema kavramının etrafında tasarlamıştır (Ömeroğlu ve Kandır, 2005, s.23). Şemalar çocuğun çevreyi algılamada kullandığı en temel birimlerdir (Selçuk, 2003, s. 38). Şemalar, örgütlü davranış örüntüleridir. Bir eylemde tekrarlanabilen ve genellenebilen her şey şemadır (Miller, 2008, s.57). Şemalar, çeşitli, karmaşık ve fazla sayıdadır. Bebekliğin ilk yıllarında reflekslerden oluşan hareket şemaları daha sonra istemli hareket şemalarına dönüşür (San Bayhan ve Artan, 2005, s. 38). Davranışsal olabildiği gibi bilişsel de olabilen şemalar (Bacanlı, 2007, s. 59) sürekli olgunlaşır, yaşantılar sonucu değişme uğrayarak yeniden organize edilebilir ve yaşa bağlı olarak farklılık göstermektedir (Senemoğlu, 2005, s. 35).

Piaget insanların doğuştan getirdiği iki temel eğilim olduğunu ifade etmektedir. Bunlar, örgütlenme ve uyum sağlamadır. Örgütlenme, karşı karşıya kalınan kavramların ve olayların birbiriyle tutarlı hale getirilerek birleştirilmesidir (Bacanlı, 2007,s. 58). Örgütlenme sürecinde bebek birbirinden farklı şemaları birleştirir ve birbiriyle kaynaştırır (San Bayhan ve Artan, 2005, s. 41). Uyum sağlama ise, çevreye uyum sağlamayı ifade eder ve iki alt süreci vardır: Özümleme ve uyma (Bacanlı, 2007, s.59). Özümleme, çocuğun kendisinde bulunan şemalarla çevresine uyumunu sağlayan ve yeni olay, fikir ya da nesnelere daha önceden var olan şemalar içine alınmasını sağlayan bir süreçtir (Senemoğlu, 2005, s. 37). Çocuk öncelikle karşılaştığı yeni durumu var olan şemalarla açıklamaya yani özümleme çalışır. Ancak bu yeterli olmadığında çocuk zihnini bu duruma uydurmaya çalışır. Buna kendini uydurma işlemine uyma denilmektedir (Bacanlı, 2007, s. 59). Özümleme ve uyma süreçlerinin birbiriyle etkileşimi sonucu ise dengeleme süreci ortaya çıkar. Dengeleme bireyin yeni karşılaştığı bir durumla, kendisinde var olan bilgi ve deneyimler arasında denge kurmak için gerçekleştirilen bir süreçtir. Eğer karşılaşılan durum çocuktaki şema ile özümlemezse denge bozulur, bu dengeyi korumak için de yeni duruma uyum sağlamak gerekmektedir. Dengenin bozulması ve yeniden kurulması bilişsel gelişim için gerekli bir süreçtir (Erden ve Akman, 2007, s.63).

Piaget'e göre bilişsel gelişimi dört faktörden etkilenmektedir: Olgunlaşma, yaşantı, kültürel(toplumsal) aktarım, dengelenme (Bacanlı, 2007, s. 60). Olgunlaşma

biyolojik olgunlaşma anlamına gelmektedir ve bilişsel gelişimde ilerleme olabilmesi için gereklidir (Senemoğlu, 2005, s.33). Çevre ile etkileşim sonucunda çocuk yaşantı kazandıkça bilişsel gelişimi de artmaktadır (Bacanlı, 2007, s. 60; Senemoğlu, 2005, s. 33). İçinde bulunulan toplum, kültürel davranış özellikleri ve toplumun üyelerine aktardığı bilgiler zihinsel gelişimi artıran diğer bir faktördür. Yeni öğrenilen bilgiler önce dengesizlik yaratır, sonrasında ise denge durumuna ulaşılmasıyla öğrenme gerçekleşir. Denge durumuna ulaşılmasında bireysel farklılıklar söz konusudur ve denge durumuna kolay ulaşılması dengelenmenin sağlanması bilişsel gelişimi hızlandırmaktadır (Bacanlı, 2007, s. 60).

Piaget'nin kuramına göre çocuklar dünyayı anlamak ve keşfetmek için dört evreden geçerler. Evreler yaşla ilgili olmakla beraber bu dönemlerin yaş sınırları kesin olarak sınırlanmamıştır (San Bayhan ve Artan, 2005, s. 41). Çocukların evrelerden geçiş yaşları kısmen farklılaşabilir. Bu evrelerin beş belirgin özelliği bulunmaktadır (Miller, 2008, s. 59).

1. Evreler dengelenme halinde yapılanmış bir bütündür. Evrelerdeki; şema ya da işlemler bir bütün oluşturacak şekilde birbiriyle bağlantılanmıştır. Her bir temel gelişim döneminin sonunda şemalar dengelenmeye ulaşır.
2. Her evre bir öncekinden doğar ve o evreyi içine alıp bir sonraki evre için hazır hale getirir. Buna göre bir önceki evreye gerilemek mümkün değildir.
3. Evreler değişmez bir sıra izler. Hiçbir evre atlanmaz ve belirli bir sıra ile ilerler.
4. Evreler evrenseldir. Bir çocuk nerde yaşarsa yaşasın her evreden aynı sırada geçer.
5. Her evre bir oluş bir de olma dönemini içerir. Her evre başta bir hazırlık sonda ise kazanım dönemini kapsar (Miller, 2008, s. 59-60).

2.4.1. Duyu Hareket Dönemi

Yaşamın ilk iki yılını kapsayan bu dönemde bebeğin düşünme sistemi, görmek, duymak, hareket etmek, dokunmak, tatmak gibi duyuşsal ve hareketsel eylemlerle dünyayı keşfetmeye yöneliktir (Avanoğlu Kızıltepe, 2007, s. 35). Bu dönemin temel

görevi çocukların nesnelere evirip çevirerek keşfetmesine yardım eden duyu- hareket eylemlerinin gerçekleşmesidir (Gander ve Gardiner, 2007, s. 179). Yeni doğan bebekler refleksif davranışlara sahiptirler ve bu refleksler çocuğun ilk bilişsel şemalarını oluşturur. Kendini ilk aşamada diğer nesnelere ayıramayan bebek önce kendi vücudunu ardından diğer nesnelere keşfetmeye çalışır (Senemoğlu, 2005, s. 40). Bu dönemde kazanılan davranışlar doğuştan gelen reflekslerin çeşitli deneyimler sonucunda şema haline getirilmesidir. Bebek emme refleksini geliştirerek, yeme, ısırma, tükürme gibi şemaları geliştirir (Bacanlı, 2007, s.62). Bebek çevreyle etkileşiminin artmasıyla beraber refleksif davranışlardan amaca yönelik davranışlara doğru ilerler (Senemoğlu, 2005, s. 40). Piaget'e göre duyu hareket dönemindeki en önemli kavram 18. ayda kazanılan nesne devamlılığıdır. Nesne devamlılığı, nesne ve olayın direk olarak görünmediği, işitilmediği ya da dokunulmadığı halde devam edip etmediğini anlama olarak ifade edilmektedir (San Bayhan ve Artan, 2005, s. 47). Yaşamın ilk aylarında bir nesne kaybolduğunda bebekler onu aramazken daha sonraları bir nesne kaybolduğunda çok ısrarcı olmadan nesneyi kısmen ararlar, en son aşamada ise nesneyi ısrarlı olarak olması gereken yerde ararlar ve kaybolmadığını bilirler (Miller, 2008, s. 73). Bu dönemdeki diğer önemli bir gelişme de deneme yanılma öğrenmesinin gelişimidir. Küçük bir bebek battaniye üzerindeki topa ulaşamadığında birkaç kez topa ulaşmayı deneyip vazgeçer (Senemoğlu, 2005, s. 40). Ancak daha büyük bir bebek topa ulaşmak için battaniyeyi çekmek vb. birçok yol dener. Bu dönemde görülen diğer bir davranış da ertelenmiş taklittir. Ertelenmiş taklit bebeğin görmüş olduğu bir olayı, olay geçtikten bir süre sonra tekrar etmesidir. Örneğin çocuk misafirlğe gittiklerinde üstüne çay döken birini gördükten sonra eve geldiğinde telaşlanma tepkisi gösteriyorsa, ertelenmiş taklit gösterdiği söylenebilir. Ertelenmiş taklit bebeğin olayı aklında tuttuğunu gösterir ki bu da önemli bir zihinsel gelişim aşamasıdır ve kavramların oluşturulması bakımından önemlidir (Bacanlı, 2007, s.63).

Duyu-hareket dönemi McGhee'nin mizah gelişim kuramına göre sıfıncı evre ve birinci evreyi kapsar. Çocuklar ilk 6 ayda McGhee'nin mizah gelişim kuramına göre sıfıncı evrede yer alırlar ve mizah olmadan gülerler. 6. aydan sonra ise birinci evre olan bağlanılan figüre gülme evresinde yer alırlar ve mizah üretmemelerine karşın

bağlandıkların figür olan anne babalarının ürettikleri mizaha gülmeye başlarlar (McGhee, 2002, s. 27, 29).

2.4.2. İşlem Öncesi Dönem

2 ile 7 yaş arasını kapsayan bu dönemde çocuk, kendi iç dünyasındaki nesnelere ve olayları temsil etmesi için gereken sözcükler ve imgeleri kullanma becerisini geliştirir (Ömeroğlu ve Kandır, 2005, s. 26). Akıl yoluyla kabul ettiği faaliyetleri içselleştirir (San Bayhan ve Artan, 2005, s. 51). Piaget somut işlemler dönemine hazırlık olarak gördüğü bu dönemi çocukların yapabildiklerinden ziyade yapamadıklarıyla tanımlamıştır (Miller, 2008, s. 76). Bu dönemde çocuk henüz işlemleri yapamaz ancak işlemlerin yapılması için gereken hazırlıkları yapar (Bacanlı, 2007, s.63).

Piaget'in kuramının en önemli kavramlarından biri bu dönemde görülen benmerkezciliktir. Benmerkezcilik, çocukların bencil oldukları ya da kendileriyle aşırı derecede ilgili oldukları anlamına gelmez. Benmerkezcilik daha çok bir şeyi başkasının açısından görmede ya da başkasının duygularını ve ihtiyaçlarını anlama becerisinde yetersizlik anlamına gelmektedir (Gander ve Gardiner 2007, s. 259). Çocuk kendisinin bildiğini herkesin bildiğini, gördüğünü herkesin gördüğünü zanneder ve olayların yalnızca kendisi için olduğunu düşünür (Bacanlı, 2007, s. 65; San Bayhan ve Artan, 2005, s. 54). Benmerkezcilik çocukların oyunlarına da yansıtılarak paralel oyun ve toplu monologla sonuçlanır (Miller, 2008, s. 259). Paralel oyunda çocuklar bir arada oynarlar ancak birlikte etkileşimli olarak oynamazlar. Toplu monologda ise çocuklar karşılıklı konuşuyor gibi görünmelerine rağmen kendi kendilerine konuşuyorlardır (Bacanlı, 2007, s.66). Örneğin bir "Sanırım dün bir telefon kulübesinde Süpermen'i gördüm." diyen bir çocuğa, diğer çocuk "Bu kazak beni kaşındırıyor." şeklinde karşılık verebilir (Miller, 2008, s. 78).

Bu dönemde 4 yaşından itibaren çocuklarda sezgisel düşünme görülür. Çocuklar bilgilerinden emin olmakla birlikte bunu henüz nasıl bildiklerinin farkında değildirler. Yani bildiklerini mantıksal düşünceyi kullanarak bilmezler (San Bayhan ve Artan, 2005, s. 54).

Bu dönemde çocuklarda sembolik oyun görülmektedir. Sembolik oyunda çocuklar bir şeyi başka bir şey gibi kullanırlar. İki yaş civarında daha basit olan bu oyun yaşın ilerlemesiyle beraber karmaşık hale gelir. Piaget 4 yaşındaki bir çocuğun yerden bir çöpü alarak onu sigara içiyor gibi kullandığını gözlemlemiştir. Bu durumu çocuğun çöpü sigara gibi kullanırken aslında onun sigara olmadığını bildiği, ancak onu bir sigara sembolü olarak kullanması şeklinde ifade etmiştir (Gander ve Gardiner, 2007, s. 256). Çocuk sembolik oyunda üç önemli adımı tamamlar: 1.Önce gerçek nesnelere kullanarak oyun oynar, yaş büyüdükçe ise sembolik oyunlardaki nesnelere gerçek yaşam koşullarından ayrılmaya başlar. Örneğin, önce çocuk oyuncak telefonla konuşur gibi yaparken sonra legoyu telefon olarak kullanır. 2.Sembolik oyunda çocuk öncelikle kendisi ile ilgili davranışlarda bulunurken sonra diğer nesnelere davranışlarda bulunur. Örneğin çocuk önce sopayı kaşık gibi kullanarak kendi ağzına götürürken ilerleyen yaşlarda sopayla oyuncak bebeği besler. 3. Sembolik oyun aşamalı olarak karmaşıklaşır. Örneğin çocuk önce bir bloğu çay içmek için kullanırken, sonradan yaşlılarıyla bu blokları kullanarak çay partisi düzenler (San Bayhan ve Artan, 2005, s. 53). Piaget, çocuğunun bir elbiseyi yastık olarak kullanarak, bunun üzerinde uyuyormuş gibi yaptığını ve tüm süreç sırasında da kahkahalarla güldüğünü gözlemlemiştir (Miller, 2008, s. 75). McGhee'ye göre de bu evredeki sembolik oyunlarda bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanma yeteneği mizah gelişiminin başlangıcını oluşturmaktadır (Gander ve Gardiner, 2007, s. 354). Çocuklar bu oyunlar aracılığıyla çatışmalarını da ortaya koyabilir ve dengeleyebilirler. Piaget'e göre bu oyunlar bilişsel gelişimde olduğu kadar duygusal ve sosyal gelişimde de önemlidir (Senemoğlu, 2005, s. 42).

İşlem öncesi dönemdeki çocuklar nesnelere görünüşünün etkisi altındadırlar. Bu nedenle korunum için gereken bilişsel becerileri kazanmamışlardır (Yavuzer, 2002, s. 86). "Düşünce katılığı" olarak ifade edilen bu özellikten dolayı çocuk bir nesne ya da olayın belirgin tek bir özelliğine dikkat ederken diğer özelliklerini göz ardı eder. İki özdeş kaptaki eşit miktardaki suyun biri daha ince diğeri daha kalın bardağa aktarıldığında uzun olan kaptaki sıvının daha fazla olduğunun düşünülmesi bundan kaynaklanmaktadır. Çocuk burada sadece sıvının yüksekliğine odaklanmış, kabın genişliğini göz ardı etmiştir. Düşünce katılığının en açık örneği tersine çevrilemezliktir (Miller, 2008, s. 78). Çocuk sıvının özdeş olan ilk kaplara geri

konulduğunda eşit gözükeceğini ve açıkça eşit olduğunu gözünde canlandıramaz. Örneğin bir elma dörde bölündüğünde dört çeyrek elmanın bir elmadan daha fazla olduğunu düşünür (Avanoğlu Kızıltepe, 2007, s. 36). Bu onun birden fazla etken üzerinde düşünememesinden kaynaklanmaktadır (Gander ve Gardiner, 2007, s. 258). Bu özelliklerden dolayı çocuk nesnelere korunumunu bu evrede henüz kazanmamıştır (Senemoğlu, 2005, s. 44).

Bu dönemde çocuklarda görülen diğer bir özellik ise animizmdir. Animizm doğadaki cansız nesnelere canlılar gibi davranılması olarak tanımlanabilir (Bacanlı, 2007, s.66). Çocuk cansız nesnelere canlı olduğunu düşündüğünden dolayı “Kaldırım beni düşürdü” diyebilir ya da canını acıtan kapının canını acıtmak için ona vurabilir (San Bayhan ve Artan, 2005, s. 54).

Bu dönemde özellikle 2-5 yaş arasında dil gelişimi çok hızlıdır. 5 yaşına gelmiş bir çocuk fikirlerini düzgün bir şekilde ifade eder. Bu yaşlardaki çocuklar dilin kurallarıyla oynayarak komik cümleler ve sözcükler üretmekten hoşlanmaktadırlar (Senemoğlu, 2005, s. 46).

İşlem öncesi dönem McGhee'nin mizah gelişim kuramına göre ikinci, üçüncü ve dördüncü evreyi kapsamaktadır. Bu dönemin başında görülen sembolik oyununun gelişmesiyle çocukların bir nesneyi başka bir nesnenin yerine kullanması McGhee'nin mizah gelişim kuramına göre üretilen mizahın başlangıcını oluşturur. McGhee ikinci evrede çocukların nesnelere farklı şekillerde kullanılmasıyla mizah ürettiğini, ardından çocukların dil becerilerinin gelişmesiyle üçüncü evrede nesnelere, olaylar ve insanları yanlış adlandırmayı komik bulduğunu ifade eder. Dördüncü evrede ise, çocukların kavramları ve kelimeleri öğrenmesinin ardından bunlarla oynamaktan, bunları değiştirmekten hoşlandığını ve bu yolla mizah ürettiklerini belirtir (McGhee, 2002, s. 31, 34, 37).

2.4.3. Somut İşlemler Dönemi

7- 11 yaş arası kapsayan bu dönemde çocuklar mantıksal ilişkileri kavramaya başlarlar. Bu evrenin somut olarak adlandırılması çocuğun somut nesnelere hakkında nedenler ileri sürebilmelerinden, işlemler olarak adlandırılması ise çocukların bir

şeyi organize etmek için zihinsel işlemler yapabilmelerinden kaynaklanmaktadır (San Bayhan ve Artan, 2005, s. 59).

Çocuk bu dönemde tersine çevirebilme kavramını kazandığından korunum ilkelerini de kazanmaktadır. Nesnelerin fiziksel yapılarında ya da mekandaki konumlarındaki değişmelerle miktar, hacim, sayı gibi özelliklerinde değişme olmayacağını kavrarlar. Kısa ve geniş bardaktaki eşit miktardaki sütle, uzun ve ince miktardaki sütün aynı miktarda olduğunu ya da çikolatanın parçalara bölündüğünde miktarının değişmediğini çocuk bu dönemde kavrayabilmektedir (Senemoğlu, 2005, s. 47). Çocuk 6-7 yaşlarında madde, uzunluk ve nitelik değişmezliği korunumunu kazanır. Yani bir bütün parçalara ayrıldığında bile miktarının değişmediğini, bir telin kıvrılrsa bile kısalmayacağını, bir kaptan diğer kaba boşaltılan sıvının miktarının değişmeyeceğini bilir (Bacanlı, 2007, s. 67). Çocuk 7 yaşında sayı, miktar ve alan korunumunu kazanmaktadır. Çocuk bu yaşta aynı sayıda iki sıra halinde dizilen boncuklardan birinci sıradakinin arasındaki mesafe açıldığında sayısının değişmediğini bilir. Yine aynı yaşta çocuk iki hamur toptan biri sosis şekline dönüştürüldüğünde miktarının değişmediğini ve bir kağıt parçasının kapladığı alanın parçalara ayrılarak farklı şekiller oluşturulsa da değişmeyeceğini bilir. 9 yaşındaysa ağırlık korunumunu kazanan çocuk aynı ağırlıktaki iki hamur toptan biri sosis şekline dönüştürüldüğünde ağırlığının değişmeyeceğini bilir. Hacim korunumu ise 12 yaş civarında görülmektedir. Hamur top, su dolu bardağa atıldıktan sonra, aynı hamur topun sosis şekline getirilip suya atıldığında aynı miktarda sıvının yükseleceğini çocuk bu yaşta bilmektedir (San Bayhan ve Artan, 2005, s. 59; Bacanlı, 2007, s. 68).

Bu dönemde çocuk sınıflama yapabilme becerisini de kazanmaktadır. Çocuk nesnelere belirli özelliklerine göre gruplara ayırarak sınıflayabilmektedir (Gander ve Gardiner, 2007, s. 349). Bir önceki evrede çocuklar nesnelere tek bir özelliğine göre sınıflayabilirken bu dönemde birden fazla özelliğine göre sınıflayabilirler. Örneğin oyuncak legoları hem renklerine hem de büyüklüklerine göre sınıflayabilirler (Bacanlı, 2007, s. 68).

Çocuklar bu dönemde nesnelere, uzunluk genişlik, ağırlık gibi özelliklerine göre sıralayabilirler. Bu beceriyi kazandıktan sonra ise geçişleri ve dönüştürmeleri yapmaya başlarlar. Örneğin Songül, İlknur'dan uzun, İlknur da Gökçe'den uzunsu,

en uzun kişinin kim olduğunu çocuk bu dönemde kolayca bulabilecek beceriye sahiptir (Senemoğlu, 2005, s. 47).

Bu dönemde benmerkezcilik azalmaktadır ve çocuklar kendilerini başkalarının yerine koymaya başlarlar (Gander ve Gardiner, 2008, s. 351). Ancak bu süreçte düşünme gözlemlenebilen gerçek olaylara ilişkindir. Soyut kavramları çevresindekileri model alma yoluyla kullanırlar ancak anlamlarını açıklayamazlar. Dili etkili kullanmalarına rağmen soyut kavramları ve deyimleri anlayamazlar. Bu nedenle soyut kavram ve deyimlerin çocuklara somutlaştırılarak açıklanması gerekmektedir (Senemoğlu, 2005, s. 48).

Somut işlemler döneminde McGhee'nin mizah gelişim kuramının göre çoklu anlamlar içeren mizahın yer aldığı beşinci evre başlamaktadır (McGhee 2002, s.51). Somut işlem düşüncesinin gelişmesiyle birlikte çocuklar kavramlar/durumlar arasındaki ilişkileri anlayarak bunların arasındaki kurulan bağlarla oluşturulan mizahın değerini takdir ederler.

2.4.4. Soyut İşlemler Dönemi

11 yaşında başlayan bu dönemdeki soyut işlem düşüncesini Piaget, *“Somut olandan burada olmayana ve geleceğe yönelik ilgi doğrultusunda kurtulma, büyük düşüncelerin başlama çağı, şimdiki gerçekliğe uyum sağlama zamanı, önermeler yapma ve akıl yürütmeyi sağlayan düşünce dönüşümü”* olarak açıklamaktadır (akt. Gander ve Gardiner, 2008, s. 461).

Çocuk bu dönemde yetişkin gibi düşünebilme özelliği kazanmasıyla beraber zihinden işlemler yapabilir ve hipotez geliştirerek analitik çözümler bulabilir. Örneğin odanın bir köşesinden diğer köşesine kaç yolla gidilebileceği sorusuna çocuk bu dönemde sonsuz cevabını verirken daha küçük yaşlarda çocuk iki kenar ve bir orta olmak üzere üç yol olduğunu söyler (Bacanlı, 2007, s.69).

Bu dönemde çocuklar tüme varım ve tümenden gelim akıl yürütme yollarını kullanarak denenceler üretip bunları deneyerek sonuca ulaşabilirler. Ancak bunun için olgunlaşma ve çevreyle etkileşim gerekmektedir. Birçok yetişkinin dahi bu evreye giremedikleri bilinmektedir. Bu nedenle bu dönemde çocukların soyut düşünme

becerilerini geliştirebilecekleri karmaşık problemlerle karşılaşabileceği çevrede bulunmaları gerekmektedir (Senemoğlu, 2005, s. 49).

Bu dönemde ergen benmerkezciliğinden bahsedilmektedir. Elkind'e (1967, 1970) göre bu dönemde çevrelerindeki insanların onların davranışlarıyla ve görünüşleriyle kendileri kadar saplantılı bir şekilde ilgilendiklerini ve her zaman ilgi odağı olduklarını düşünürler. Buna düşsel seyirciler denilmektedir. Kendilerini spot ışıkları altında hissederler ve kendilerine hayran olma ve kendilerini eleştirme arasında bocalarlar. Kendi kendilerine yarattıklarının başkalarından önemli olduğu düşüncesi ile özel ve biricik olduklarını hissederler. Bu "Kendi kendine anlatılan ve doğru olmayan öykü"nü ortaya çıkarır. "Kimse benim gibi hissetmemiştir." ya da "Nasıl bir şey olduğunu hiç anlamıyorsun." gibi cümleler kurulabilir. 15-16 yaşlarındaysa kendilerinin herkesten farklı olmadığını fark etmeye başlamalarıyla bu davranışlar azalır (akt. Gander ve Gardiner, 2008, s. 461).

Bu dönemde soyut düşünmenin gelişimiyle birlikte dil gelişimi açısından da değişimler görülür. Bu dönemde atasözleri ve deyimler çocuk tarafından anlaşılmaya başlanır. Ayrıca bu dönemde yazı dili de etkili olarak kullanılmaktadır (Senemoğlu, 2005, s. 50).

Soyut işlemler döneminde Paul McGhee'nin mizah gelişim kuramına göre beşinci evre olan çoklu anlamlar içeren mizahın anlaşılması ve üretilmesi devam etmektedir. Soyut işlemler dönemindeki çocuklar, soyut kavramları anlama becerilerinin ve dil becerilerinin gelişmesiyle birlikte mecaz kavramları anladığından, daha soyut, mecazlar taşıyan ve dil oyunlarına dayanan mizahın değerini takdir ederler.

2.5. Paul E. McGhee'nin Mizah Gelişim Kuramı

Zihinsel yetenekler çocukluk boyunca gelişir ve bu yetenekler çocukların keyif aldığı ve ürettiği mizaha yansır (McGhee, 2002, s.27). McGhee zihinsel yeteneklere dayandırarak açıkladığı mizah gelişim kuramını 1979 yılında dört evre olarak ortaya koymuştur. Bu evrelerin özellikleri Piaget'in bilişsel gelişim evreleri ile yakından ilişkilidir. McGhee 2002 yılında, 1979 yılında geliştirdiği evreleri gözden geçirmiş ve daha ayrıntılı bir şekilde inceleyerek ele almıştır (Burtoon Hoffman, 2008).

Çocukların yaş dönemlerine göre özelliklerini göstermesi beklenen mizah gelişim evreleri McGhee'nin 2002 yılında basılan "Çocukların Mizah Gelişimini Anlamak ve Geliştirmek (Understanding and Promoting the Development of Children's Humor) adlı kitabından yararlanılarak açıklanmıştır. Buradaki mizah gelişim evrelerinin yaş sınırları genel esaslara göre konulmuştur. Belirtilen yaş aralıklarının başlangıç sınırlarının belirtilmesine rağmen bazı çocuklar o evreye diğerlerinden daha erken girebilirler. Çoğu çocuk yeni mizah formunun ilk örnekleri görülmeye başladıktan uzun bir süre sonrasına kadar bir önceki evrenin özelliklerini göstermeye devam eder. Belirtilen yaş sınırları o mizah formunu en üst seviyeye ulaştığı dönemi ifade etmektedir (McGhee, 2002, s. 27).

2.5.1. Sıfıncı Evre: Mizah Olmaksızın Gülme (İlk 6 Ay)

McGhee'ye (2002, s.27) göre bu evrede bebekler herhangi bir mizah olmaksızın gülerler. Bilindik bir durum ya da korkutucu olmayan herhangi bir durum gülmeyi tetikleyebilir. Örneğin bu evrede çocukların anne babalarının dizlerinin üzerinde hoplatılması, hızlıca tekrar alçaltılması, gıdıklanması gibi durumlar gülmeye neden olabilir. McGhee oğlu 4 aylıkken, çok tiz bir ses tonuyla " boop, boop, boop" diye tekrarlayarak parmaklarını karnından boynuna doğru yürüttüğünde oğlunun güldüğünü gözlemlemiştir.

2.5.2. Birinci Evre: Bağlanılan Figüre Gülme (6 Ay- 12 /15 Ay)

McGhee (2002, s. 29-30), mizahın en erken formu bebekler tarafından mizahın üretilmesinden ziyade mizaha tepki verilmesi olduğunu ifade etmektedir. Bebeklerin anne babaları onların hayatlarındaki en önemli kişilerdir. Anne babalar her zaman çocuklarının etrafında olduğundan onların yüzleri ve davranışları çocukların yeni dünyalarının en iyi öğrenilmiş parçalarıdır. Anne babalar bebek için duygusal açıdan da önemli ve temel ihtiyaçlarını karşılayan kişilerdir. Bu nedenle bebeklerin ilk mizah tepkilerinin, ebeveynleriyle olan deneyimleri sonucunda ortaya çıkması şaşırtıcı değildir. 6-7 aylık bir bebek, anne babasının alışkın olmadığı bir davranışına gülebilir. Örneğin annesinin süt gelmeyen biberonu ağzına alarak onu kontrol etmesine ya da penguen gibi yürüyen babasına gülebilmektedir. Saçma yüz ifadeleri yapma, muzun yarısını ağzının dışına taşıma, abartılı hayvan sesi taklitleri yapma,

gözlerini kocaman açma ve pörtletme gibi durumlar da gülmeye neden olabilir. Eğer bu davranışlar çocukların anne babaları tarafından her zaman sergileniyorsa normal davranışlar olarak görülebilir ve komik olmaktan çıkar.

6-12 aylık bebeklerin güldükleri örnekler ile ilk 6 aydaki bebeklerin güldükleri örnekler benzer görünür ve bu gülmenin mizahı yansıtıp yansıtmadığını anlamak çok zordur. Örneğin 1. evrede değişik bir ses tonuyla ve anne babanın yüzünün birdenbire beklenmedik veya sürpriz bir yere gitmesi ile hareketli bir şekilde yapıldığı zaman cee oyunu popüler bir gülme kaynağıdır. Cee oyunu tarafından ortaya çıkan fizyolojik uyarılma cee oyununun 0. evrede görünmesine neden olur. Fakat alışılmışın dışında olan ve sürpriz bileşenler ortaya çıktığında bu deneyim mizah olarak nitelendirilmeye daha yakın olur. 0. evre ve 1. evre arasındaki ayrımın en şaşırtıcı parçası gülmenin fiziksel ya da dokunsal nedeninin nasıl yorumlandığıdır. 1. evrede fizyolojik uyarılmanın altında yatan şey aktif fiziksel oyunun mizahın komikliğine katkıda bulunmasıdır (McGhee, 2002, s. 30-31).

2.5.3. İkinci Evre: Nesnelere Karşı Tutarsız Davranışlar (12/15ay - 3,4,5 Yaş)

McGhee (2002, s.31-32) 2. yılın başlamasıyla birlikte, çocukların yeni ve heyecan verici davranışlar, -miş gibi yapma davranışları sergilemeye başladığını belirtir. İlk olarak, çocuklar nesnelere başka bir nesneymiş gibi kullanırlar. Bu yaştaki veya diğer yaşlardaki tüm -miş gibi yapma davranışları mizah değildir, fakat -miş gibi davranma kapasitesi çocuklar tarafından yaratılan en erken mizah biçimidir. Çocukların ilk yaşı bittikten sonra bir kaseyi, bebek bezini, el bezini, kendi başına ya da anne babasının başına şapka olarak koyduğu, herhangi bir ince uzun nesneyi diş fırçası gibi kullandığı, bir ayakkabı ya da kaşığı kulağına götürerek “Alo baba” dediği gözlemlenebilir. McGhee, 20 aylık oğlunun pantolonunu kendi başına şapka gibi başına koyarak oğlunun yanına gittiğinde oğlunun güldüğünü ve pantolonu başından indirmek istediğinde oğlunun yüzünde büyük bir gülümseme ile “Tekrar et, tekrar et.” dediğini gözlemlemiştir. 24 aylıkken ise 2. evre mizaha klasik bir örnek olarak oğlunun ayakkabılarını alarak eline giydiğini ve “Ayakkabılarımı giydim.” dediğini gözlemlemiştir. McGhee oğlunun bunu söylerken gülmediğini, yüzünde yaptığı şeyin gururunu yansıtan yaramaz bir gülümseme olduğunu ifade etmiştir.

McGhee (2002, s. 33) bu evrede üç önemli nokta olduğunu belirtmektedir. İlki, bu çocuk tarafından başlatılan mizahın ilk türüdür. İkincisi, aynı davranış, anne baba ya da bir tanıdık tarafından yapıldığında da komik olabilir. Sonuncusu gerçekten aynı olan uyumsuz davranış ya komik olarak ya da keşfetmek için ilginç bir fikir olarak tecrübe edilebilir. Önemli olan uyumsuz davranışın meydana geldiği anda çocuğun zihninin çerçevesidir. Çocuklar zihinsel ve fiziksel olarak aktif bir şekilde dünyayı keşfederler. Bu merak ve keşif gerçek şekilde ya da oyunlaştırma şeklinde gerçekleşebilir. Fakat nesnelere karşı tutarsız davranışlar sadece oyunlaştırma durumu söz konusuken ortaya çıkarsa mizah özelliği taşır.

Oyun yapmanın çoğunlukla bilindik ortamda ve aşına olunan nesnelere gerçekleşmesi muhtemeldir. Yeni bir nesne ile karşılaşıldığında ise, o nesneyi, onun özelliklerini keşfetmek için oynama daha ön plandadır. Nesnenin özellikleri iyi öğrenildikten sonra oyun yapma ortaya çıkar. Mizah oyun yapmanın sadece bir biçimidir. Çocuk bir nesneyi onu tutarsız biçimde kullanmadan da çok eğlenebilir. Ancak bir nesne çocuk için çok bilindik hale geldikten sonra çocuklar o nesnelere alışılmamış ve uygun olmayan şekillerde kullanmaktan oldukça keyif alır (McGhee, 2002, s.33).

2.5.4. Üçüncü Evre: Nesnelere, Olayların, İnsanların Tutarsız Olarak Adlandırılması (2-3/4 Yaş)

McGhee (2002, s. 34-35), nesnelere farklı şekillerde kullanılarak mizah üretilmesi devam ederken dil becerilerinin gelişmesi ile birlikte yeni mizah fırsatları ortaya çıktığını ifade etmektedir. 2 yaştan sonra çocukların sık sık “ Bu ne? Bu ne?” diye sorular sormaya başladıkları görülmektedir. 2 yaş, nesnelere isimlerinin öğrenilmesi açısından çocuklar için çok heyecan vericidir. Çocuklar bu yaşlarda ismi söylenen her nesne için susamış süngerler gibidir. McGhee bu evrede çocukların nesnelere isimleriyle onlara yanlış isimler vererek oynamaya başladıklarını ifade eder. Bu evredeki mizah türü olarak ilk önce “ Bana burnunu göster” oyununu görülmektedir. Bu oyunu oynarken bir gün çocuğun yüzünde muzip bir gülümseme ile kulağını gösterdiği görülür. Çocuk bu sırada gülebilir ya da gülmeyebilir ama hiç kuşkusuz bu onun için oldukça eğlenceli bir durumdur. Bu evrede çocuklar için her nesne veya insanı asıl ismi dışındaki isimlerle adlandırmak da eğlencelidir. Kediye köpek,

anneye baba denilmesi ya da birisinin yanlış isimle çağırılması çocuk için oldukça komiktir. McGhee oğlunun 26 aylıkken bilindik şarkılardaki kelimeleri altüst etmekten hoşlandığını gözlemlemiştir. Oğlu “ *Head* (baş), *shoulders* (omuzlar), *knees* (dizler) *and toes* (ve ayak parmakları)” şeklindeki şarkıyı “*Head* (baş), *shoulders* (omuzlar), *knees* (dizler) *and mommy* (ve anne) şeklinde değiştirerek söyleyerek gülmüştür. Sonraki günlerde anne sözcüğünün yerini, “yoğurt”, “tost”, gibi kelimeler almıştır. Yine 26 aylıkken oğlu oyuncak köpeğini alıp, “Kedicik buradaymış.” diyerek gülmüştür. Çocuklar başkalarını yanlış yönlendirmek için dili oyun yaparak ya da ciddi şekilde kullanabilecek zihinsel işlevlere sahiptir.

2.5.4.1. Üç (a): Karşıtlıklar- Yanlış Adlandırmanın Özel Bir Durumu (2-3/4 Yaş)

McGhee (2002, s. 36-37) çoğu çocuğun nesnelere ve olayları onların doğru olan anlamının zıttını belirterek yanlış adlandırdığını ifade etmektedir. Örneğin çocuk çok büyük bir şapkaya çok küçük diyebilir. Oyuncak üst katta denildiğinde, hayır alt katta ya da gitme zamanı denildiğinde kalma zamanı diye karşılık verebilir. Çoğu durumda, çocukların her şeyi tersine çevirmeleri onların bağımsızlıklarının ilk adımı olarak görülmektedir. Diğer durumlarda ise bu, mizah üretme amaçlı gerçekleşmektedir. Örneğin McGhee, oğlunun 29 aylıkken “*Ring Around the Rossie*” oyununu oynarken şarkının orijinalinde geçen “Hepimiz aşağı düşüyoruz” şeklinde olan kısmını “Hepimiz yukarı düşüyoruz.” biçiminde söylemesini tasarlanmış bir şaka olarak ifade etmektedir.

2.5.5. Dördüncü Evre: Kavramsal Tutarsızlık (3-5 Yaş)

McGhee (2002) bu evreyi farklı kategorilere ayırarak ele almıştır:

2.5.5.1. Dört (a): Kelimelerin Sesleriyle (Anlamlarıyla Değil) Oynama

McGhee’ye (2002) göre üçüncü yılın sonuna kadar birkaç yeni mizah formu ortaya çıkar. Nesnelere yanlış adlar takma 2 yaştan sonra da devam etmektedir. Ancak 3 yaş civarında (bazı çocuklarda 2,5 yaş gibi) kelimelerle oynamanın yeni bir yolu da ortaya çıkar. Çocuklar kelimelerin seslerine uyum sağlamış olurlar ve kendi kendilerine kelimelerin sesleriyle oynamaya başlarlar. Bu genellikle tanıdık

kelimelerin defalarca benzer şekillerde tekrar edilmesi şeklinde olmaktadır. Örneğin bu yaş grubundaki çocukların “*daddy, faddy, paddy*” veya “*silly, dilly, willy, squilly*” şeklinde mizah ürettikleri görülebilir. (Buna uygun Türkçe örnek; bu yaş grubundaki çocuklar tarafından üretildiği gözlemlenmiş olan, “Tuana, banana, muzana” ya da “şaka, kaka, papa” olabilir.)

Ses oyunu aynı zamanda, normal bir cümlede tek bir kelime için de yapılabilir. Örneğin çocuk, patates isterken, “Ben daha çok *tato-wato-chatos* istiyorum” şeklinde ses oyunu yapabilir. *Let’s all spooty-dotty-ditty-bip* (Hadi tüm puanlı benekli şarkılar bip) gibi tamamen anlamsız şekilde de olabilir. McGhee oğlunun üçüncü yaşının ikinci yarısında anlaşılan anlamsız kelimeler söylemekten çok keyif aldığını ve aylarca süren anlamsız kelimeler söyleme oyunu oynadıklarını ifade etmiştir. Bu noktada bilindik kelimelerin anlamlarını anlamalarına rağmen, çocukların düşünceleri, nesnelere algılanan özelliklerinden -görünüşü, sesi, dokusu- etkilenmektedir. Bu nedenle kelimelerin sesleriyle oynama bu yaşta çocuklar için uygun bir mizah kaynağıdır (McGhee, 2002, s. 37-38).

2.5.5.2. Dört (b): Anlamsız Ve Gerçek Kelimelerin Kombinasyonu

McGhee (2002) kelimelerin sesleriyle oynamaya ek olarak üç yaşındaki çocukların çoğunun da yanlış olduğu bilinen saçma kombinasyonları gerçek kelimelerin yerine koymaya başladıklarını ifade etmektedir. Bu yaşta çocuklar yanlış olduklarını bilseler de kelimeleri saçma şekillerde bir araya getirmekten hoşlanmaktadırlar. Bu kombinasyonlar, nesnelere bilinen özelliklerini bozmanın değişik yolları şeklinde olabilir.

Bu mizah şeklinin tipik örnekleri aşağıda yer almaktadır:

“*I want more tree milk.*” (Biraz daha ağaç sütü istiyorum.)

“*I have a mail box flower.*” (Benim bir posta kutusu çiçeğim var.)

“*I want more potato/ dirt / guitar, etc.) juice.*” (Biraz daha patates/kir/ gitar vb. suyu istiyorum.)

(Bu evreye uygun Türkçe örnek “Burada atlıkarınca yemi var.” veya “Havlayan köpek balığı geliyor.” olabilir.)

McGhee oğlunun bu mizah şeklini 3 yaşından önce gösterdiğini ve bu mizah şeklinin ilk örneklerine kendisinin de “*Do you want any bicycle corn?*” (Bisiklet mısırı ister misin?) gibi sorular sorarak eşlik ettiğini ifade etmektedir.

(Bu evrede yer alan mizah örneklerindeki kelime kombinasyonları incelendiğinde ikili söz gruplarının kendi içlerinde anlamları olduğu, oluşturulan cümlelerin tamamıyla anlamsız olmadığı görülmüştür. Örneğin *mail box*, posta kutusu anlamına gelirken, *flower box*, kutu çiçeği anlamına gelmektedir. Benzer şekilde “*guitar juice*” adını taşıyan bir müzik grubu olduğu görülmüştür. “*Bicycle corn*” kelime grubunun ise mısır değirmeni anlamına geldiği görülmüştür.)

McGhee her zaman oğluyla oynadığı oyunun bir gün değiştiğini görmüştür. Oyunda “*peanut, peanut butter*” (fıstık, fıstık ezmesi) şarkısını söylerken oğlunun da “*and jelly*” (ve jöle) diyerek karşılık vermesi gerekirken bir gün 28 aylıkken “*and jelly*” demek yerine “*and refrigerator*” (ve buzdolabı) diyerek güldüğünü gözlemlemiştir. Sonraki günlerde bunu “*and light*” (ve ışık) , “*and daddy*” (ve baba), “*and tree*” (ve ağaç) gibi sözcükler takip etmiştir. (Bu şarkı dinlendiğinde ve “*and jelly*” kısmının şarkıda söylenme şekli incelendiğinde bu sözcüğün yerini alan sözcüklerin fonolojik yapılarının “*and jelly*” sözcüğününki ile benzeştiği görülmüştür. Bu sözcükler şarkıda “*and jelly*” yerine konulduğunda anlam açısından anlamsız görünmekle birlikte fonolojik açıdan anlamlı bir bütün oluşturduğu görülmüştür) .

McGhee bu durumun başka şarkılarda da benzer şekilde devam ettiğini ve bu sırada oğlunun gözlerinin içinin parladığını gözlemlemiştir. Çocukların çoğu için gerçeğinden farklı olduğunu bildikleri bir şeyler yaratmak büyük bir hazdır. Önceki evrelerde olduğu gibi bazı çocuklar bu mizah şeklini 2,5 yaşında bazı çocuklar 3,5 yaşında gösterebilirler. Çocukların tümü 4. evrenin tüm diğer mizah şekillerini gösterirken, bir kısmı anlamsız ve gerçek sesleri birleştirerek eğlenmezler. McGhee bu istisnanın neden oluştuğu hakkında bir fikri olmadığını belirtmektedir (McGhee, 2002, s. 38-40).

2.5.5.3. Dört (c): Nesnelere İnsanlar veya Hayvanların Özelliklerini Çarpıtma (Bozma)

McGhee (2002, s. 40) üç yaşındaki çocukların nesnelere isimlerinin ötesinde bu isimlerin onların belirli ortak özelliklerini belirterek sınıflandırılmasını sağladığının farkında olduklarını ifade etmektedir. Jean Piaget bunu kavramsal düşünmenin başlangıcı olarak ifade etmektedir. Çocuk kullandığı köpek kelimesinin pek çok farklı köpeği kapsadığını bilse de köpek kelimesinin ortak özellikleri içerdiğini bilir. Bu özellikler; havlamayı, 4 ayağı, iki kulağı olmasını, tüy uzunluğunu, boyutunu rengini, eli olmamasını vb. şeyleri içerir. McGhee bu evrede bir kavrama ait özelliklerin çarpıtılmasının mizah unsuru olduğunu ifade etmektedir.

Mizahın üçüncü evresindeki özellikler görülmeye devam ederken, çocuklar bir yandan da kavramlarla oynamaya başlarlar. Çoğu çocuk, nesnelere bilinen özelliklerini çarpıtmanın nesnelere yanlış isimler vermekten daha eğlenceli olduğunu düşünmektedir.

Aşağıdaki örnekler bu evrede görülen mizahın en yaygın örnekleridir:

Ait olmayan özellikler ekleme: Köpek kafası taşıyan bir erkek vücudu, üzerinde kek yetişen bir ağaç, yağmur yerine bulutların arasından gelen bir kedi veya köpek.

Ait olan özellikleri kaldırma: Kuyruksuz ya da bacaksız bir kedi, jantsız bir araba, burunsuz ya da kulaksız bir insan.

Bilinen şeylerin boyutunu, rengini, yerini, şeklini değiştirme: Kare kafalı bir insan, puantiyeli kulaklar, normal yerinin dışındaki kulaklar.

Abartılı özellikler: Uzun bir boyun, çok büyük veya çok sivri burun, yerleri değiştirilmiş göz ve kulaklar, büyük kulaklar, uzun kollar ve kısa bacaklar, küçük kafalı büyük bir adam gibi yanlış vücut oranları.

Tutarsız veya imkânsız davranışlar: Paten kayan veya ağaçta kuş gibi ıslık çalan bir inek, bebek arabasında biberonla süt içen altı bezli bir yetişkini taşıyan bir bebek, piyano çalarak şarkı söyleyen bir köpek.

Yetişkinler de bu tip görüntüleri komik bulabilirler. Çocuklar kendi ürettikleri, kitaplardan okudukları veya televizyondan izledikleri bu tarz şeylere gülmelerine rağmen anne babalarına sıklıkla neyin gerçek olduğu ile ilgili “Domuzlar gerçekten

uçmazlar değil mi?”, “ Aslanlar gerçekten kitap okumazlar değil mi? ” , “ Arabalar kendi kendilerine hareket edemezler değil mi?” şeklinde sorular sorabilirler. Çocuklar anne babalarının da bu durumdan şaşkın olduğunu düşünerek eğlenirler ve onlara “Baba, bu sadece yalandan yapılmış. Trenler zıplayamaz.” gibi şeyler söyleyebilirler (McGhee, 2002, s.40-42).

2.5.5.4. Dört (d): Karşı Cinsle İlişkin İsimlendirme (3. Evrenin Yeni Bir Türü)

Okul öncesi dönemde çocuklar cinsiyet kavramını kazanma çabasındadırlar. Çocuklar cinsiyet özelliklerini öğrenme çabası içindeyken, diğer çocukların karşı cinsle ait bir isimle çağırılması ya da karşı cinsle ilişkili bir isimle seslenilmesi oldukça eğlenceli olmaktadır. 3 yaşındaki çocukların; bir erkek olan Johnny’e “Ha ha Johnny bir kız, Johnny bir kız” dedikleri ya da Tommy isimli bir erkek çocuğu göstererek “Bak bu Mary” diyerek bir kız ismi kullandıkları gözlenebilir. (Buna uygun Türkçe örnek, bir kız çocuğu olan Zeynep ’e bir erkek ismi olan Mehmet diye seslenilmesi olabilir). Bu mizah türü bazı çocuklarda sıklıkla görülürken, bazı çocuklarda ise neredeyse hiç görülmez. 2 yaşındaki bir çocuk annesini baba, babasını ise anne diyerek çağırabilir. McGhee, bu mizah şeklinin karşı cinsle ilişkin isimlendirmeden çok, nesnelere yanlış isimlendirmeden duyulan eğlencenin bir yansıması olma ihtimaline dikkati çekmektedir (s.43)

2.5.6. Bilmece Öncesi Evre (Geçiş dönemi) (5-6/7)

McGhee (2002) beş yaşına girilmesiyle beraber çocuklarının çoğu çevrelerindeki daha büyük çocuklarla sözel mizah yapmaktan hoşlandıklarını ifade etmektedir. Onlar diğer çocukların şaşırtıcı sorular sorduklarını duyarlar ve rastgele görünen ve sonrasında gülmeye sonuçlanan cevaplar verirler. Yani onlar sadece diğer çocukların yaptıklarını duyarlar ve bunu taklit ederler. Bu, ailelerin çocukların bilmeceyi anlayarak cevapladığını düşünmelerine neden olabilir. Çünkü çocuklar görünürde bilmeceyi doğru olarak cevaplamaktadırlar. Tüm anne babalar çocuklarının şöyle bilmeceyi yaptığını duymuştur:

- Tık tık
- Orada kim var?
- Kimse yok.

- Tık tık.
- Orada kim var?
- Bir dilim ekmek.
- Hangi bir dilim ekmek?
- Bir dilim ekmek.
- Başka bir dilim ekmek daha mı istiyorsun?

(Buna uygun Türkçe örnekler şu şekilde olabilir:

- Erkek ata ne denir?
- Bayat.

- Küçük su birikintisine ne denir?
- Sucuk.

Çocuklar 5–6 yaşlarındayken buna benzer şakalar yaparlar, bilmeceler sorarlar ve onlar genellikle bu şakaları söyler söylemez gülerler. Ancak bu şakaları henüz tam anlamıyla anlayamamaktadırlar.

Bu yaşta çocuklarda zaman zaman karşılaşılan bağırsak ve idrar kontrolü ile ilgili kazaların yaşanması da bu tür şakaları belirgin hale getirmektedir. Buna bağlı olarak çocuklardan şöyle şakalar da duyulabilir:

- Tık tık.
- Kim o?
- Çiş.
- Hangi çiş?
- Pantolonundaki çiş.(Ha, ha, ha!) (s. 45-46).

2.5.7. Beşinci evre: Bilmeceler ve Şakalar (Çoklu Anlamlar) (6/7- 10/11)

McGhee (2002) çocukların mizahında ilkokul yıllarının başlangıcında genel bir değişim ortaya çıkmaya başladığını ifade etmektedir. Genç çocukların fiziksel oyunlarında genel olarak mizahın çoğuna saçmalıklar eşlik ederken fiziksel harekete dayanan mizahın derecesinde kademeli bir azalma vardır. Mizahta hareket bulunmayışı 2. 3. ve 4. evrelerde de görülür, ancak 1. ve 2. sınıfa başlanmasıyla beraber düşünce ve dile dayanan mizah çok daha fazla fark edilir. Diğer yaşlara oranla 7 yaşında çocukların mizahında daha fark edilebilir bir değişim görülür. 7 yaşla beraber, çoğu çocuk kelimelerin çift anlamlarını öğrenmeleriyle beraber heyecanlı bir keşif yapmaya başlarlar ve bunu insanları kandırmak için kullanabilirler. Sonunda daha önceki yıllarda kendilerine söylenen bilmecelerin anlamlarını anlamaya başlarlar. Bu genellikle neşeli bir kavrayıştır. Çoğu çocuk bilmece sorarak saatlerini geçirebilir ve bir sonraki bilmeceyi sormak için asla yorgun olmazlar. Bu durum 3 yıl kadar sürer ve ardından keşfedilen bu yeni mizah formu doğal olarak kaybolur. Dünyanın her yerindeki çocuklar aynı temel nedenden dolayı bu yaşlarda bilmeceler sormaktan keyif alırlar. Jean Piaget tarafından somut işlem düşüncesi olarak ifade edilen bir dizi zihinsel yetenek 7 yaş civarında başlar. Bu yetenek çocukların ilk seferde kelimelerin başka anlamlarını anlamalarını sağlar. Bu bir sözcük oyunundaki can alıcı noktayı anlamak için gerekli bir yetenektir. Bilmeceler sorarak ve bilmece duyarak neşelenmenin en büyük nedeni başlarda ilişkisiz gibi görünen bilginin iki parçası arasında anlamlı bir bağlantı kurmaktan kaynaklanan zihinsel bir memnuniyettir. Bilmece sormaktan duyulan neşenin diğer bir kaynağı çocuğun bilmecenin cevabını bilen tek kişinin kendisi olduğunu, anne babası öğretmeni ya da diğer çocukların bilmecenin cevabını bilmediğini düşünmesidir.

Aşağıdaki örnekler çocukların 1. veya 2. sınıfta anlamaya başladıkları tipik bilmecelerdir:

- Dört bacağı ve bavulu olan gri şey nedir?
- Tatile çıkmış bir fare.
- Neden bir çölde açlıktan ölemezsin?

–Oradaki kumdan dolayı. (*Sand which is there*) (“Buradaki mizah unsuru, “*Sand which is there*” cümlesi ile İngilizcede “*sandwich*” kelimesi kelimesinin ses benzerliğidir.)

– Tık tık.

– Kim o?

– Marul (*Lettuce*).

– Hangi marul?

– Çıkarın beni buradan. İçerisi soğuk. (*Lettuce (let us) out. It is cold in here.*)

Buradaki mizah unsuru, ”*Lettuce*” kelimesi ile “*let us*” in ses benzerliğidir.)

– Bayan Smith neden evden uzakta üniversitede okuyan oğluna 3 tane çorap göndermiştir?

– Çünkü oğlu, evden ayrıldığından beri bir tane daha ayağının geliştiğini söylemiştir. Bu örneğe göre 4. evrede olan bir çocuk eğer üç ayağı olan birinin resmini görürse, fazladan bir ayağının olma düşüncesinin saçmalığından dolayı bunu komik bulacaktır. Ancak okul öncesi dönemdeki bir çocuk asla “bir ayağı daha gelişmek (*growing another foot*)” söz dizisindeki çift anlamlığı anlayamayacaktır. Bu onun için oldukça soyut bir kavramdır. (Buradaki “bir ayağı daha gelişmek” söz dizisi İngilizce deyimler sözlüğünde bulunamamıştır. Ancak söz dizisinin şakadaki anlamı, İngilizce’nin anadil olarak konuşulduğu ülkelerde yaşama deneyimi olan İngiliz dil bilim uzmanları tarafından “gelişmek, büyümek, daha bağımsız olmak” anlamlarında yorumlanmıştır).

McGhee (2002) somut işlem düşüncesinin, çoklu anlamlarına dayanan herhangi bir mizahı anlamak için bir önkoşul olduğunu ancak bazı kelime oyunlarının zorluk derecelerinin farklı olması nedeniyle çocukların, bazı durumlarda bilmecelerin ana unsurlarını kaçırabileceklerini ifade etmektedir.

Bazı durumlarda, belirli bir zihinsel beceri ile bir şakayı ya da bilmeceyi anlama ve ondan keyif alma yeteneği arasında belirgin bir ilişki bulunabilir. Aşağıdaki şaka buna örnektir:

Bir kadın lokantaya gider ve üzerinde her şeyden olan büyük boy bir pizza sipariş verir. Garson” pizzayı 4 parçaya mı 8 parçaya mı bölmemi istersiniz?” diye sorar. Kadın “ 4 parçaya bölün, diyeteyim” der.

Yukarıdaki şakayı anlamak için somut işlem düşüncesinin bir parçası olan belirli bir zihinsel yetenek gerekmektedir. Piaget bunu madde korunumu olarak ifade etmektedir. Madde korunumunu kazanmış biri bir maddenin şekli değiştirildiğinde ya da parçalara bölüldüğünde maddenin miktarının değişmediğini bilir. Yukarıdaki şakada da pizzanın bölüldüğü parça sayısının değişmesinin onun miktarını ve kalori değerini değiştirmeyeceğinin fark edilmesi mizahtan keyif alınmasını sağlamaktadır. Somut işlem düşüncesi ile birlikte, insanlar kadın ve erkek olarak veya çocuklar ve yetişkinler gibi ayrılabilir. İkinci sınıfına gidenler bu ve bunun gibi kavramlar arasındaki mantıksal ilişkiyi görmeye başlarlar. Örneğin birisinin erkek olduğu biliniyorsa o kişinin insan olduğu sonucuna varılır. Aşağıdaki şaka buna örnek gösterilebilir:

“Et istemiyorum. Bir hamburger istiyorum.”

Bu evredeki çocuklar küçük kardeşlerine göre esprili cevap verme konusunda daha hızlıdır. Örneğin masadan kalkmak isteyen 7 yaşındaki bir çocuğa annesi “Brokoline hiç dokunmadın ama “ dediğinde çocuk yüzünde yaramaz bir sırıtma ile brokoliyi şöyle bir karıştırır ve “ Tamam anne ona dokundum. Şimdi kalkabilir miyim?” der.

Son olarak bu gelişimsel profilde çocukların eğilimli olduğu tarzlar, bilmecelerine yansır. 7 yaşındaki çocuklar arasında sorulabilecek aşağıdaki bilmece buna örnektir:

– Bayan Domates neden kızarmıştır?

– Çünkü Bay Yeşil’i çişini yaparken görmüştür.

Çoğu çocuk tuvalet eğitimini tamamlamış da olsa, çiş yaparkenki mahremiyetin uyandırdığı ilgi, bu bilmeceyi komik yapmak için yeterlidir.

Bu evrede görülenler yetişkin mizahına doğru atılan ilk adımdır. Çocukların artan her yaşı onları yetişkinlerle mizah yapabilme yeteneğine sahip olmaya daha yaklaştırmaktadır.

Türk mizah kültüründe önemli yeri olan ve Dünyaca tanınmış bir düşünür olan Nasrettin Hoca’nın fıkralarındaki soyut ve üst düzey düşünme becerileri kullanılarak

çözülmesi gereken noktalar beşinci evre olan çoklu anlamlar evresinde anlaşılmaya başlanır. Ancak Nasrettin Hoca fıkralarında farklı mizah gelişim evrelerinde yer alan çocuklar kendi gelişimsel düzeylerine göre farklı noktaları komik bulabilirler. Örneğin Nasrettin Hoca'nın "Kazan Doğurdu" fıkrasında; Hoca'nın komşusundan ödünç aldığı kazanı geri verirken "Kazan doğurdu." diyerek içerisine küçük bir kap daha koyarak geri verdiğiğinde komşusunun kazanın doğurduğuna inanması, Hoca'nın kazanı komşusundan tekrar ödünç istediği ve geri vermediğinde ise "Kazan öldü." demesi üzerine komşusunun inanmamasını; 4. evredeki bir çocuk, iki durum arasındaki tutarsızlıktan dolayı komik bulabilir. 5. evredeki başka bir çocuk yine iki durum arasındaki tutarsızlığı fark ederek bu tutarsızlığı "İnsanların çıkarlarına göre hareket ederek bahane bulması" olarak yorumlayıp, bu duruma gülebilir.

2.6. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Koçer, Eskidemir ve Özbek (2012, s. 82-93) tarafından ebeveynlerinin gözlemlerine dayanarak, 6 yaşındaki çocukların mizah ürettikleri ve mizahın değerini takdir ettikleri durumları, Paul E. McGhee'nin mizah gelişim evrelerine göre incelemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada 64-74 aylık 10 çocuk ebeveynleri tarafından 2 hafta süresince gözlemlenmiştir. Araştırma bulgularına göre çoğunlukla 4. evre olan kavramsal tutarsızlık evresinde yer alan mizahi durumların gözlemlendiği görülmüştür.

Kızıltan (2006, s. 7-30) tarafından kız ve erkek çocukların gülmece metinlerini kavramada aralarında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada birinci sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan 6 adet Nasreddin Hoca fıkrası kullanılmıştır. Çalışmanın araştırma grubunu ilköğretim birinci sınıfına devam eden 120 çocuk oluşturmuştur. Araştırma grubundaki çocuklara altı fıkradan çıkarılan 41 soru sorulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre araştırma grubundaki çocukların Nasrettin Hoca fıkralarını gerek dinleme, gerekse okuma becerileri çalışmalarında yeterince algılayamadıkları, dinleme ve okuma becerilerinde cinsiyete bağlı olarak fıkraları algılamalarında bir fark ortaya çıkmadığı, gülmece metninin kurgusunda bulunan nükte noktasının, kız ve erkek öğrenciler tarafından çalışmadaki altı fıkrada da yeterince anlaşılmadığı görülmüştür.

Akün (1997, s. 1-79) tarafından yapılan çalışmada ilkokul dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin mizah anlayışlarını değerlendirmek amacıyla anket uygulanmıştır. Bu ankette, çocukların en çok güldükleri fıkranın, bu fıkrada onları en çok güldüren şeyin, kendilerini en çok güldüren şakanın, arkadaşlarına en çok yaptıkları şakanın, onları en çok kızdıran şakanın ne olduğunu belirlemeye yönelik açık uçlu sorular yer almaktadır. Araştırma bulguların göre çocukların en çok güldükleri fıkraların, Karadeniz ve Nasrettin Hoca fıkraları olduğu; onları en çok güldüren fıkrada en çok güldükleri şeyin komiklik, insanların kötü duruma düşmesi, hayvan davranışları ve olması mümkün olmayan davranışların yer almasının olduğu; en çok güldükleri şakaların sözlü şakalar, zarar verici şakalar ve davranış şakaları olduğu, arkadaşlarına en çok yaptıkları şakaların zarar verici, sözlü ve korkutucu şakalar olduğu görülmüştür. Çocukların en çok kızdırdıkları şakaların, zarar verici şakalar, onur kırıcı şakalar ve korkutma şakaları olduğu görülürken çocukların %6,6'sının hiçbir şakaya kızmadığı belirtilmiştir. Kız çocuklarının daha çok sözlü şakalara erkek çocukların ise daha çok davranış şakalarına güldükleri, erkek çocukların daha çok davranışsal şakalar yapma eğiliminde kız çocuklarının ise hayvanların kullanıldığı şakalar ve onur kırıcı şakalar yapma eğiliminde oldukları görülmüştür.

2.7. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Hoicka ve Akhtar (2012, s. 586- 603) çocukların yenilikçi mizah ürettikleri durumları ve ürettikleri mizahın türünü ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmayı iki aşamada gerçekleştirmişlerdir. İlk aşamadaki çalışmanın araştırma grubunu 24'ü 2 yaş ve 23'ü 3 yaşında olmak üzere 47 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Çalışmanın ilk aşamasında ebeveynler ile çocukların mizah üretme durumları ile ilgili görüşme yapılmıştır. Ardında çocukların yenilikçi mizah üretme ya da üretilen mizahı takdir etme durumlarının belirlenmesi için ebeveynler ile çocuklar çeşitli materyallerin bulunduğu oyun odasında oynamışlardır. Ebeveynlerin mizah üretebilecekleri örnekler kendilerine sunulmuştur ve bu süreç video kameraya kaydedilmiştir. Araştırmanın ikinci kısmında ise araştırma grubunu 0-3 yaş arasında çocuğu olan 113 ebeveyn oluşturmuştur ve araştırmanın verileri anket yolu ile toplanmıştır. Çocukların mizah ürettikleri durumlar; obje temelli, yanlış isimlendirme, kavramsal mizah, yasak olan konular, komik vücut hareketleri,

gıdıklama, cee oyunu/ saklanma kategorileri altında incelenmiştir. En fazla mizah üretilen durumun hem 2 yaş hem 3 yaş için obje temelli mizah olduğu görülmüştür. Bunu kavramsal mizah takip etmiştir. Çocukların yanlış isimlendirmeye ilişkin örnekler üretmediklerini ifade edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, çocukların mizah ürettikleri durumlarda güldükleri, kahkaha attıkları ya da bir tepki bekledikleri görülmüştür. 2 yaşındaki çocukların eşit derecede üretilen mizahı taklit ettikleri ve yenilikçi mizah ürettikleri görülürken, 3 yaşındaki çocukların çoğunlukla yenilikçi mizah ürettikleri görülmüştür.

Guo ve diğerleri (2011, s. 153-170) tarafından yapılan çalışmada çocukların mizahı ile bilişsel gelişimleri arasındaki ilişki ve aynı zamanda Çin ve Yunan kültürlerindeki çocukların mizahı arasında da bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla yaşları 4,5 ve 5,5 arasında değişen 55'i Çin ve 50'si Yunan olmak üzere 105 çocukla çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre, mizahın bilişsel gelişim ile ilgili olduğu, bilişsel olarak geliştikçe çocukların mizahı daha fazla takdir ettikleri; bilişsel gelişim ve mizahi tepki ilişkisinin, çocukların kültürel ortamından etkilendiği ortaya konulmuştur.

Degabriele ve Walsh (2010, s. 525–537) tarafından zihinsel yetersizliği olan çocuklarda mizahın anlaşılma ve takdir edilme durumunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada zihinsel yetersizliği olan çocukların bir çizgi filmdeki hangi mizah türünü daha çok takdir ettikleri ve mizahın anlaşılmasını etkileyen şakaların sunum şeklinin ne olduğu sorularına yanıt aranmıştır. Araştırmada kronolojik yaşları 7-11 arasında değişen hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan 9 çocuk ile çalışılmıştır. Araştırma grubundaki çocuklar mizahın takdir edildiği durumların belirlenmesi aşamasında sözel, fiziksel ve görsel mizah olmak üzere 3 kategoriden oluşan 12 sahnelik Sünger Bob çizgi filmini izlemişlerdir. Çocuklar her sahneden sonra 4'lü resimli derecelendirme ölçeğinde işaretleme yapmışlardır. (1=çok komik, 4= hiç komik değil). Mizahın anlaşılmasına ilişkin olarak ise araştırma grubundaki çocuklar 12 şakadan oluşan bir kayıt izlemişlerdir ve her şakanın arakasından “ Bu komikti, çünkü...” şeklinde başlayan biri uyumsuzluk diğeri gerçek cevap içeren iki şıktan birini seçmişlerdir. Çocukların Sünger Bob çizgi filmini izlerlerken “ Şuna bak, bu çok komik” şeklinde tepki verdikleri görülürken, iki çocuğun ekranda gördükleri bazı taklitleri ve hareketleri parmakları ile işaret

ettikleri ve ekranda gördükleri bazı sahneleri taklit ettikleri görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre fiziksel ve görsel mizah içeren sahnelerin sözel mizah içeren sahnelere göre daha fazla takdir edildiği ve bir hareket ya da jestle sunulan şakaların sözel şakalara göre daha fazla anlaşıldığı görülmüştür.

Guo (2008, s.1-5) tarafından yapılan çalışmada yeni yürümeye başlayan 14-20 aylık 5 çocuğun -herhangi bir ihtiyaçlarının olmadığı durumlarda- günlük nesnelere ve olaylara karşı mizahları, sosyal ve bilişsel yetenekleri incelenmiştir. Araştırmada sosyal beceriler; öz denetim/sorumluluk, kişilerarası ilişkiler, oyun kapasiteleri ve kendini algılama kategorileri altında incelenirken bilişsel beceriler; dikkat/hafıza, nesnelere işlevsel kullanımı/sembolik oyun, problem çözme/akıl yürütme kategorileri altında incelenmiştir. Mizah ise, garip sesler, garip mimikler, garip beden hareketleri, günlük obje ve olayların aykırı şekilde etiketlenmesi kategorileri altında değerlendirilmiştir. Araştırma sonucuna göre mizahın değerini takdir eden ve mizah üreten 3 çocuğun sosyal ve bilişsel becerilerinin gelişmiş düzeyde olduğu ve sembolik oyunlar oynadıkları görülürken mizahın değerini takdir etmeyen iki çocuğun ise sembolik oyunlar oynamadığı, bilişsel ve sosyal gelişimlerinin normal seviyede olduğu, hatta bu çocukların bazı mizahi durumlar karşısında ağladığı görülmüştür.

Loizou (2007, s. 195- 205) tarafından 18 ve 21 aylık iki bebeğin, kendi bebek grup çocuk bakım ortamlarındaki mizahi etkinliğini incelendiği nitel çalışmada; katılımcı ve katılımcı olmayan gözlemler, günlük yazma ve görüşmeler vasıtasıyla, çocukların mizahi etkinliğe katılımı konusunda veriler toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre iki bebeğin kendi çocuk bakım ortamları içinde uyumsuzlukların üretilmesi ve değerinin takdir edilmesi yanında kuralları ihlal ederek kendilerini yetkilendirmeye de dahil olduklarını göstermektedir. Aynı zamanda, mizahi olaylara dahil olma yolunda da belirgin farklılıklar görüldüğü, kişisel sosyal bilgilerinin ve bakıcıların tepkilerinin mizahi davranışları üzerinde etkisi olduğu ortaya konulmuştur.

Loizou (2006, s. 425- 431) tarafından çocukların resimsel mizahın değerini takdir etme yeteneklerini McGhee'nin mizah gelişim evrelerine ve Brown'un görsel mizah kategorilerine dayanarak incelemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada yaşları 5-5.5 arasında değişen 80 anaokulu çocuğu ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Çalışmada 1 tane ana uyumsuz ve 3 tane daha az uyumsuz durumu içeren bir resim kullanılmıştır. Araştırma grubundaki çocuklardan bu resmi inceleyerek belirli görsel uyaranları ve bunların komik olup olmadıklarını gerekçeleriyle açıklamaları istenmiştir. Araştırma bulgularına göre, çocukların uyumsuzluk içeren durumları fark etme ve komik olma nedenlerini açıklama yeteneğine sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgu çocukların bu resimde yer alan kavramsal tutarsızlığı anlayabilecek bilişsel yeteneğe sahip oldukları şeklinde yorumlanmıştır.

Loizou (2005, s. 97-109) tarafından yapılan çalışmada çocukların, mizahı bir oyun aracı olarak kullanma durumları ve bunun bilişsel gelişimleri ve öğrenmeleri üzerindeki anlamları değerlendirilmiştir. Üniversitede bulunan çocuk bakım merkezinin bir bebek odasında yürütülen çalışmada çoklu nitel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Bu çalışmanın katılımcıları 15-21 aylık olan 3'ü erkek ve 3'ü kız altı çocuğu ve bakıcılarını içermektedir. Verilerin toplanması sırasında araştırmacı bebek odasında haftada 20 saat olacak biçimde yarı zamanlı olarak çalışmıştır. İncelenen çocuklara ilişkin olarak gün içinde gözlemlenen “mizahi olayların” bir günlüğünü tutulmuştur ve gülümseme ve/veya kahkaha içeren 236 olay kaydedilmiştir. Herhangi özel bir odaklanma olmadan çocuklar günlük faaliyetleri sırasında yaklaşık 13 saat boyunca videoya kaydedilmiş ve çekimlerdeki “mizahi olaylar” ayıklanmıştır. Kurumda çalışan bakıcılarla çocukların ürettiği mizahı nasıl karşıladıkları ve nasıl takdir ettiklerini belirlemek amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışmanın bulguları küçük çocukların yaratıcılığı, materyaller, dil ve vücutları ile oyunlarında yaratıcılık kullanma yeteneği olduğunu ve böylece oyun etkinliklerini mizahi olaylara dönüştürdüklerini, mizahi etkinliğe dahil olan çocukların oyunun keşfin ötesinde olan farklı bir biçimine dahil olduğunu öne sürmektedir. Ayrıca, bu çalışmanın bulguları bir kimsenin, mizahı yaratıcı düşünmenin arttırılmasına yardımcı olan psikolojik bir araç olarak değerlendirebileceğini ve çocuklar mizahi bir olay ürettiğinde bakıcılarının yorumda bulunmasını, gülümsemesini ya da kendileri ile kahkaha atmasını beklediklerini ortaya koymaktadır.

Chik, Leung ve Molloy (2005, s. 26 – 31) tarafından çocukların mizahın değerini takdir etme durumlarını belirlemek amacıyla bir ölçme aracı geliştirmek için gerçekleştirilen çalışmada 9-15 yaşları arasındaki 53 Çinli çocuğa 16 adet resim gösterilmiştir. Bu resimlerden 12'si uyumsuzluk içerirken 4 tanesi uyumsuzluk

çermemektedir. Çocuklar bireysel olarak bu resimlerin komik olma derecesini 4 dereceli bir ölçek (1=hiç komik değil-4= çok komik) üzerinde işaretlemişlerdir. Ayrıca katılımcıların yüz ifadeleri video kamera tarafından kaydedilmiştir. Bu kayıtlar araştırmacı tarafından izlenerek çocukların tepkileri 5’li derecelendirme ölçeğinde (0=gülme yok/ negatif tepki, 1= hafif gülümseme, 2= yarı açık gülme, 3= tam açık gülme, 4=kahkaha) işaretlenmiştir. Uyumsuzluk içeren resimler iki ölçme yönteminde de uyumsuzluk içermeyen resimlerden daha komik olarak değerlendirilmiştir.

Chik, Molloy ve Leung (2005, s. 40-54) tarafından gerçekleştirilen diğer bir çalışmada mizahın değerinin takdir edildiği durumlarla ilişkili farklı kültürlerde yapılan çalışmaları çoğaltarak mizahın evrensel bir bileşeni olarak uyumsuzluğu incelemek amaçlanmıştır. Araştırma grubunu Hongkong’taki okullarda 3. sınıfa ve 6. sınıfa devam eden 140 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma grubundaki çocuklara 12’si uyumsuzluk içeren 4 tanesi uyumsuzluk içermeyen 16 adet resim gösterilmiştir. Çocuklar resimlerin komik olma derecesini 4 dereceli bir ölçek (1=hiç komik değil, 4= çok komik) üzerinde işaretlemişlerdir. Ayrıca çocukların yüz ifadeleri video kamera tarafından kaydedilmiştir. Bu kayıtları araştırmacılar izleyerek çocukların tepkileri 5’li derecelendirme ölçeğinde(0=gülme yok/ negatif tepki, 1= hafif gülümseme, 2= yarı açık gülme,3= tam açık gülme, 4=kahkaha) işaretlenmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre çocukların yanıtlarının farklı kültürel ortamlarda çocuklarla yapılmış çalışmalarla uyumlu olduğu ve mizahın takdir ile ilgili olarak, uyumsuzluğun vazgeçilmez olduğu görülmüştür.

Hobday Kusch ve Mcvittie (2002, s.195-210) tarafından etnografik araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada 1. ve 2. sınıfa giden ve araştırmacılar tarafından- yapılan gözlemler sonucunda- sınıfın muzipi olarak nitelendirilen iki erkek çocuk ekim-haziran ayları arasında gözlemlenilmiştir. Çalışmada çocukların mizah içeren davranışlarda buldukları durumlar belirtilmiş, çocukların “sınıfın muzipi” rolünün farkında oldukları ve mizahı zor bir durumu atlatmak amacıyla kullandıkları görülmüştür. Araştırma bulgularına göre, çocukların mizahi durumların gülünebilecek şekilde güvenli ve değerli olduklarını anlamaları için, sınıf muziplerinin mizah içeren değişikliği ifade etmesine ve gülünmesi için izin

vermesine ihtiyaç duydukları, bir duruma sınıf muziplerinin gülmesinin diğer çocukları da rahatlatarak gülmelerine olanak sağladığını görülmüştür.

Chaney (1993, s.1-10) tarafından yapılan araştırmada çocuklar tarafından üretilen erken şakalar incelenmiş ve bu şakaların mizah gelişiminin bir modeline nasıl katkı sağladığı araştırılmıştır. Veriler çocukların ebeveynleri tarafından tutulan bir günlük kayıt tutma vasıtasıyla toplanmıştır. Veriler bir çocukta 13 aylıkken toplanırken; diğer iki çocuk için veri toplama 20 ile 36 aylık arasında olmuştur. Ebeveynler sadece çocuklarının komik bulduğu şakaları kaydetmiştir. Şakalar McGhee'nin mizahın dört gelişimsel evresi çerçevesinde incelenmiştir. Analizler bu çocukların uyumsuzluk yanında şaşırtıcı benzerlik ya da beklentilerin karşılanması gibi sürprizlerin diğer türlerinin de değerini takdir ettiğini göstermiştir. Sonuçlar ayrıca bu çocukların mizahının küçük yaşlarda daha önceden inanılandan daha büyük bilişsel kapasiteler yansıtabileceğini de ortaya koymuştur.

Sletta ve Sobstad (1993, s. 1-11) tarafından çocukların mizahı ile davranışsal özellikleri, akranları tarafından kabulü ve kendini algılamaları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın katılımcılarını anaokuluna, 4. sınıfa ve 8. sınıfa devam eden toplam 218 çocuk oluşturmuştur. Okul öncesi dönemdeki çocuklarla (4-7 yaş) araştırmacılar tarafından teker teker görüşülürken, 4. ve 8. sınıfa devam eden çocuklar ölçme araçlarını kendileri doldürmüşlardır. Katılımcıların öğretmenleri ise çocukların davranışsal özelliklerini belirleyen ve esprili, utangaç, agresif, yıkıcı, olumlu sosyal davranışlar olmak üzere 5 kategoriden oluşan ölçeği doldürmüşlardır. Araştırma bulgularına göre okul öncesi çocuklarının mizahının öğretmen ve kendi algılamaları ile akranları tarafından kabul veya red edilmeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Okul öncesi çocukların öğretmenler tarafından değerlendirilen mizahının olumlu sosyal davranışlar ile pozitif ilişkisi, utangaçlıkla ise negatif ilişkisi olduğu bulunmuştur. 8. sınıfa devam edenler için sosyal kabulün kendilerinde algıladıkları mizah ile ilişkili olduğu bulunmuştur. 4. sınıfta devam edenler için kendi algıladıkları mizahın akranlar tarafından sosyal kabul ile ilgili olduğu görülmüştür.

Pien ve Rothbart (1976, s. 966-971) gerçekleştirdikleri çalışmada 2 farklı işlem kullanarak çocukların mizahının değerini takdir etmesinde uyumsuzluğun çözüme

kavuşturulmasının etkisini incelemişlerdir. Çocukların karikatürlerdeki mizahın çözüme kavuşturulmuş uyumsuzluğun değerini takdir edip edemediklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada 4 ve 5 yaşlarındaki toplam 40 çocuğa aynı karikatürün hem uyumsuzluk ve çözümü barındıran özgün hali hem de çözüm-kaldırılmış sadece uyumsuzluk içeren hali gösterilmiş ve hangisinin daha komik olduğunu seçmeleri istenilmiştir. Çalışmanın bulguları küçük çocukların uyumsuzluğu çözüme kavuşturabildiği ve karikatürlerin hem uyumsuz hem de çözüme kavuşturulabilir yönlerinin değerini takdir ettiği hipotezini desteklemiştir.

Sinnot ve Ross (1976, s.241-249) yaptıkları çalışmada saldırganlığın ve uyumsuz durumların erken çocuklukta mizahi olayları yargılamalarını olumlu olarak etkileyecek değişkenler olduğunu hipotez olarak kabul etmişlerdir. Çalışmada 3-8 yaşları arasındaki 230 erkek ve kız çocuğunun her biri iki kısa olaydan hangisinin daha komik olduğu konusunda altı adet eşleştirilmiş karşılaştırma yargısında bulunmuşlardır. Olaylar eşlik eden diyaloglar ile ya da diyaloglar olmadan bir ya da iki el kuklasından birini oynatan araştırmacı tarafından üretilmiştir. Tüm yaşlarda çocuklar anlamlı biçimde saldırgan ve uyumsuz durumları nötr olaylara tercih etmişlerdir. Çalışmanın bulgularına göre iki temel sonuca ulaşılmıştır: Mizahın gelişimsel kuramında ihmal edilmesine rağmen, saldırganlık çocukların mizahında erken ortaya çıkan etkili bir etkendir ve okul öncesi çocuklardan elde edilen açık sonuçlar gülümseme/ kahkaha atma gibi gözlemsel ölçümlere karşı bilişsel seçeneğin yararlılığını desteklemektedir.

McGhee (1974, 552-556) 1. , 2. , 4. ve 6. sınıflara devam eden her sınıftan 20 kız ve 20 erkek olmak üzere 160 çocukla gerçekleştirdiği çalışmada çocukların gerçek cevaplarla ya da şaka içermeyen cevaplarla kelime oyunlarına ve absürtlüklere/anlamsızlıklara dayanan bilmeceleri ayırt etme yeteneğindeki gelişimsel değişiklikleri, şaka ve şaka içermeyen deneyimlerine dayanarak kendi şakalarını yarattıkları cevapları incelemiştir. Çalışmada 8 kelime oyunu ve 8 uyumsuzluk içeren bilmece olmak üzere 16 bilmece kullanılmıştır. Bilmeceler ya gerçek cevapları ya da mizah içeren cevapları içermektedir. Çocuklara bilmeceler tek okunmuştur ve çocukların bu bilmeceleri komik olma durumlarına göre puanlamaları istenmiştir. (1- Hiç komik değil, 5- Çok komik). Ayrıca araştırmacılar çocukların bilmeceleri dinlerken verdikleri tepkileri; “Hiç tepki vermedi.”, “Kısmen güldü.”

“Belirgin bir şekilde güldü.” şeklinde derecelendirmişlerdir. Ardından çocuklardan okunan her bilmece ile ilgili mizah içeren cevaplar üretmeleri istenmiştir. Araştırma bulgularına göre 1. sınıfa devam eden çocukların her iki bilmece türünde de gerçek cevaplar ile mizah içeren cevapları birbirinden ayıramadığı görülürken, 2. , 4. ve 6.sınıflarda bu cevapları birbirinden ayırmaları devam ettikleri sınıfa göre dereceli olarak artış gösterdiği görülmüştür. Ayrıca yaş arttıkça bilmececelere verilen mizah içeren cevaplarda artış olduğu ortaya konulmuştur. Şaka yapmaya ilişkin gerekli önkoşullardan sözlü ifadeyi kavrama yeteneğinin kişinin kendisinin şaka yapmasıyla ilişkili olarak gerekli bir önkoşul olmadığı görülmüştür. Bu çalışma bir şaka üretmenin başarıyla üretilmiş bir şakanın tanımlanmasından daha zor olduğunu ortaya koymuştur. Çocukların mizah içeren cevapları içermeyen cevaplardan ayırmaları ve kendi mizahi cevaplarını üretmeleri için gereken yeteneğin somut işlemler döneminde elde edilebilir olduğu görülmektedir.

Groch (1974, s. 1089-1102) tarafından mizahın çeşitli biçimleri arasındaki karşılıklı ilişkileri incelemek ve oyun aktiviteleri ile mizah olaylarının ilişkisini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen çalışma 3-4 yaşlarındaki 30 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırmada mizah içeren durumlar gözlemlenilmiş ve bu durumlar tepkisel(responsive) mizah, üretici(productive) mizah ve saldırgan(hostile) mizah olmak üzere üç kategoride incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre en fazla gözlemlenen mizah türünün üretici mizah olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları aktivitelerin doğasının sergilenen mizah örneğine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Yapılandırılmamış aktivitelerde, serbest oyunlarda, evcilik köşesinde daha çok üretici mizah durumları gözlemlenirken tepkisel mizah; hikaye, müzik, dans, bilim, pişirme etkinlikleri sırasında beklenmedik bir olay yaşandığında daha baskın olarak görülmüştür.

Sroufe ve Wunsch’ın (1972, s.1326-1344) bir yaşındaki çocukların mizah gelişimlerini incelemek amacıyla yaptıkları nitel çalışmada 4-12 aylık 150 bebek çocuk gelişimi kursuna devam eden 20 öğrenci tarafından gözlemlenilmiştir. Gözlemlenen durumlar; dokunsal, işitsel, sosyal ve görsel olmak üzere dört kategoride incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre kahkahanın oluşmasında bebek ve çevresi arasındaki ilişkinin etkili olduğu, güvende olma ve keşfetmeyi de kapsayan duygusal gelişim ile bilişsel gelişim arasındaki ilişkinin gülmede rol

oynadığı görülmüştür. Bebekler 4-6, 7-9 ve 10-12 aylık olarak üç grupta incelenmiştir. Araştırma bulgularından göre yaşla birlikte gülmenin arttığı görülmüştür. 4-6 aylıkken bebeklerin işitsel olarak “Ahhh!” denilmesine, dokunsal olarak karınlarının öpülmesine, sosyal olarak “Seni yakalayacağım.” denilmesine, görsel olarak saçların sallanmasına güldükleri görülmüştür. 7-9 aylık bebeklerin işitsel, görsel, dokunsal olarak 4-6 aylık bebeklerle aynı durumlara, sosyal olarak ise “cee” oyununa en fazla güldükleri gözlemlenirken, 10-12 aylık bebeklerin, işitsel olarak “Aa!” denilmesine ve cızırtılı /tiz seslere, sosyal olarak, “Seni yakalayacağım” denilmesine ve “cee” oyununa, görsel olarak diğer yaş gruplarındaki bebeklerle aynı durumlara güldükleri görülmüştür.

McGhee (1971a, s. 733-744) bilişsel gelişimin seviyesi ve kullanılan mizah uyarılarının kavranması arasındaki ilişkiyi belirlemek için yaptığı çalışmada 5, 7 ve 9 yaşlarındaki 90 çocukla çalışmıştır. 5 yaş grubu (Bu çocuklar için IQ skorları mevcut değildi) haricinde, tüm denekler için IQ skorları 100 ve 120 arasında değişmektedir. Çalışmada üç farklı uyarın seti kullanılmıştır: Set 1, deneğin parçaları en komik sırada düzenlemesini gerektiren sıralı karikatürleri içerirken, set 2, kimi önemli parçaların eksik olduğu ve deneğin karikatürü en komik yapacak üç alternatif tamamlayıcıdan birini seçmesini gerektiren karikatürleri, set 3 ise deneğin üç olası karikatür yazısından en komiğini seçmesini gerektiren karikatürleri içermektedir. 7 yaş sırasında çocukların çoğu düşünmenin işlemsel öncesi ve işlemsel biçimleri arasında geçişte bir yerde olduğu için, bu yaş grubunun bu çalışma için en kritik testi ortaya koyduğu değerlendirilmiştir. 7 yaşındakiler arasında işlemsel düşünmenin kazanım derecesi ve Set 1’de mizahın kavranması arasında pozitif bir ilişki olduğu hipotezi kullanılmıştır. Bu hipotez ayrıca Set 3’teki karikatürler için de yapılmıştır, çünkü algısal beklentilerin ihlali temsil edilen mizaha asgari ölçüde katkı sağlamıştır. Bu uyarınlar için, üç karikatür yazısının birinde bulunan uyumsuzluğu tanımlamak amacıyla denek resimsel bilgileri karikatür yazısı tarafından sağlananlarla birleştirmesi gerekmektedir. Set 2 için, işlem öncesi yapıların betimlenen mizahın temelini tanımlanması için yeterli olacağı hipotezi kabul edilmiştir. Çünkü mizahi durumlar algısal beklentilerin ihlalini içermektedir. Her mizah seti için kavrama skorları üzerinde tek yönlü varyans analizleri hesaplanmıştır. Uyarınların her seti için, daha büyük denekler genç deneklerden

anlamli derecede daha fazla kavrama gostermisselerdir. Her mizah setinde daha buyuk denekler daha kucuk olanlardan daha dogru eslendirmeler ya da sirlamalar verecek bicimde uc analizin tumu de anlamlı olmustur. Yas ve mizah setinin her kombinasyonu icin deneklerin bilişsel skorlari ve ortalama mizah derecelendirmeleri arasındaki Pearson korelasyon katsayilari hesaplanmistir. Bilişsel skorlar ve kavrama skorlari arasında hicbir anlamlı iliski ortaya konulmamistir.

McGhee (1971b, s. 123-138) tarafından, mizahın anlaşılmasında kavramsal düşünmedeki gelişimsel değişikliğin önemini belirlemek amacıyla gerçekteştirilen çalışmada 5, 7 ve 9 yaşlarındaki toplam 90 çocukla çalışılmıştır. Araştırma verileri, 20 mizah uyarani ve Piaget tarafından hazırlanmış bilişsel işlev düzeyini ölçmeye yönelik 4 görevden oluşan materyaller aracılığıyla toplanmıştır. 20 mizah uyarani, yenilikçi mizah, yenilikçi fıkralar, başlıklı uyumsuz karikatürler, uyumsuz fıkralar, başlıksız uyumsuz karikatürler olmak üzere 5 setten oluşmaktadır. Her mizah uyarani sunulduğunda katılımcılara “Bu karikatürü (fıkrayı) herhangi bir resim (hikaye) yerine karikatür (fıkra) yapan nedir?” , “Sence neden komik?” , “Nasıl bir değişiklik yaparsak bu bir karikatür (fıkra) değil de herhangi bir resim (hikaye) olur ve komik olmaz?” şeklindeki sorular sorulmuştur. Öğrencilerin mizah anlayışını değerlendirilmesine ilişkin karikatürdeki veya fıkradaki en önemli mizah öğesini tanımlayabilme becerisine ve mizahi öğeyi ayıklamasına yönelik puanlamalar yapılmıştır. Daha sonra öğrencilere aşağıda verilen etiketlerden oluşan bir oylama anketi verildi. (1-çok komik değil, 2-biraz komik, 3-orta derecede komik, 4- komik, 5- çok komik.). dayalı 4 puanlı bir oylama anketi geliştirildi. Çocuklardan bu mizah uyarani derecelendirmeleri istenmiştir. Araştırmanın sonuçları çocukların bilişsel işlev düzeylerinin uyumsuz mizah anlayışlarını belirlemede önemli bir faktör olduğu ve işlevsel düşünmenin mizahta uyumsuzluk kuramını anlamak için gerekli; fakat mizahta yeniliği anlamak için gerekli olmadığı hipotezini doğrulamıştır.

Kosslyn ve Henker (1970, s. 1-12) çocukların mizah tepkileri üzerindeki sosyal etkiyi incelemişlerdir. 4 ve 6 yaşları arasındaki 24 erkek çocuğa ait, kimilerine kaydedilmiş kahkahalar eşlik eden hem mizahi hem de mizahi olmayan olayların kayda alınmış ses bantlarını sunulmuştur. Her çocuk bir kez üçlü bir grup içinde ve bir kez yalnız başına olmak üzere bandı iki kez dinlemiştir.. Gözlemciler kahkaha ve gülmelerin süresini kaydetmişlerdir. Sonuçlar her iki tepkinin de sosyal bağlamı

yansıttığını ve bir grup durumunda gülmenin daha fazla ortaya çıktığını göstermiştir. Dört yaşındakiler yalnız başlarıyken en çok grup durumunda gülen 6 yaşındakilerden daha fazla gülmüşlerdir. Bu çalışma kahkahanın, grup durumunda daha fazla kahkaha olacak biçimde sosyal bağlamı yansıttığını göstermiştir. Ayrıca gülmenin de yine onun da büyük kısmı gruplarda olacak biçimde sosyal kontrol altında olduğu bulunmuştur.

Byers (1970, s. 1-12) tarafından yapılan çalışmada Susam Sokağında kullanılan biçimi ile mizah, yakın zaman önce öğrenilen kavramları pekiştirmeye ve genişletmeye yönelik bir öğretim tekniği olarak tartışılmıştır. Susam Sokağının bilişsel gelişimle ilişkisini belirlemek amaçlanana çalışmada diğer kuramlarla tartışılmamış, basitçe neyin komik olduğunun bilişsel yönüne odaklanılmıştır. Programda sunulan materyalin yarısından fazlasının mizahi olduğu ve “Susam Sokağı” programının yeni kavramların pekiştirilmesini ve akademik becerilerin öğretilmesinin mizah kullanılarak bir televizyon programı ile yapılacağı göstermesi açısından önemli olduğu belirtilmiştir.

Justin (1932, s. 114-136) tarafından 3-6 yaşlarında 96 çocukla yapılan çalışmada çocukların mizahi tepki vermelerinin beklenildiği mizahi uyarıcılar kullanmıştır. Araştırma bulgularına göre mizahi tepkinin; sürpriz durum, üstünlük ve aşağılama duygusu, uyumsuzluk, sosyal gülümse, zorlanılan bir durumdan kurtulma, oyun durumları ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmanın önemli bir diğer bulgusu da yaş arttıkça uyumsuzluğun, çocukların mizahında önemli bir rol oynadığıdır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda olaylar doğal ortamında gözlenir ve bu süreçte araştırmacı katılımcı rolünde bulunur. Nitel araştırmalarda problemi oluşturan değişkenler birbirinden bağımsız olarak ele alınmak yerine bu değişkenler bütüncül bir yaklaşımla incelenir. Nitel araştırmalarda araştırmaya dahil edilen kişilerin algıları ve deneyimleri ortaya konur. Elde edilen veriler ayrıntılı ve derinlemesine analiz edilir. Esnek olan bu araştırma deseninde araştırılan konunun özelliklerine göre araştırma süreci içinde yenilikler ve eklemeler yapılabilir. Nitel araştırmalarda sayısal analizler yapılabilmesine karşın asıl amaç araştırılan konu ile ilgili okuyucuya betimsel ve gerçekçi bir resim sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s. 20-27).

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Yin'e (1984) göre *durum çalışması (1)güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, (2) olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belli olmadığı (3) birden fazla kanıt ve veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s. 190).*

Araştırmada durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum deseninin kullanıldığı çalışma biçimlerinden birisi, iyi formüle edilmiş bir kuramın denenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s. 204). Bu araştırmada Türkiye'de yaşayan çocukların mizah gelişimlerinin McGhee'nin mizah gelişim kuramına göre değerlendirilmesi nedeniyle bu çalışma deseni kullanılmıştır.

3.2 Araştırma Grubu

Araştırma grubunu, yaşları 2-13 yaş arasında değişen 49'u kız, 52'si erkek olmak üzere toplam 101 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma grubundaki çocukların yaşlara göre dağılımı Tablo 3.1 de verilmiştir. Araştırma grubundaki 2-6 yaş grubundaki çocuklar Akdeniz Üniversitesi Sağlık, Kültür ve Spor Dairesi Başkanlığı'na bağlı 75. Yıl Kreş ve Çocuk Kulübü'ne devam eden, 7-13 yaş grubundaki çocuklar ise Antalya İli Muratpaşa İlçesi'nde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Mehmet Kesikçi İlkokulu'na devam eden çocuklardan seçilmiştir. Araştırma grubundaki çocukların ailelerinden yazılı olarak izin alınmıştır. Aileleri izin veren çocukların da çalışmaya katılmayı isteyip istemedikleri sorularak çalışmaya katılmak isteyen çocuklar araştırma grubuna dahil edilmiştir. Böylece hem ailelerin hem de çocukların gönüllülük esasına dayanarak araştırmaya katılmaları sağlanmıştır.

Tablo 3.1 Araştırmaya Grubundaki Çocukların Yaşlara ve Cinsiyete Göre Dağılımları

Yaş	n	Cinsiyet	
		Kız	Erkek
2 yaş	3	5	8
3 yaş	6	1	7
4 yaş	9	4	13
5 yaş	3	14	17
6 yaş	5	6	11
7 yaş	7	6	13
8 yaş	4	2	6
9 yaş	4	6	10
10 yaş	6	5	11
11-13 yaş	2	3	5
Toplam (N)	49	52	101

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak için, çocukların tepkilerini gözlemlemek amacıyla senaryosu araştırmacı tarafından yazılan -Paul E. McGhee'nin mizah gelişim kuramındaki evrelerini temsil ettiğine ilişkin uzman görüşü alınan- Paul E. McGhee'nin mizah gelişim evrelerini içeren mizah unsurların yer aldığı 5:01 dakika süren bir video hazırlanmıştır. Bu videoda yer alan mizah örneklerinin ne şekilde sahnelendiğine ilişkin açıklamaların bulunduğu tablo Ek 4.'te yer almaktadır.

Bu videoda araştırma kapsamındaki yaş grubundaki çocukların yer aldığı mizah gelişim evreleri olan 2. 3. 4. ve 5. evrelere ait ve her evre için en az iki örnek bulunmaktadır. Örneklerin hangi evreye ait olduğuna ilişkin form Ek 5.'te yer almaktadır. 0. evre ve 1. evreye ait örneklere, 0. evredeki gülmenin mizah içermemesinden, 1. evrede ise çocukların bağlanılan figüre gülmelerinden dolayı bu videoda yer verilmemiştir.

Bu video, Akdeniz Üniversitesi Sinema Televizyon Bölümü Sinema Televizyon Eğitimi Anabilim Dalı'nda okuyan ve daha önce çok sayıda kısa metrajlı film çekmiş olan 2 öğrenci tarafından -araştırmacının dikkat çekilmesi istediği unsurların neler olduğu ile ilgili yönlendirmeleri doğrultusunda- çekilmiştir. Videonun montaj işlemi, farklı açılardan çekilmiş sahnelerin arasından araştırmacının videoda görülmesi istenen mizah unsurunun en iyi görüldüğü, en anlaşılır olduğu sahneleri seçmesi ile gerçekleştirilmiştir. Videonun ilk taslağı oluşturulduktan sonra videoda yer alan sahnelerdeki mizah unsurlarının Paul McGhee'nin mizah gelişim evrelerinde yer alma durumlarına ilişkin olarak mizah gelişimi üzerine akademik çalışmaları olan bir gelişim psikolojisi profesörü, bir psikolojik danışma ve rehberlik alanı profesörü ve 2 çocuk gelişimi uzmanından, videoda kullanılan fon müziğinin uygunluğunun belirlenmesi açısından ise 1 müzik eğitimi uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda videoda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu değişikliklerden sonra, videoda geçen 'kasıtlı' olayların çocuklar tarafından görüldüğünü ve seslerin duyulduğunu kontrol etmek amacıyla pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmada, her yaş grubundan en az 2'şer çocuğa video izletilmiş ve çocukların doğal tepkileri gözlenmiş, zaman zaman da ne gördükleri, ne söylendiği gibi sorular sorulmuştur. Net olarak anlaşılmadığı tespit edilen sahneler gerekli teknik işlemler kullanılarak ve gerekli olan durumlarda yeniden seslendirmeler yapılarak giderilmiştir. Bu düzenlemelerin sonunda video tekrar bir grup çocuğa izletilmiştir ve videonun çekiminden kaynaklanan anlaşılmayan bir sahnenin olmadığı görüldüğünden videonun bu hali araştırmada kullanılmıştır.

Araştırmanın verilerinin raporlaştırılmasında, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış gözlem formları ve gözlem kayıt defteri kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış gözlem formu Ek 6.'da yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış gözlem formunda; videoda bulunan sahneler ve bu sahnelere çocukların 1./ 2. izlemelerinde

gölme tepkisi verme durumuna, gülme tepkisi dışında davranışlarına ve diğler gözlemlere ilişkin bölümler yer almaktadır. Gözlem kayıt defteri ise, çocukların videoyu izlemeleri sırasında araştırmacının, araştırmanın problemine ilişkin dikkate değer durumları not alabilmek amacıyla kullandığı bir defterdir.

3.4. Uygulama

Araştırmanın verileri 2012 yılının mart, nisan ve mayıs aylarında toplanmıştır. Veriler toplanmadan önce araştırmanın yapılması planlanan okulların yöneticileri ile görüşölmüş ve yöneticilerin onay vermelerinden sonra gerekli izinlerin alınması için ilgili yerlerle yazışmalar yapılmıştır. Çalışmanın yapılmasına ilişkin izinlerin çıkması ile birlikte çalışmanın yapılacağı okullara gidilerek öğretmenler ve yöneticilerle toplantılar yapılmış çalışmanın amacı ve çalışmanın ne şekilde gerçekleştirileceğı anlatılmıştır. Öğretmenlerin yardımı ile ailelere izin formları gönderilmiştir. Ancak ailelerin öğretmenlere videonun içeriğıyle ilgili kaygıları olduğunu gerek sözel gerek izin formlarına yazarak ifade etmelerinden ve izin vermeme eğiliminde olmalarından dolayı araştırmacı öğretmenlerin veli toplantısı yaptığı zamanlarda aileler ile görüşerek hem videonun içeriğini anlatmış hem de ailelerden gelen soruları yanıtlamıştır. Bu görüşmelerden sonra ailelerden izin formları alınmıştır.

Ailesi izin veren çocukların doğum tarihlerinin yer aldığı listeler alınarak araştırma grubunda yer alması planlanan çocukların grupları belirlenmiştir. Gruplar araştırma grubunda yer alan ve aynı sınıfa devam eden çocukların 3'er kişilik gruplara bölünmesiyle oluşturulmuştur. Aynı gruptaki 3 çocuğun belirlenmesi sırasında çocukların sınıf içerisinde birbirleri ile herhangi bir çatışma yaşamamış olmalarına özen gösterilmiştir. Öğretmenler ile görüşölerek çalışmanın yapılacağı gün ve saatler öğretmenlerin planlamalarını aksatmayacak şekilde belirlenmesinin ardından çalışmanın yapılacağı gün ve saatte araştırmacı sınıfa giderek çocukların çalışmalarını bölmeyecek şekilde, videoyu izleyecek çocuklarla sınıf öğretmenin de bulunduğu bir ortamda tanışmış ve onlarla bir video izlemek istediğini söyleyerek izlemeyi isteyip istemediklerini sormuştur. Çocukların istekli olmaları halinde çalışmaya katılması planlanan çocuklarla istekli olmamaları halinde istekli olan ve ailesi izin vermiş başka bir çocukla çalışma yapılmıştır. Çocuklar 3'erli gruplar

halinde videoyu izlemek üzere çalışmanın yapılacağı yere alınmıştır. Çocukların videoyu izledikleri yer, çocukların kendilerini güvende hissedebilmelerine uygun, sessiz, uygun sıcaklıktadır ve burada çocukların dikkatlerini dağıtacak eşyaların bulunmamasına özen gösterilmiştir. Bu yer, 2-6 yaş grubundaki çocukların bulunduğu okulda boş bir oda, 7-11 yaş grubundaki çocukların bulunduğu okulda ise bilgisayar laboratuvarıdır. Araştırma grubundaki çocuklar videoyu izleyecekleri yere geldikten sonra araştırmacı çocuklara isimlerini sormuştur ve yakalarına isimlerin yazılı olduğu kartları takmıştır. Ardında çocukların ekranı rahatça görecektir şekilde oturmaları sağlanmıştır. Çocuklar videoyu 13.3 " boyutundaki ekranı olan diz üstü bilgisayarda, bilgisayara ek hoparlörler takılarak ve ekrana 1 metre uzaklıkta bulunan sıraya yan yana oturarak 3'erli gruplar halinde izlemişlerdir. Çocukların videoyu izlemek üzere geldikleri andan odadan çıktıkları ana kadarki görüntüleri dizüstü bilgisayarın kamerası ile kaydedilmiştir. Çocuklara videoyu bir kez izledikten sonra ikinci kez izleyip izlemek istemedikleri sorulmuştur. 2. kez izlemek istemedikleri durumlarda çocuklar sınıfa dönmüşlerdir. Ancak böyle bir durum nadir yaşanmıştır. Çocukların videoyu izledikleri sırada verdikleri tepkiler, çocukların söyledikleri/sordukları her şey ve araştırmanın problemleriyle ilişkili dikkat çekici her durum araştırmacı tarafından gözlem kayıt defterine not alınmıştır.

Araştırma grubunda yer almayan ancak araştırma grubundaki çocukların devam ettikleri sınıflarda bulunan diğer çocuklar da videoyu merak ettikleri ve izlemek istedikleri için videoyu grup halinde sınıf arkadaşları ile birlikte izlemişlerdir. Ancak bu izleme araştırma kapsamına alınmamıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizi için araştırmacı tarafından hazırlanan ve her mizah unsurunun Paul E. McGhee'nin mizah gelişim evrelerine göre sıralandığı bir form oluşturulmuştur. Bu formda çocukların videoyu 1. ve 2. izlemelerinde verdikleri tepkilerin işaretleneceği kutucuklar ve her kutucuğun yanında çocukların o anda söylediklerinin ya da verdikleri diğer tepkilerin yazılacağı kısımlar yer almaktadır. Araştırmacı çocukların videoyu izlerken kaydedilmiş görüntülerinden ve gözlem

kayıt defterinden yararlanarak araştırma grubundaki her çocuk için bu formu doldurmuştur. Her yaş grubundan çocukların verdikleri gülme tepkileri bir tabloda birleştirilmiştir ve her bir mizah durumu için 1. veya 2. izlemeye bakılmaksızın toplam kaç çocuğun gülme tepkisi verdiğine dair frekans tabloları oluşturulmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

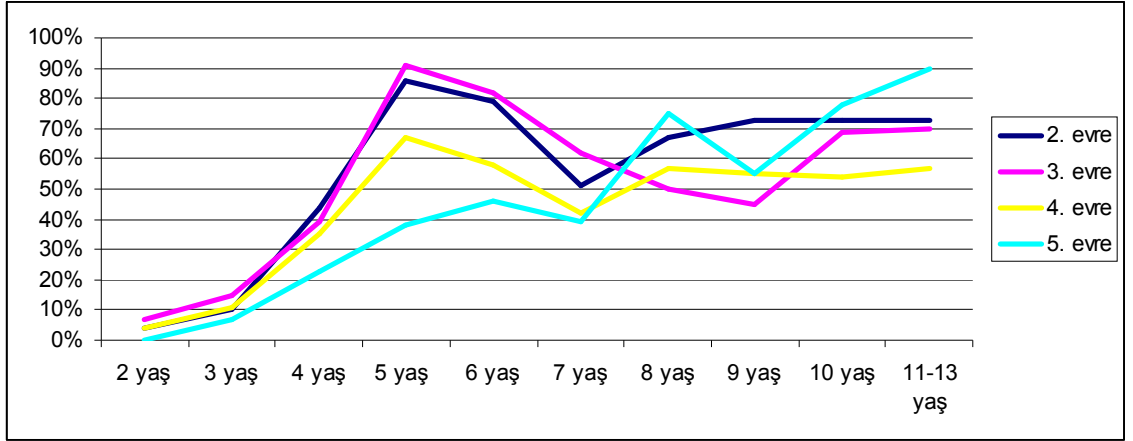
BULGULAR

Bu kısımda araştırma grubundaki çocukların gülme tepkilerine ilişkin bulgulara, araştırma grubundaki çocukların gülme tepkisi dışında gözlemlenen durumlara ilişkin bulgulara, en çok ve en az gülme tepkisi verilen mizah örneklerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Gülme Tepkilerine İlişkin Bulgular

Gülme tepkilerine ilişkin bulgular, Paul McGhee'nin mizah gelişim kuramındaki evrelere ve yaşlara göre gülme tepkilerine ilişkin bulgular, yaşlara göre gülme tepkilerine ilişkin bulgular, evrelere göre gülme tepkilerine ilişkin bulgular olmak üzere üç kısımda incelenmiştir.

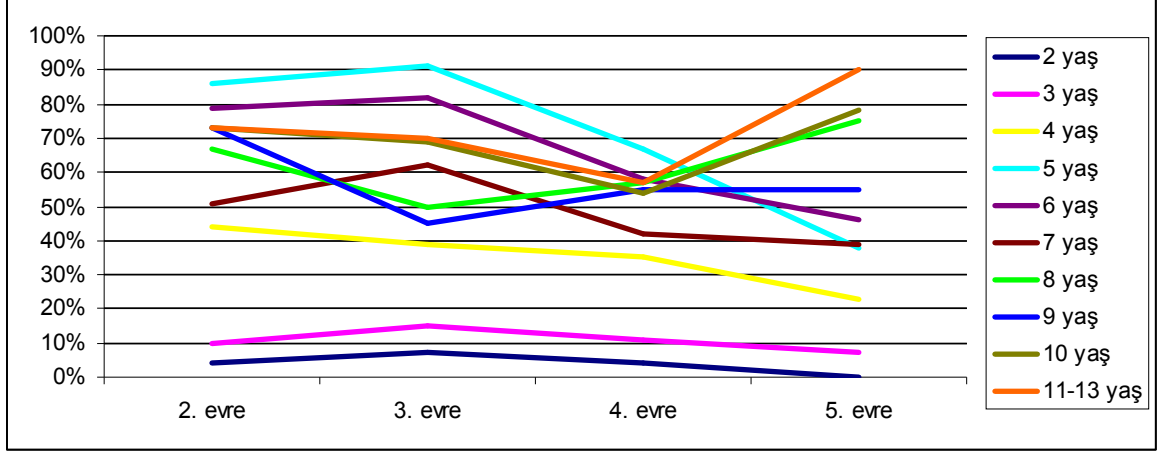
4.1.1. Paul McGhee'nin Mizah Gelişim Kuramındaki Evrelere ve Yaşlara Göre Gülme Tepkilerine İlişkin Bulgular



Grafik 4.1 Gözlemlenen Gülme Tepkilerinin Yaşlara Göre Yüzde Grafiği

Grafik 4.1'de görüldüğü gibi 5 yaşa kadar tüm evrelerdeki örneklere gülme tepkisi artma eğilimi gösterirken 5 yaştan sonra 2. , 3. ve 4. evrelerdeki örneklerde verilen gülme tepkilerinin azalma eğilimi gösterdiği, yalnızca 5. evredeki örneklere gülme tepkilerinde artış olduğu görülmüştür.

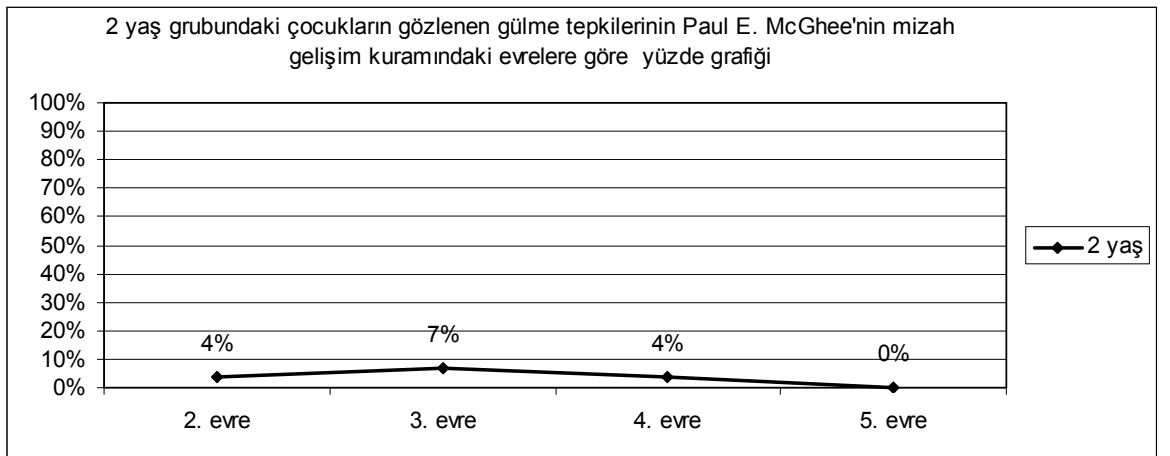
7 yaşındaki çocuklara gelindiğinde ise 2. , 3. ve 4. evredeki örneklere 5 ve 6 yaşındaki çocuklar kadar gülmedikleri ancak 5. evredeki örneklere verdikleri gülme tepkilerinin benzer olduğu görülmüştür.



Grafik 4.2 Gözlemlenen Gülme Tepkilerinin Paul E. McGhee'nin Mizah Gelişim Kuramındaki Evrelere Göre Yüzde Grafiği

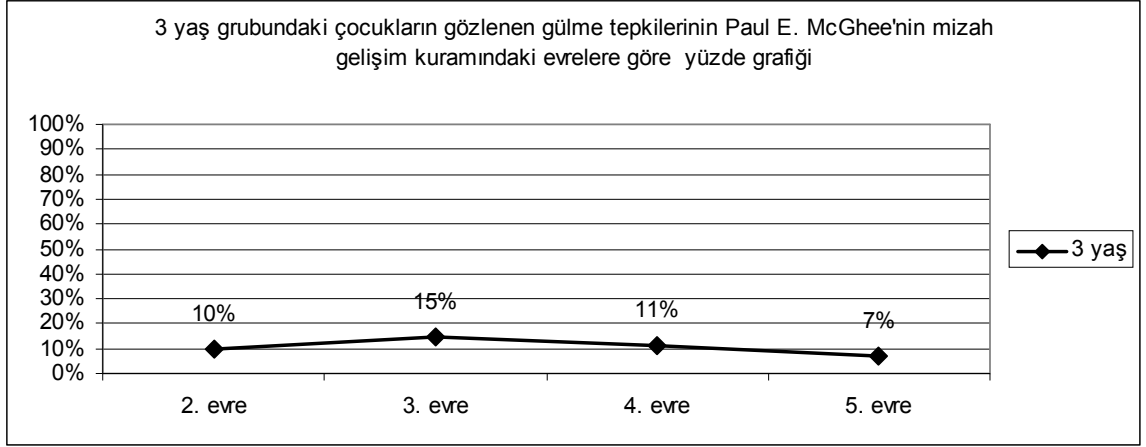
Grafik 4.2'de görüldüğü gibi tüm evrelerde en az gülme tepkisi sırasıyla 2, 3 ve 4 yaş grubundaki çocuklarda görülürken, en fazla gülme tepkisi 2. 3. ve 4. evrelerde 5 yaş grubundaki çocuklarda, 5. evrede 11-13 yaş grubundaki çocuklarda görülmüştür.

4.1.2. Yaşlara Göre Gülme Tepkilerine İlişkin Bulgular



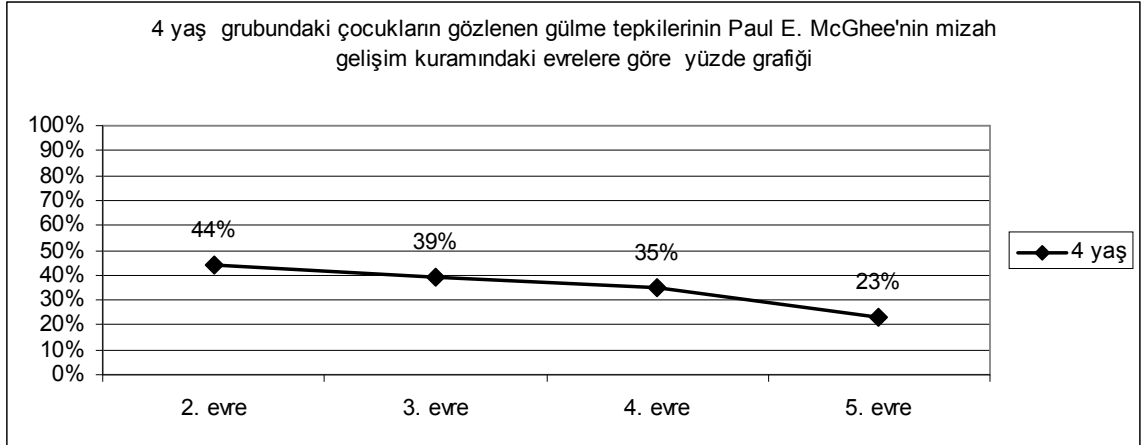
Grafik 4.3 2 Yaş Grubundaki Çocukların Gülme Yüzdeleri Grafiği

Grafik 4.3'te görüldüğü gibi 2 yaş grubundaki çocuklar en çok 3. evredeki örneklere gülerken, 2. ve 4. evredeki örneklere ise eşit düzeyde ve daha az gülmüşlerdir. 5. evredeki örneklere ise hiç gülmemişlerdir.



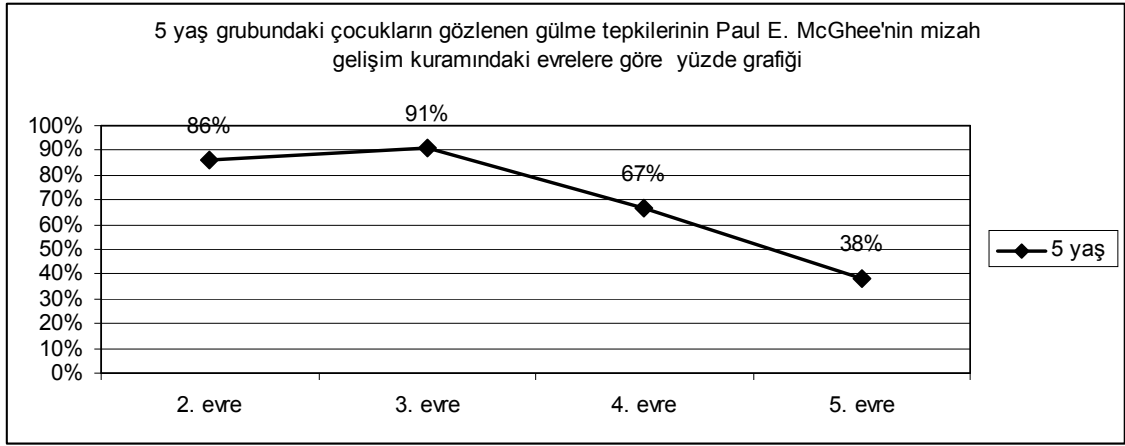
Grafik 4.4 3 Yaş Grubundaki Çocukların Gülme Yüzdeleri Grafiği

Grafik 4.4'te görüldüğü gibi 3 yaş grubundaki çocuklar en çok 3. evredeki örneklere, en az 5. evredeki örneklere gülmüşlerdir.



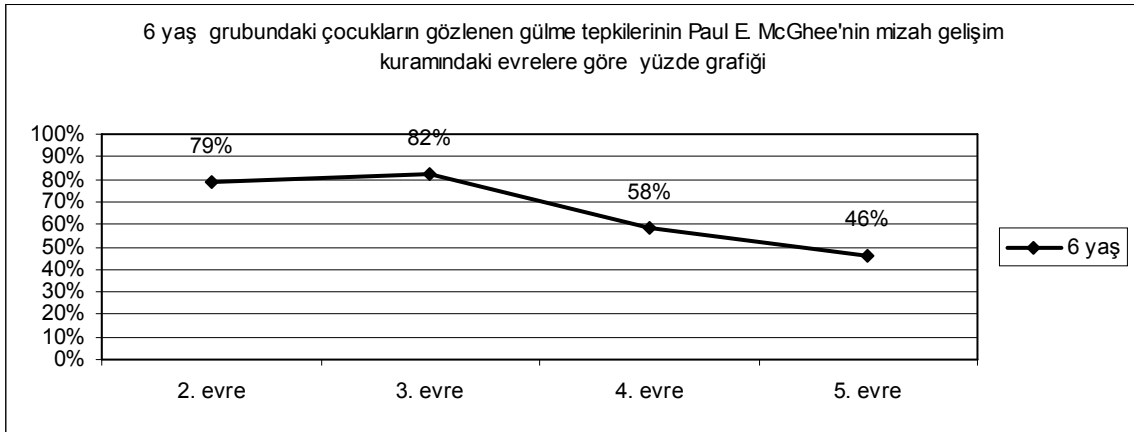
Grafik 4.5 4 Yaş Grubundaki Çocukların Gülme Yüzdeleri Grafiği

Grafik 4.5'te görüldüğü gibi 4 yaş grubundaki çocuklar en çok 2. evredeki örneklere, en az 5. evredeki örneklere gülmüşlerdir.



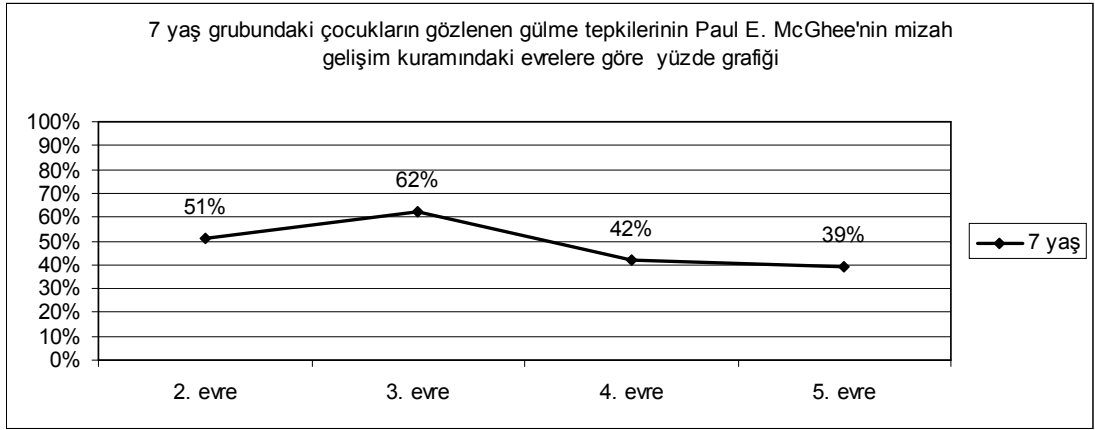
Grafik 4.6 5 Yaş Grubundaki Çocukların Gülme Yüzdeleri Grafiği

Grafik 4.6'da görüldüğü gibi 5 yaş grubundaki çocuklar en çok 3. evredeki örneklere, en az 5. evredeki örneklere gülmüşlerdir.



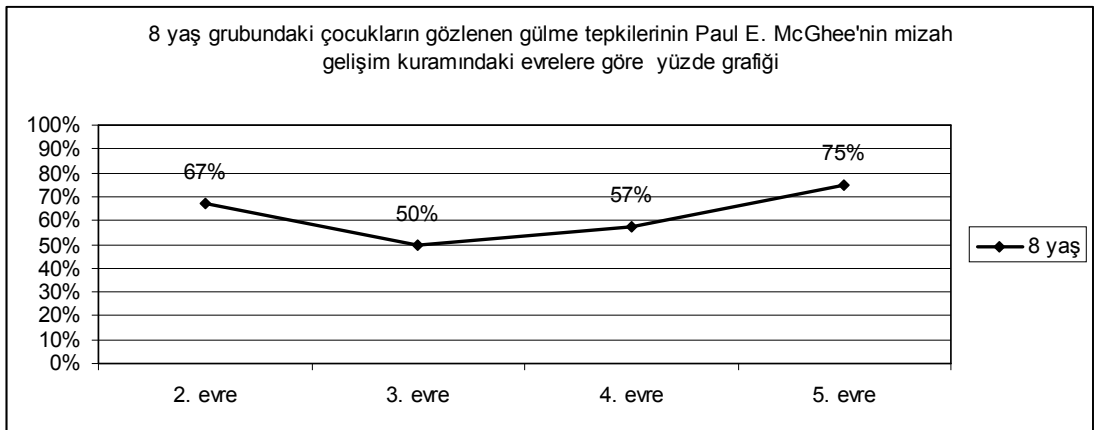
Grafik 4.7 6 Yaş Grubundaki Çocukların Gülme Yüzdeleri Grafiği

Grafik 4.7'de görüldüğü gibi 6 yaş grubundaki çocuklar en çok 3. evredeki örneklere, en az 5. evredeki örneklere gülmüşlerdir.



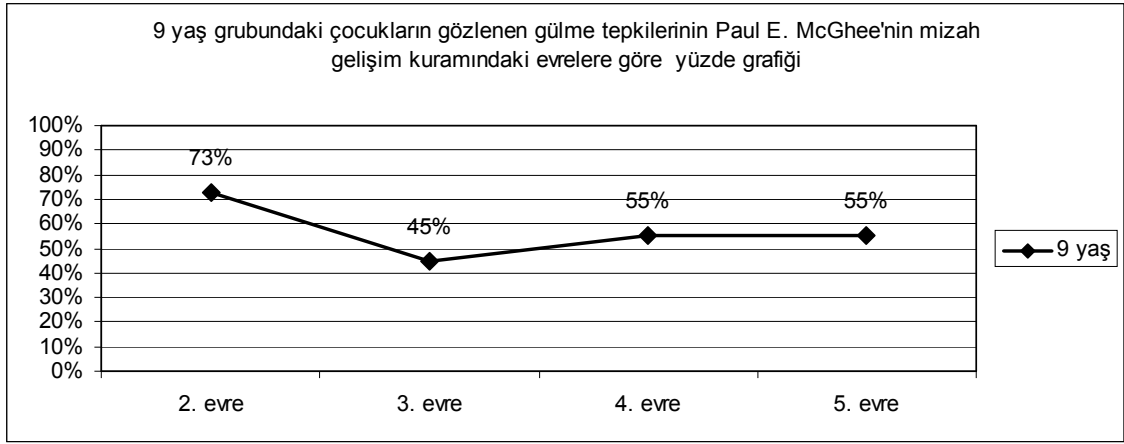
Grafik 4.8 7 Yaş Grubundaki Çocukların Gülme Yüzdeleri Grafiği

Grafik 4.8'de görüldüğü gibi 7 yaş grubundaki çocuklar en çok 3. evredeki örneklere, en az 5. evredeki örneklere gülmüşlerdir.



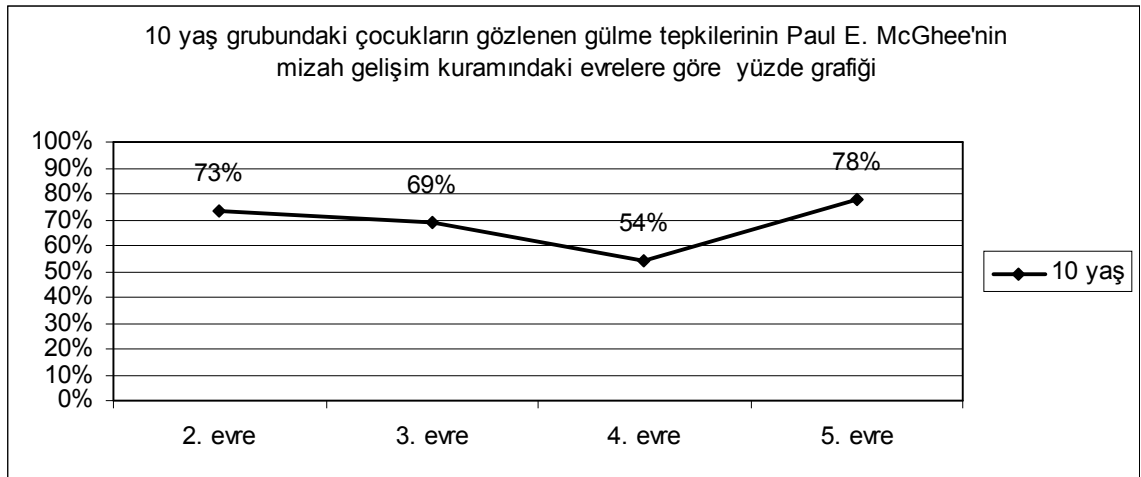
Grafik 4.9 8 Yaş Grubundaki Çocukların Gülme Yüzdeleri Grafiği

Grafik 4.9 'da görüldüğü gibi 8 yaş grubundaki çocuklar en çok 5. evredeki örneklere, en az 3. evredeki örneklere gülmüşlerdir.



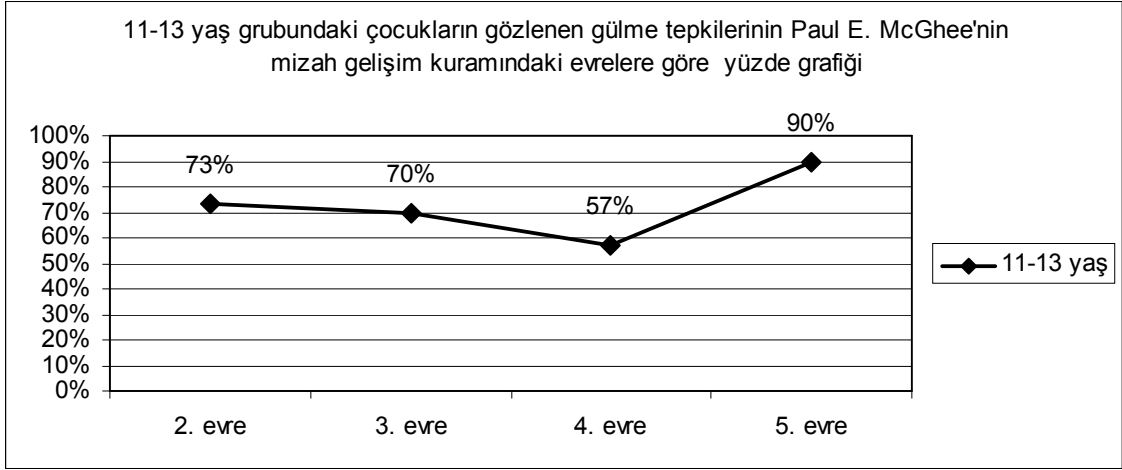
Grafik 4.10 9 Yaş Grubundaki Çocukların Gülme Yüzdeleri Grafiği

Grafik 4.10'da görüldüğü gibi 9 yaş grubundaki çocuklar en çok 2. evredeki örneklere, en az 3. evredeki örneklere gülmüşlerdir.



Grafik 4.11 10 Yaş Grubundaki Çocukların Gülme Yüzdeleri Grafiği

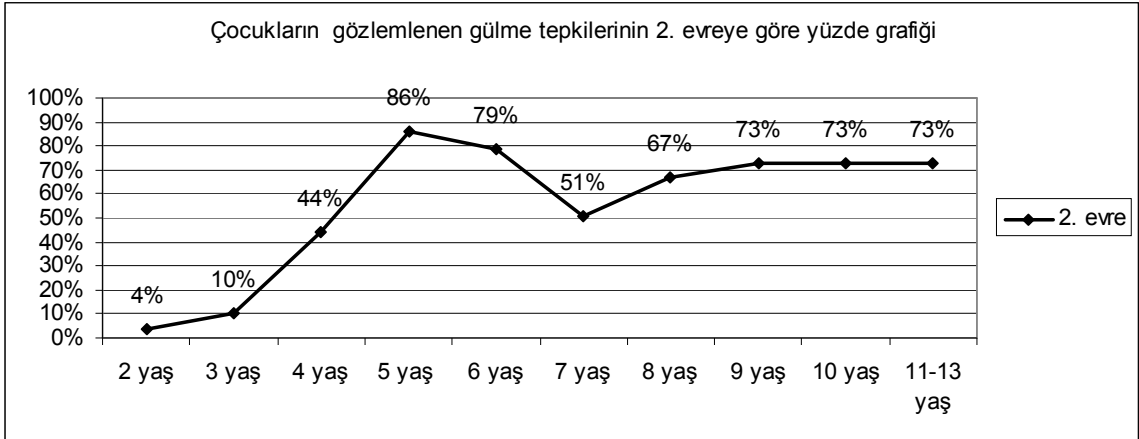
Grafik 4.11'de görüldüğü gibi 10 yaş grubundaki çocuklar en çok 5. evredeki örneklere, en az 4. evredeki örneklere gülmüşlerdir.



Grafik 4.12 11-13 Yaş Grubundaki Çocukların Gülme Yüzdeleri Grafiki

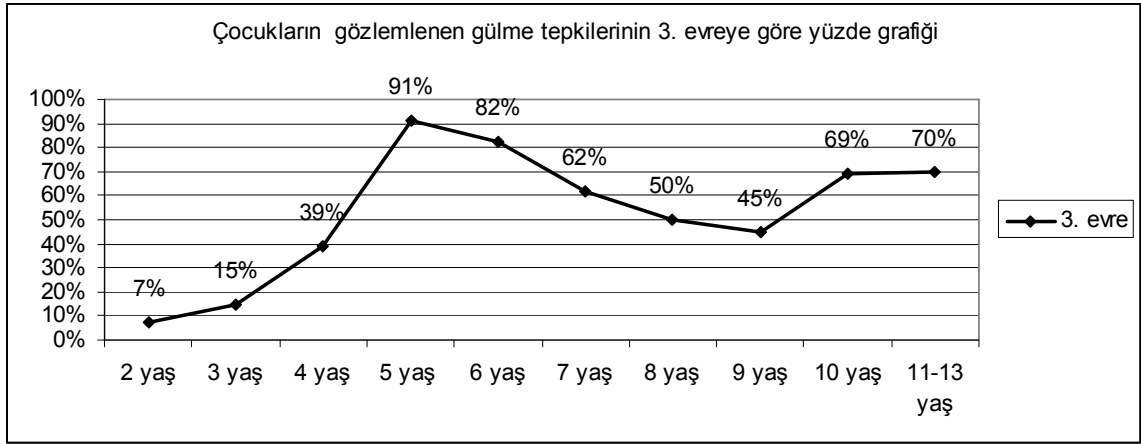
Grafik 4.12'de görüldüğü gibi 11-13 yaş grubundaki çocuklar en çok 5. evredeki örneklere, en az 4. evredeki örneklere gülmüşlerdir.

4.1.3. Evrelere Göre Gülme Tepkilerine İlişkin Bulgular



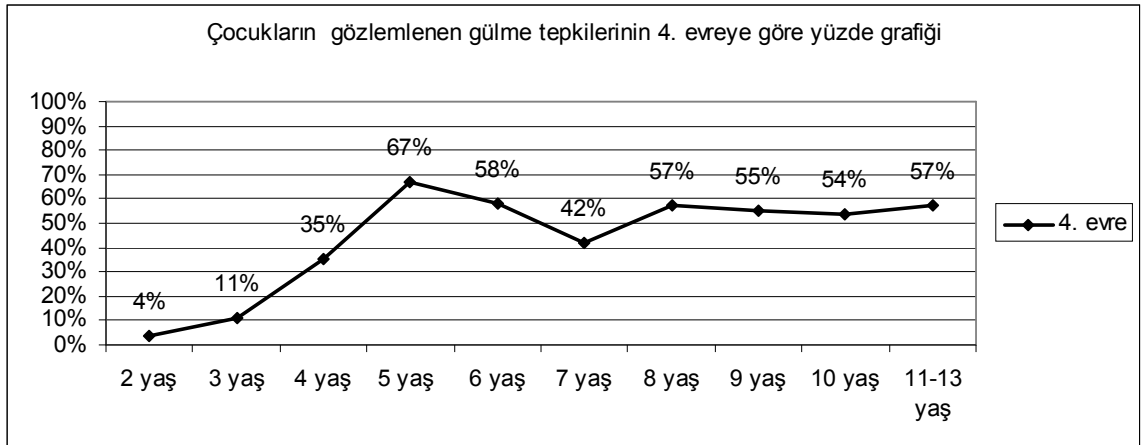
Grafik 4.13 Gülme Tepkilerinin 2. Evreye Göre Yüzde Grafiki

Grafik 4.13'e göre 2. evrede, en fazla gülme tepkisi 5 yaşta görülürken, en az gülme tepkisi ise 2 yaşta görülmüştür.



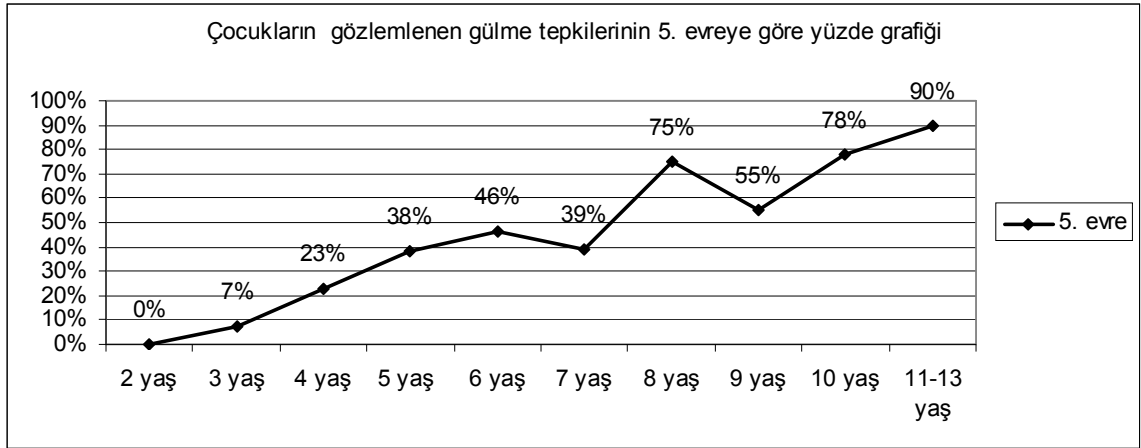
Grafik 4.14 Gülme Tepkilerinin 3. Evreye Göre Yüzde Grafiği

Grafik.4.14'e göre, 3. evrede en fazla gülme tepkisi 5 yaşta görülürken, en az gülme tepkisi ise 2 yaşta görülmüştür.



Grafik 4.15 Gülme tepkilerinin 4. Evreye Göre Yüzde Grafiği

Grafik.4.15'e göre 4. evrede, en fazla gülme tepkisi 5 yaşta görülürken, en az gülme tepkisi ise 2 yaşta görülmüştür.



Grafik 4.16 Gülme Tepkilerinin 5. Evreye Göre Yüzde Grafiği

Grafik.4.16'ya göre 5. evrede, en fazla gülme tepkisi 11-13 yaşta görülürken, bu evrede, 2 yaşta gülme tepkisi görülmemiştir.

4.2 Gülme Tepkisi Dışında Gözlemlenen Davranışlara İlişkin Bulgular

Araştırma grubundaki çocukların gülme tepkisi dışında -kimi zaman gülmeye eşlik eden- kaş kaldırma, kaş çatma, araştırmacıya bakma, öne eğilme, kendini/başını geriye atma, dil çıkarma, omuz kaldırma, ellerini birbirine vurma, eliyle yüzünü kapatma, eliyle yüzüne vurma, eliyle ağzını kapatma, sözel tiksime ifadesinde bulunma, ağzını açma, sahneyi parmakla gösterme, sahnedekileri tekrarlama gibi fiziksel/duygusa/sözel tepki ve eylemlerde buldukları gözlemlenmiştir.

Araştırma grubundaki bazı çocukların, mizahı paylaşma isteğinde buldukları, yanlarındakilere dönerek güldükleri, ikinci izlemede ne olacağını söyleyerek güldükleri ve video bittikten sonra güldükleri görülmüştür. Ayrıca sahnelerdeki mizah unsurunun bir çocuk tarafından fark edilmesinin diğer çocukların da fark etmesini sağladığı, çocukların sahnelerdeki tutarsızlıkları çözüme kavuşturdukları, izledikleri videodaki sahnelerle ilgili mizah ürettikleri, video ile ilgili yorum yaptıkları, gülmeleri beklenen sahnelerin dışındaki sahnelere güldükleri görülmüştür.

Kaş Kaldırma

Araştırma grubundaki çocuklardan bazılarının videoyu izlerken bazı sahnelerde kaşlarını kaldırdığı görülmüştür. Bu eylemin ardından çocukların kimi zaman güldüğü kimi zaman ise gülmedikleri görülmüştür. 1. çocuk (2 yaş 6 ay, E.) 4a ve 4d

evrelerindeki birer sahnede kaşlarını kaldırmış ve gülmemiştir. 6. çocuk (2 yaş 9 ay, E.), 54. çocuk (6 yaş 7 ay, K.) 4c evresindeki bir sahnede kaşlarını kaldırmış ve gülmemiştir. 58. çocuk (7 yaş, 2 ay, E.) 5. evredeki bir sahnede kaşlarını kaldırmış ve gülmemiştir. 87. çocuk (10 yaş 1 ay, E.) 2. evredeki bir sahnede kaşlarını kaldırmış ve gülmemiştir.

44. çocuk (5 yaş 11 ay, E.) ve 73. çocuk (8 yaş 6 ay, K.) 5. evredeki bir sahnede kaşlarını kaldırmış ve gülmüştür. 88. çocuk (10 yaş 3 ay, K.) 4d evresindeki iki farklı sahnede kaşlarını kaldırmış ve gülmüştür. 89. çocuk (10 yaş 4 ay, K.) 2. evredeki iki farklı sahnede ve 4d evresindeki bir sahnede kaşlarını kaldırmış ve gülmüştür. 85. çocuk (9 yaş 10 ay, E.) 2. evredeki bir sahnede, 4c evresindeki dört farklı sahnede kaşlarını kaldırmış ve gülmüştür. 90. çocuk (10 yaş 6 ay, K.) 2. evredeki ve 4c evresindeki bir sahnede kaşlarını kaldırmış ve gülmüştür. 94. çocuk (10 yaş 8 ay, E.) 4c evresindeki bir sahnede kaşlarını kaldırmış ve gülmüştür. 100. çocuk (12 yaş 1 ay, K.) 5. evredeki ve 4c evresindeki bir sahnede kaşlarını kaldırmış ve gülmüştür.

45. çocuk (5 yaş 11 ay, K.) 4d evresindeki bir sahnede ise kaşlarını kaldırmış ve gülmüştür, 5. evredeki bir sahnede ise kaşlarını kaldırmış ve gülmemiştir. 99. çocuk (12 yaş, E.) 4d evresindeki bir sahnede kaşlarını kaldırmış ve gülmüştür, 3. evredeki bir sahnede ise kaşlarını kaldırmış ve gülmemiştir.

Kaş Çatma

Araştırma grubundaki bazı çocukların videoyu izlerken kaşlarını çattıkları, ardından kimi zaman güldükleri kimi zaman ise gülmedikleri görülmüştür. 57. çocuk (7 yaş 2 ay, K.) 4c evresindeki bir sahnede kaşlarını çatmış ve gülmemiştir. 58. çocuk (7 yaş, 2 ay, E.) ve 84. çocuk (9 yaş 9 ay, K.) 4b evresindeki bir sahnede kaşlarını çatmış ve gülmemiştir. 60. çocuk (7 yaş 3 ay, E.) 5. evredeki ve 4d evresindeki birer sahnede kaşlarını çatmış ve gülmemiştir.

6. çocuk (2 yaş 9 ay, E.) 2. evredeki bir sahnede kaşlarını çatmış ve gülmüştür. 76. çocuk (9 yaş 1 ay, K.) ve 80. çocuk (9 yaş 2 ay, E.) 5. evredeki bir sahnede kaşlarını çatmış ve gülmüştür.

72. çocuk (8 yaş 6 ay, K.) 3. evredeki bir sahnede ise kaşlarını çatmış ve gülmüştür, 5. evredeki ve 4c evrelerindeki birer sahnede ise kaşlarını çatmış ve gülmemiştir.

Araştırma grubundaki bir çocuğun (9. çocuk, 3 yaş 1 ay, K.) videoyu izleme sırasında sıklıkla kaşlarını çattığı, ardından bazı sahnelerde güldüğü bazı sahnelerde ise gülmediği görülmüştür.

Araştırmacıya Bakma

Araştırma grubundaki bazı çocukların sahneyi gördükten sonra araştırmacıya baktıkları ve ardından kimi zaman güldükleri kimi zaman gülmedikleri görülmüştür.

1. çocuk (2 yaş 6 ay, E.) 2. ve 5. evrelerdeki ve 4c evresindeki birer sahnede araştırmacıya bakmış ve gülmemiştir. 8. çocuk (2 yaş 11 ay, K.) 2. evredeki iki farklı sahnede araştırmacıya bakmış ve gülmemiştir. 11. çocuk (3 yaş 4 ay, K.) 2. evredeki bir sahnede araştırmacıya bakmış ve gülmemiştir.

2. çocuk (2 yaş 8 ay, E.), 10. çocuk (3 yaş 3ay, K.), 18. çocuk (4 yaş 1 ay, E.), 27. çocuk (4 yaş 10 ay, E.), 32. çocuk (5 yaş 1 ay, E.), 58. çocuk (7 yaş, 2 ay, E.), 66. çocuk (7 yaş 7 ay, K.), 73. çocuk (8 yaş 6 ay, K.) 4c evresindeki bir sahnede araştırmacıya bakmış ve gülmüştür. 9. çocuk (3 yaş 1 ay, K.) , 47. çocuk (6 yaş 4 ay, K.) 3. evredeki bir sahnede araştırmacıya bakmış ve gülmüştür. 13. çocuk (3 yaş 6 ay, K.) 4b evresindeki bir sahnede araştırmacıya bakmış ve gülmüştür. 20. çocuk (4 yaş 3 ay, K.) 4a evresindeki bir sahnede araştırmacıya bakmış ve gülmüştür. 21. çocuk (4 yaş 4 ay, K.) 5.evrede ve 4c evresindeki birer sahnede araştırmacıya bakmış ve gülmüştür. 25. çocuk (4 yaş 9 ay, E.), 28. çocuk (4 yaş 10 ay, K.), 94. çocuk (10 yaş 8 ay, E.) ve 99. çocuk (12 yaş, E.) 2. evredeki bir sahnede araştırmacıya bakmış ve gülmüştür. 67. çocuk (7 yaş 8 ay, K.) ve 72. çocuk (8 yaş 6 ay, K.) 4d evresindeki bir sahnede araştırmacıya bakmış ve gülmüştür. 101. çocuk (13 yaş 8 ay, E.) 2. evredeki, 3. evredeki ve 4b evresindeki birer sahnede araştırmacıya bakmış ve gülmüştür.

6. çocuk (2 yaş 9 ay, E.) 4c evresindeki bir sahnede ise araştırmacıya bakmış ve gülmüştür; 2. evredeki, 4a ve 4d evrelerindeki birer sahnede araştırmacıya bakmış ve gülmemiştir. 16. çocuk (4 yaş 1 ay, K.) 5. evreye ait bir sahnede araştırmacıya bakmış ve gülmüştür, 2. evredeki ve 4c evresindeki birer sahnede araştırmacıya bakmış ve gülmemiştir.

Öne Eğilme

Araştırma grubundaki bazı çocukların videoyu izlerken öne doğru eğilerek güldükleri görülmüştür. 16. çocuk (4 yaş 1 ay, K.) ve 81. çocuk (9 yaş 3 ay, E.) 4c evresine ait bir sahnede öne doğru eğilerek gülmüştür. 50. çocuk (6 yaş 6 ay, K.) 2. evredeki ve 4c evresindeki bir sahnede öne doğru eğilerek gülmüştür.

Kendini/Başını Geriye Atma

Araştırma grubundaki bazı çocukların videoyu izlerken kendilerini ya başlarını geriye atarak güldükleri görülmüştür. 9. çocuk (3 yaş 1 ay, K.) 4c evresindeki bir sahnede kendini ve başını geriye atarak gülmüştür. 15. çocuk (3 yaş 7 ay, K.) 3. evredeki bir sahnede kendini geriye atarak gülmüştür. 34. çocuk (5 yaş 2 ay, E.) 2. evredeki bir sahnede kendini geriye atarak gülmüştür. 41. çocuk (5 yaş 8 ay, E.) 4c evresindeki bir sahnede, 45. çocuk (5 yaş 11 ay, K.) 4c evresindeki iki farklı sahnede kendini geriye atarak gülmüştür. 37. çocuk (5 yaş 5 ay, E.) 3. evredeki bir sahnede başını geriye atarak gülmüştür. 73. çocuk (8 yaş 6 ay, K.) 5. evredeki ve 4c evresindeki bir sahnede başını geriye atarak gülmüştür.

Dil Çıkarma

Araştırma grubundaki bazı çocukların dilini çıkararak güldüğü görülmüştür. 15. çocuk (3 yaş 7 ay, K.) 4c evresindeki bir sahnede dilini çıkararak gülmüştür. 30. çocuk (5 yaş, E.) 5. evredeki bir sahnede dilini çıkarmış ve gülmüştür.

Omuz Kaldırma

Araştırma grubundaki bazı çocukların omuzlarını yukarı kaldırarak güldüğü görülmüştür. 15. çocuk (3 yaş 7 ay, K.), 28. çocuk (4 yaş 10 ay, K.), 45. çocuk (5 yaş 11 ay, K.), 87. çocuk (10 yaş 1 ay, E.) 4c evresindeki bir sahnede omuzlarını kaldırarak gülmüştür. 17. çocuk (4 yaş 1 ay, K.) 2. evredeki bir sahnede omuzlarını kaldırarak gülmüştür.

Ellerini Birbirine Vurma

Araştırma grubundaki bazı çocukların videoyu izlerken ellerini birbirine vurup ardından güldükleri görülmüştür. 23. çocuk (4 yaş 6 ay, E.), 33. çocuk (5 yaş 2 ay, E.), 39. çocuk (5 yaş 8 ay, E.) 4c evresindeki bir sahnede ellerini birbirine vurmuş ve ardından gülmüştür. 44. çocuk (5 yaş 11 ay, E.) 4c evresindeki iki farklı sahnede ellerini birbirine vurmuş ve ardından gülmüştür.

Eliyle Yüzünü Kapatma

Araştırma grubundaki bazı çocukların videoyu izlerken elleriyle yüzlerini kapattıkları görülmüştür. 82. çocuk (9 yaş 4 ay, K.) 4c evresindeki bir sahnede gülmüş ardından eliyle yüzünü kapamıştır. 73. çocuk (8 yaş 6 ay, K.) 4c evresindeki iki farklı sahnede gülmüş ardından eliyle yüzünü kapamıştır.

Eliyle Yüzüne Vurma

Araştırma grubundaki bir çocuğun videoyu izlerken eliyle kendi yüzüne vurduğu görülmüştür. 27. çocuk (4 yaş 10 ay, E.) 4b ve 4d evrelerindeki birer sahneden sonra kendi yüzüne vurmuş ve gülmüştür.

Eliyle Ağzını Kapatma

Araştırma grubundaki bazı çocukların eliyle ağzını kapatarak güldükleri görülmüştür. 2. çocuk (2 yaş 8 ay, E.) video bitiminde eliyle ağzını kapatarak gülmüştür. 10. çocuk (3 yaş 3 ay, K.), 83. çocuk (9 yaş 5 ay, E.) ve 95. çocuk (10 yaş 10 ay, K.) 4d evresindeki bir sahnede eliyle ağzını kapatarak gülmüştür. 15. çocuk (3 yaş 7 ay, K.), 68. çocuk (7 yaş 10 ay, E.) 4a evresindeki bir sahneden sonra eliyle ağzını kapatarak gülmüştür. 16. çocuk (4 yaş 1 ay, K.), 28. çocuk (4 yaş 10 ay, K.), 45. çocuk (5 yaş 11 ay, K.), 50. çocuk (6 yaş 6 ay, K.), 67. çocuk (7 yaş 8 ay, K.), 71. çocuk (8 yaş 5 ay, K.) ve 86. çocuk (10 yaş, E.) 4c evresindeki bir sahnede eliyle ağzını kapatarak gülmüştür. 30. çocuk (5 yaş, E.) ve 91. çocuk (10 yaş 6 ay, K.) 2. evredeki ve 4c evresindeki bir sahnede eliyle ağzını kapatarak gülmüştür. 61. çocuk (7 yaş 4 ay, K.) 5. evredeki, 4c ve 4d evrelerindeki birer sahnede eliyle ağzını kapatarak gülmüştür. 73. çocuk (8 yaş 6 ay, K.) 4c evresindeki üç farklı sahnede ve 4d evresindeki bir

sahne eliyle ağzını kapatarak gülmüştür. 75. çocuk (8 yaş 11 ay, K.) 2. evredeki bir sahne eliyle ağzını kapatarak gülmüştür.

Sözel Tiksinme İfadesi

Araştırma grubundaki bazı çocukların videodaki sahnelere “ Iyy” , “İğrenç” gibi ifadelerle tepki gösterdikleri ve ardından güldükleri görülmüştür. 26. çocuk (4 yaş 10 ay, K.) 5. evredeki ve 4c evresinde yer alan birer sahne “ İğrenç” demiş ve gülmüştür. 45. çocuk (5 yaş 11 ay, K.) ve 55. çocuk (6 yaş 10 ay, E.) 4c evresindeki bir sahne “Iyy” diyerek gülmüştür. 38. çocuk (5 yaş 6 ay, E.) ve 55. çocuk (6 yaş 10 ay, E.) 5. evredeki bir sahne “Iyy” diyerek gülmüştür.

Ağzını Açma

Araştırma grubundaki bazı çocukların izledikleri sahneden sonra ağızlarını açtıkları görülmüştür. Bazı çocukların ardından güldükleri, bazı çocukların ise gülmedikleri görülmüştür. 35. çocuk (5 yaş 4 ay, K.) 5. evredeki bir sahne ağzını açmış ve gülmüştür. 49. çocuk (6 yaş 5 ay, K.), 61. çocuk (7 yaş 4 ay, K.), 69. çocuk (7 yaş 11 ay, K.) 4c evresindeki bir sahne ağzını açmış ve gülmüştür. 50. çocuk (6 yaş 6 ay, K.), 67. çocuk (7 yaş 8 ay, K.) ve 71. çocuk (8 yaş 5 ay, K.) 5. evredeki bir sahne ve 4c evresindeki iki farklı sahne ağzını açmış ve gülmüştür. 82. çocuk (9 yaş 4 ay, K.) 4d evresindeki bir sahne ve 4c evresindeki iki farklı sahne ağzını açmış ve gülmüştür. 73. çocuk (8 yaş 6 ay, K.) 5. evredeki ve 4c evresindeki bir sahne ağzını açmış ve gülmüştür.

57. çocuk (7 yaş 2 ay, K.) 2. evredeki bir sahne ağzını açmış ancak gülmemiştir.

54. çocuk (6 yaş 7 ay, K.) 4c evresindeki iki farklı sahne ağzını açmış ve gülmemiştir.

72. çocuk (8 yaş 6 ay, K.) 4c evresindeki bir sahne ağzını açmış ve gülmüştür, 4c evresindeki başka bir sahne ağzını açmış ve gülmemiştir.

Sahnenin Parmakla Gösterilmesi

Araştırma grubundaki bazı çocukların parmağı ile sahneyi göstererek güldüğü görülmüştür. 3. çocuk (2 yaş 8 ay, E.) ve 83. çocuk (9 yaş 5 ay, E.) 4c evresinde yer

alan tekerleği olmayan bir arabanın görüldüğü sahnede ekranı göstererek gülmüştür. 4. çocuk (2 yaş 9 ay, K.) 4c evresinde yer alan poşettekilerin yere düştüğü sahnede ekranı göstererek, “Düştü.” demiş ve gülmüştür. 5. çocuk (2 yaş 9 ay, E) yağmurun yağdığı sahnede “Yağmur yağıyor” diyerek ekranı göstermiş ve gülmüştür. 10. çocuk (3 yaş 3ay, K.), 37. çocuk (5 yaş 5 ay, E.), 38. çocuk (5 yaş 6 ay, E.), 41. çocuk (5 yaş 8 ay, E.) 4c evresindeki, uzun burunlu kasiyerin görüldüğü sahnede ekranı göstermiş ve gülmüştür. 27. çocuk (4 yaş 10 ay, E.), 34. çocuk (5 yaş 2 ay, E.), 43. çocuk (5 yaş 9 ay, E.), 75.çocuk (8 yaş 11 ay, K.) ve 88. çocuk (10 yaş 3 ay, K.) 4c evresindeki ters şemsiyenin görüldüğü sahnede ekranı göstermiş ve gülmüştür. 34. çocuk (5 yaş 2 ay, E.), 43. çocuk (5 yaş 9 ay, E.) 5. evredeki, ayaklara kara sular ve sarı sular indiği sahneyi parmakla gösterdiği göstermiş ve gülmüştür. 38. çocuk (5 yaş 6 ay, E.), 43. çocuk (5 yaş 9 ay, E.) 2. evredeki, çocuğun ayakkabılarını eline giydiği sahneyi parmakla gösterdiği göstermiş ve gülmüştür. 75.çocuk (8 yaş 11 ay, K.) 4d evresindeki, erkek çocuğa Fatma denilen sahnede ekranı göstermiş ve gülmüştür. 43. çocuk (5 yaş 9 ay, E.) 4c evresinde yer alan, kaşarın uzadığı sahnede ve 4d evresindeki erkek çocuğa kızım denilen sahnede ekranı parmakla göstermiş ve gülmüştür. 77.çocuk (9 yaş 1 ay, E.) 4d evresindeki erkek çocuğa kızım denilen sahnede ekranı parmakla göstermiş ve gülmüştür.

Sahnedekileri Tekrarlama

Araştırma grubundaki bazı çocukların izledikleri sahnedeki eylemleri ya da söylenenleri tekrarladıkları görülmüştür. 10. çocuk (3 yaş 3ay, K.), 21. çocuk (4 yaş 4 ay, K.), 23. çocuk (4 yaş 6 ay, E.), 31. çocuk (5 yaş, E.), 35. çocuk (5 yaş 4 ay, K.), 45. çocuk (5 yaş 11 ay, K.) 4c evresinde yer alan annenin kurt sesi çıkardığı sahneden sonra kurt sesi çıkarmış ve gülmüştür.

26. çocuk (4 yaş 10 ay, K.), 76. çocuk (9 yaş 1 ay, K.), 82. çocuk (9 yaş 4 ay, E.) ve 98. çocuk (11 yaş 3 ay, E.) 4a evresindeki masa, kasa, pasa denilen sahneden sonra “masa kasa pasa” diyerek sahnede söylenenleri tekrarlamış ve gülmüştür. 22. çocuk (4yaş 4 ay, K.), 25. çocuk (4 yaş 9 ay, E.), 28. çocuk (4 yaş 10 ay, K.), 29. çocuk (5 yaş, K.), 30. çocuk (5yaş, E.), 31. çocuk (5 yaş, E.), 34. çocuk (5 yaş 2 ay, E.), 41. çocuk (5 yaş 8 ay, E.), 43. çocuk (5 yaş 9 ay, E.), 45. çocuk (5 yaş 11 ay, K.), 46. çocuk (6 yaş 1 ay, E.), 51. çocuk (6 yaş 6 ay, E.), 55. çocuk (6 yaş 10 ay, E.),

75. çocuk (8 yaş 11 ay, K.), 82. çocuk (9 yaş 4 ay, K.), 88. çocuk (10 yaş 3 ay, K.), 98. çocuk (11 yaş 3 ay, E.) ve 101. çocuk (13 yaş 8 ay, E.) 4a evresinde yer alan, “Tuz, buz, muz” denilen sahneden sonra “Tuz, buz, muz” diyerek söyleneni tekrar etmiş ve gülmüştür. 23. çocuk (4 yaş 6 ay, E.), 30. çocuk (5 yaş, E.), 32. çocuk (5 yaş 1 ay, E.), 45. çocuk (5 yaş 11 ay, K.), 72. çocuk (8 yaş 6 ay, K.) 4c evresindeki köpeğin miyavladığı sahnede miyavlamıştır. 30. çocuk (5 yaş, E.) 2. evrede yer alan, annenin ayakkabılarını eline giydiği sahneden sonra terliklerini eline geçirmiştir ve gülmüştür.

Mizahı Paylaşma İsteği

Araştırma grubundaki bir çocuk (53. çocuk, 6 yaş 7 ay, E.) “Bunu arkadaşlarıma izletebilir miyim?” diye sorarak mizahı arkadaşıyla paylaşmak istediğini ifade etmiştir.

Yanındakine Dönerek Gülme

Videoyu birlikte izleyen çocuklardan bazılarının bir sahneyi izledikten sonra yanlarındaki çocuklara dönerek/bakarak güldükleri görülmüştür.

17. çocuk (4 yaş 1 ay, K.) 3. ve 5. evrelerdeki birer sahnede gülmüş ve yanındaki çocuğa bakmıştır. 27. çocuk (4 yaş 10 ay, E.), 49. çocuk (6 yaş 5 ay, K.) ve 98. çocuk (11 yaş 3 ay, E.) 4b evresindeki bir sahnede gülmüş ve yanındaki çocuğa bakmıştır. 35. çocuk (5 yaş 4 ay, K.) ve 68. çocuk (7 yaş 10 ay, E.) 4b evresindeki bir sahnede yanındaki çocuğa bakarak gülmüştür. 54. çocuk (6 yaş 7 ay, K.), 55. çocuk (6 yaş 10 ay, E.), 56. çocuk (6 yaş 11 ay, E.), 58. çocuk (7 yaş, 2 ay, E.), 63. çocuk (7 yaş 6 ay, E.), 76. çocuk (9 yaş 1 ay, K.) ve 86. çocuk (10 yaş, E.) 4c evresindeki bir sahnede gülmüş ve yanındaki çocuğa bakmıştır. 26. çocuk (4 yaş 10 ay, K.) 4a evresindeki bir sahnede gülmüş ve yanındaki çocuğa bakmıştır. 23. çocuk (4 yaş 6 ay, E.) 2. evreye ait iki sahnede ve 3. evreye ait bir sahnede yanındaki çocuğa bakarak gülmüştür. 50. çocuk (6 yaş 6 ay, K.) 2. evredeki bir sahnede yanındaki çocuğa bakarak gülmüştür. 67. çocuk (7 yaş 8 ay, K.) ve 71. çocuk (8 yaş 5 ay, K.) 3. evredeki ve 4c evresindeki birer sahnede gülmüş ve yanındaki çocuğa bakmıştır. 74. çocuk (8 yaş 7 ay, E.), 78. çocuk (9 yaş, 2 ay, E.), 80. çocuk (9 yaş 2 ay, E.) 2. evredeki bir sahnede gülmüş ve yanındaki çocuğa bakmıştır. 82. çocuk (9 yaş 4 ay,

K.) 3. evredeki ve 4d evresindeki bir sahnede gülmüş ve yanındaki çocuğa bakmıştır. 79. çocuk (9 yaş 2 ay, K.), 87. çocuk (10 yaş 1 ay, E.) 3. evredeki bir sahnede gülmüş ve yanındaki çocuğa bakmıştır. 85. çocuk (9 yaş 10 ay, E.) 5. evredeki bir sahnede gülmüş ve yanındaki çocuğa bakmıştır. 93. çocuk (10 yaş 8 ay, E.) 2. evredeki bir sahnede, 4c evresindeki iki farklı sahnede gülmüş ve yanındaki çocuğa bakmıştır. 96. çocuk (10 yaş 11 ay, K.) 4c evresindeki üç farklı sahnede gülmüş ve yanındaki çocuğa bakmıştır. 101. çocuk (13 yaş 8 ay, E.) 3. evredeki, 4b ve 4c evrelerindeki birer sahnede gülmüş ve yanındaki çocuğa bakmıştır.

10. (3 yaş 3 ay, K.) ve 21. çocuk (4 yaş 4 ay, K.) 4c evresindeki bir sahnede birbirlerine dönerek gülmüşlerdir. 22. (4 yaş 4 ay, K.) ve 15. çocuk (3 yaş 7 ay, K.) 4c ve 4a evrelerindeki birer sahnede birbirlerine dönerek gülmüşlerdir. 17. çocuk (4 yaş 1 ay, K.) ve 19. çocuk (4 yaş 2 ay, K.) 2. evreye ve 4c evresine ait birer sahnede birbirlerine bakarak gülmüşlerdir. 23. çocuk (4 yaş 6 ay, E.) ve 25. çocuk (4 yaş 9 ay, E.) 4c evresindeki bir sahnede birbirine bakarak gülmüşlerdir. 29. çocuk (5 yaş, K.) ve 34. çocuk (5 yaş 2 ay, E.) 2. evre, 3. evre 4c ve 4b evrelerindeki sahnelerde birbirlerine bakarak gülmüşlerdir. 39. çocuk (5 yaş 8 ay, E.) ve 41. çocuk (5 yaş 8 ay, E.) 4a, 4b ve 4c evresindeki bir sahnede birbirlerine bakarak gülmüşlerdir. 43. çocuk (5 yaş 9 ay, E.) ve 37. çocuk (5 yaş 5 ay, E.) 4c evresindeki bir sahnede birbirine bakarak gülmüşlerdir. 43. çocuk (5 yaş 9 ay, E.), 37. çocuk (5 yaş 5 ay, E.) ve 47. çocuk (6 yaş 4 ay, E.) 4d evresindeki bir sahnede birbirine bakarak gülmüşlerdir. 48. çocuk (6 yaş 5 ay, K.) ve 50. çocuk (6 yaş 6 ay, K.) 2. evredeki bir sahnede birbirine bakarak gülmüşlerdir. 52. çocuk (6 yaş 7 ay, E.) ve 59. çocuk (7 yaş 2 ay, E.) 3. evredeki bir sahnede birbirine bakarak gülmüşlerdir. 54. çocuk (6 yaş 7 ay, K.) ve 66. çocuk (7 yaş 7 ay, K.) 4c evresindeki bir sahnede birbirlerine bakarak gülmüşlerdir. 61. çocuk (7 yaş 4 ay, K.) ve 71. çocuk (8 yaş 5 ay, K.) 2. evredeki bir sahnede birbirine bakarak gülmüşlerdir. 63. çocuk (7 yaş 6 ay, E.) ve 68. çocuk (7 yaş 10 ay, E.) 4b evresindeki bir sahnede birbirine bakarak gülmüşlerdir. 67. çocuk (7 yaş 8 ay, K.) ve 72. çocuk (8 yaş 6 ay, K.) 4c evresindeki bir sahnede birbirine bakarak gülmüşlerdir.

İkinci İzlemede Ne Olacağını Söyleyerek Gülme

Araştırma grubundaki bazı çocukların videoyu 2. izlemelerinde sahne görünmeden önce o sahnede ne olacağını söyleyerek güldükleri görülmüştür. 17. çocuk (4 yaş 1 ay, K.) 4c evresinde yer alan poşettekilerin yere düştüğü sahne gelmeden önce “Düşecek.” demiş ve gülmüştür. 26. çocuk (4 yaş 10 ay, K.) 2. evrede yer alan, çocuğun ayakkabılarını eline giyeceği sahne gelmeden önce “Ayakkabılarını eline giyiyor.” diyerek gülmüştür. 28. çocuk (4 yaş 10 ay, K.) 4c evresinde yapbozlu çorbanın görüldüğü sahneden önce “Bakın şimdi çorbası yapbozlu olacak.” diyerek, 4c evresindeki ters şemsiyenin görüldüğü sahneden önce “Bakın şimdi ters tutacak.” diyerek gülmüştür. 34. çocuk (5 yaş 2 ay, E.) 4c evresindeki köpeğin kedi sesi çıkardığı sahne gelmeden “Köpek miyavlayacak.” diyerek, 4c evresindeki ters şemsiyenin görüldüğü sahne gelmeden önce “Şemsiyeyi ters tutacak.” diyerek gülmüştür. 43. çocuk (5 yaş 9 ay, E.) 4c evresindeki ters şemsiyenin görüldüğü sahne gelmeden önce “Şemsiyeye bakın şimdi.” diyerek gülmüştür. 56. çocuk (6 yaş 11 ay, E.) 4c evresindeki köpeğin kedi sesi çıkardığı sahneden önce “Şimdi köpek gelecek.” diyerek gülmüştür.

Sahnedeki Mizah Unsurunun Çocuk Tarafından Fark Edilmesinin Diğer Çocukların da Fark Etmesini Sağlaması

Videoyu aynı anda izleyen çocuklardan birinin sahnedeki mizah unsurunu fark ederek sözel olarak ifade ederek gülmesinin, videoyu beraber izlediği çocukların da fark ederek gülme tepkisi vermesine neden olduğu durumlar gözlemlenilmiştir. Ancak bu şekilde, bir çocuğun sözel ifadesinden sonra diğer çocuklar tarafından sahnenin anlaşılacak gülme tepkisi verildiği durumlardaki gülme tepkileri araştırma verilerine dahil edilmemiştir. Videoyu beraber izleyen 26. (4 yaş 10 ay, K.) ve 27. çocuk (4 yaş 10 ay, E.) 30. çocuğun (5 yaş, E.) videodaki çocuğun annesine baba dediğini fark ederek “baba mı “ diyerek gülmesinden sonra gülmüşlerdir.

Video ile İlgili Mizah Üretilen Durumlar

Araştırma grubundaki bazı çocukların videodaki sahnelerle ilgili mizah ürettikleri görülmüştür. 30. çocuk (5 yaş, E.) 3. evredeki yer alan, videodaki çocuğun “Burnum çok acıdı.” diyerek dizinin tuttuğu sahneden sonra “Ah gözüm, gözüm çok

acıdı.” diyerek, 47. çocuk (6 yaş 4 ay, K.) ve 88. çocuk (10 yaş 3 ay, K.) “Ah kolum, kolum çok acıdı.” diyerek, 73. çocuk (8 yaş 6 ay, K.) “Omzum çok acıdı.” diyerek gülmüştür. 22. çocuk (4 yaş 4 ay, K.) 4d evresinde yer alan erkek çocuğa Fatma denilen sahnede “Fatma mı Ayşe koysaydın” diyerek gülmüştür. 34. çocuk (5 yaş 2 ay, E.) 4b evresindeki, oyuncak çorbası üzerine kocaman bir kitaplı puding istiyorum, denilen sahneden sonra “Ben olsam kakalı çiş çorbası isterdim.” diyerek gülmüştür. 37. çocuk (5 yaş 5 ay, E.) 4c evresindeki, poşettekilerin yere düştüğü sahneden sonra “Pislikleri yiyecekler.” diyerek gülmüştür. 81. çocuk (9 yaş 3 ay, E.) 2. evredeki plastik kabın şapka olarak kullanıldığı sahneden sonra “ Şapka da güzelmiş.” diyerek gülmüştür. 85. çocuk (9 yaş 10 ay, E.) 4c evresindeki, uzun burunlu kasiyerin görüldüğü sahneden sonra “Kasadaki kız yerine pinokyoyu koysaydık.” diyerek gülmüştür.

Gülünmesi Beklenenler Dışındaki Sahnelere Gülme

Araştırma grubundaki bazı çocukların videoda gülünmesi beklenecek hazırlanan sahneler dışındaki sahnelere güldüğü de görülmüştür. 5. çocuk (2 yaş 9 ay, E) ve 38. çocuk (5 yaş 6 ay, E.) “Yağmur yağıyor.” diyerek gülmüştür. 45. çocuk (5 yaş 11 ay, K.) “ Yağmur başladı.” diyerek gülmüştür. 19. çocuk (4 yaş 2 ay, K.) ve 30. çocuk (5 yaş, E.) gök gürültüsünün duyulduğu sahnede kulaklarını kapayarak gülmüştür. 15. çocuk (3 yaş 7 ay, K.) “Üstünü değiştirmiyor, eve öyle mi girilir.” diyerek gülmüştür. 34. çocuk (5 yaş 2 ay, E.) videodaki çocuğun yağmurun ardından dondurma istemesi üzerine, “Bu havada dondurma yenmez.” diyerek gülmüştür. 28. çocuk (4 yaş 10 ay, K.) videodaki çocuğun plastik şapkayı çıkarmasından sonra “Hem şapkamı giyeyim diyor hem de çıkartıyor.” diyerek gülmüştür. 41. çocuk (5 yaş 8 ay, E.) marketteki bir rafta oyuncak tavşanın görüldüğü sahneden ardından “Oyuncak maymun burada olmaz yanlış.” diyerek gülmüştür. 28. çocuk (4 yaş 10 ay, K.) ve 45. çocuk (5 yaş 11 ay, K.) garsonun “Hı hı” dediği sahnede “Hı hı” diyerek gülmüştür. 53. çocuk (6 yaş 7 ay, E.) poşettekilerin yere düştüğü sahnede “Yırtık poşete koyuyor, bu nasıl bir şey?” diyerek gülmüştür. 55. çocuk (6 yaş 10 ay, E.) videodaki garsonun “Pizzanızı 4 parçaya mı böleyim 8 parçaya mı?” demesinden sonra “ 8 parçayı nasıl yiyecek ki” diyerek gülmüştür. 73. çocuk (8 yaş 6 ay, K.) 4d evresindeki “Çok geç olmuş yatağa Fatma” denilen sahneden ardından “Daha

gündüz” diyerek gülmüştür. 98. çocuk (11 yaş 3 ay, E.) annenin “Neli dondurma istiyorsun, senin için koparayım” demesinden sonra çocuğun “Karışık olsun” demesinin ardından ağaçtaki dondurmalarının hepsinin karışık olduğunu gördüğünde “Zaten hepsi karışık” demiş ve gülmüştür. 72. çocuk (8 yaş 6 ay, K.) videodaki çocuğun “Burnum çok acıdı” dediği sahnede gülmüştür. Bu gülmenin nedenin araştırmacı tarafından farklı olduğunun düşünülmesinden dolayı video durdurulmuş ve çocuğa neden güldüğü sorulmuştur. 72. çocuk (8 yaş 6 ay, K.) videodaki çocuğun “Buynum çok acıdı” demesine güldüğünü ifade etmiştir. 88. çocuk (10 yaş 3 ay, K.) videodaki garsonun ekranda görüldüğü sahnede “ Ben adamı kurt adama benzettim.” diyerek gülmüştür. 99. çocuk (12 yaş, E.) videodaki kasiyerin, hepsi 9 lira dediği sahneden sonra “Kazıklıyor.” diyerek gülmüştür.

İzleme sırasında yorum yapma

Araştırma grubundaki bazı çocukları videoyu izlerken yorum yaptıkları görülmüştür. Bazı çocuklar her şeyin tersten olduğu, videoda yer alan sahnelerin yanlış ve saçma olduğu şeklinde yorumlar yapmışlardır. 53. çocuk (6 yaş 7 ay, E.) “Bunlar hep neden böyle yanlış yapıyorlar.” demiştir. 44. çocuk (5 yaş 11 ay, E.) “Her şey yanlış.” demiştir. 51. çocuk videoyu 2. kez izlerken mizah içeren sahneleri “1. yanlış, 2. yanlış” diyerek saymıştır. 23. çocuk (4 yaş 6 ay, E.) 4c evresindeki ters şemsiyenin görüldüğü sahnede “Yanlış” demiş ve gülmüştür. 72. çocuk (8 yaş 6 ay, K.), 95. çocuk (10 yaş 10 ay, K.) ve 101. çocuk (13 yaş 8 ay, E.) “Her şey ters”, 81. çocuk (9 yaş 3 ay, E.) “Her şey tersten”, 90. çocuk (10 yaş 6 ay, K.) “Her şeyi ters yapıyor.” demiştir. 75. çocuk (8 yaş 11 ay, K.) 4c evresindeki dondurma ağacının görüldüğü sahnede “Çok saçma” demiş ve gülmüştür. 77. çocuk (9 yaş 1 ay, E.) 4c evresindeki köpeğin miyavladığı sahnede “Çok saçma” demiş ve gülmüştür. 87. çocuk (10 yaş 1 ay, E.) 3. evredeki, oyuncak tavşana oyuncak maymun denilen sahnede “Çocuk da kaç yaşındaysa artık.” demiş ve gülmüştür.

27. çocuk (4 yaş 10 ay, E.) 4d evresinde yer alan, annenin oğluna Fatma dediği sahnede “Fatma mı, ben hiç böyle erkek adı duymadım.” diyerek, 28. çocuk (4 yaş 10 ay, K.), 51. çocuk (6 yaş 6 ay, E.), 53. çocuk (6 yaş 7 ay, E.) “Fatma mı, ama Fatma kız ismi” diyerek, 41. çocuk (5 yaş 8 ay, E.), 43. çocuk (5 yaş 9 ay, E.) “Fatma mı, erkeğe Fatma diyor.” diyerek, 45. çocuk (5 yaş 11 ay, K.), 50. çocuk (6 yaş 6 ay,

K.) “Fatma mı” diyerek gülmüştür. 26. çocuk (4 yaş 10 ay, K.) ve 61. çocuk (7 yaş 4 ay, K.) da aynı sahne de “Fatma mı” diyerek, 25. çocuk (4 yaş 9 ay, E.) “Oğluna Fatma diyor.” diyerek, 29. çocuk (5 yaş, K.) “Fatma kız adıdır, değil mi?” diyerek gülmüştür. 35. çocuk (5 yaş 4 ay, K.), annenin oğluna Fatma dediği sahnede “ Adı Fatma mı, erkek o” diyerek, 93. çocuk (10 yaş 8 ay, E.) “Ahmet’e Fatma diyor.” diyerek gülmüştür.

4c evresindeki, gazetenin ters tutulduğu sahnede 34. çocuk (5 yaş 2 ay, E.), 61. çocuk (7 yaş 4 ay, K.), 75. çocuk (8 yaş 11 ay, K.), 82. çocuk (9 yaş 4 ay, K.), 93. çocuk (10 yaş 8 ay, E.) “Ters okuyor.” diyerek, 35. çocuk (5 yaş 4 ay, K.), 38. çocuk (5 yaş 6 ay, E.), 51. çocuk (6 yaş 6 ay, E.) ve 52. çocuk (6 yaş 7 ay, E.) “Ters tutuyor.” diyerek 53. çocuk (6 yaş 7 ay, E.) “Gazeteyi bile ters tutuyor.” diyerek, 55. çocuk (6 yaş 10 ay, E.) “Nasıl tersten görebiliyor” diyerek, 59. çocuk (7 yaş 2 ay, E.) “Okuyamaz ki” diyerek gülmüştür.

29. çocuk (5 yaş, K.) 4c evresindeki uzun burunlu kasiyerin olduğu sahnede “Koca burunlu” diyerek, 32. çocuk (5 yaş 1 ay, E.), 41. çocuk (5 yaş 8 ay, E.), 76. çocuk (9 yaş 1 ay, K.) ve 87. çocuk (10 yaş 1 ay, E.) “Burna bak ya” diyerek, 51. çocuk (6 yaş 6 ay, E.) “Burnu kocaman” diyerek, 45. çocuk (5 yaş 11 ay, K.) ve 91. çocuk (10 yaş 6 ay, K.) “Burnu çok büyük” diyerek gülmüştür. 38. çocuk (5 yaş 6 ay, E.) aynı sahnede “Oha” diyerek, 47. çocuk (6 yaş 4 ay, K.) “Burnunu gördünüz mü” diyerek, 55. çocuk (6 yaş 10 ay, E.) “Gördün mü burnu çok büyük” diyerek ve gülmüştür.

31. çocuk (5 yaş, E.), 38. çocuk (5 yaş 6 ay, E.) ve 44. çocuk (5 yaş 11 ay, E.) 2. evredeki plastik kabın şapka olarak kullanıldığı sahnede “O şapka değil ki.” diyerek, 32. çocuk (5 yaş 1 ay, E.), 43. çocuk (5 yaş 9 ay, E.), 51. çocuk (6 yaş 6 ay, E.) ve 55. çocuk (6 yaş 10 ay, E.) “Şapka mı o” diyerek gülmüştür.

10. çocuk (3 yaş 3ay, K.) 4d evresinde yer alan anneye baba denilen sahnede “Baba mı, baba diyor.” diyerek, 15. çocuk (3 yaş 7 ay, K.) “Baba diyor ya.” diyerek, 29. çocuk (5 yaş, K.) “Annesine baba diyor.” diyerek, 30. çocuk (5yaş, E.) “Baba dedi.” diyerek, 37. çocuk (5 yaş 5 ay, E.) ve 53. çocuk (6 yaş 7 ay, E.) “Baba mı” diyerek, 55. çocuk (6 yaş 10 ay, E.) “Baba mı, ne babası?” diyerek gülmüştür.

22. çocuk (4 yaş 4 ay, K.) 2. evrede yer alan annenin ayakkabılarını eline giydiği sahnede “Böyle mi ayakkabı giyilir” diyerek, 35. çocuk (5 yaş 4 ay, K.) “Hiç öyle

ayakkabı olur mu” diyerek, 43. çocuk (5 yaş 9 ay, E.), 88. çocuk (10 yaş 3 ay, K.) “Ayakkabılarını eline giyiyor.” diyerek, 28. çocuk (4 yaş 10 ay, K.) “Ele ayakkabı mı giyilir.” diyerek gülmüştür.

4c evresinde yer alan dondurma ağacının görüldüğü sahnede 16. çocuk (4 yaş 1 ay, K.) , 55. çocuk (6 yaş 10 ay, E.) ve 87. çocuk (10 yaş 1 ay, E.) “Ağaçta dondurma var.” diyerek, 24. çocuk (4 yaş 9 ay, K.) “Dondurma ağacı mı olur hiç.” diyerek gülmüştür.

27. çocuk (4 yaş 10 ay, E.) 4c evresindeki ters şemsiyenin görüldüğü sahnede “Hey, ters.” diyerek, 24. çocuk (4 yaş 9 ay, K.), 41. çocuk (5 yaş 8 ay, E.) ve 53. çocuk (6 yaş 7 ay, E.) “Ters tutuyor.” diyerek gülmüştür.

3. çocuk (2 yaş 8 ay, E.) 4c evresindeki, tekersiz arabanın görüldüğü sahnede “Arabanın tekerleği yok.” diyerek, 55. çocuk (6 yaş 10 ay, E.) “Aa arabanın şeysi söküktür” diyerek, 83. çocuk (9 yaş 5 ay, E.) ve 93. çocuk (10 yaş 8 ay, E.) “Teker yok” diyerek gülmüştür.

22. çocuk (4 yaş 4 ay, K.) 4c evresindeki, köpeğin miyav dediği sahnede “Bu miyav diyor, köpek aslında.” diyerek, 24. çocuk (4 yaş 9 ay, K.) “Köpek ama o miyavlıyor.” diyerek, 29. çocuk (5 yaş, K.) “Köpek kedi sesi çıkarıyor.” diyerek 55. çocuk (6 yaş 10 ay, E.) “Miyavlıyor.” diyerek, 77. çocuk (9 yaş 1 ay, E.) “Hiç köpek miyavlar mı.” diyerek gülmüştür.

28. çocuk (4 yaş 10 ay, K.), 53. çocuk (6 yaş 7 ay, E.) 4d evresindeki erkek çocuğa kızım denilen sahnede “Kızım mı” diyerek, 38. çocuk (5 yaş 6 ay, E.) “Kızım mı, erkek o.” diyerek gülmüştür.

35. çocuk (5 yaş 4 ay, K.) 4b evresindeki oyuncak çorbam yapbozlu olsun denilen sahnede “Öyle bir şey olabilir mi” diyerek, 4c evresindeki oyuncak çorbasının görüldüğü sahnede ise “Gerçek mi” diyerek gülmüştür. 87. çocuk (10 yaş 1 ay, E.) “Oyuncak çorbası mı var ya.” diyerek gülmüştür.

51. çocuk (6 yaş 6 ay, E.) ve 58. çocuk (7 yaş, 2 ay, E.) 3. evrede yer alan, videodaki çocuğun dizine burnum dediği sahnede “Burnum mu” diyerek gülmüştür.

74. çocuk (8 yaş 7 ay, E.) 5. evredeki, 4 parça pizza şakasının olduğu sahnede “Zaten aynı oluyor” diyerek, 94. çocuk (10 yaş 8 ay, E.) “İkisi de aynı” diyerek gülmüştür.

21. çocuk (4 yaş 4 ay, K.) 4c evresinde yer alan çocuğun düştüğü sahnede “Yere düştü” diyerek gülmüştür. 55. çocuk (6 yaş 10 ay, E.) 4c evresindeki, pizzanın içindeki kaşarın uzadığı sahnede “Oha kaşar nasıl uzuyor.” diyerek gülmüştür. 55. çocuk (6 yaş 10 ay, E.) 4c evresindeki annenin kurt sesi çıkardığı sahnede “Kurt mu bu ya.” diyerek gülmüştür. 93. çocuk (10 yaş 8 ay, E.) 3. evredeki oyuncak tavşana maymun denilen sahnede “Tavşana maymun diyor.” demiş ve gülmüştür.

Tutarsızlıkları Çözümüne Kavuşturma

Araştırma grubundaki bazı çocukların sahnedeki uyumsuzluğu fark ederek onu çözüme kavuşturmaya çalıştıkları görülmüştür. 24. çocuk (4 yaş 9 ay, K.) 3. evredeki oyuncak tavşana oyuncak maymun denilen sahnede “O aslında tavşan ama maymun diyor.” diyerek gülmüştür. 34. çocuk (5 yaş 2 ay, E.), 28. çocuk (4 yaş 10 ay, K.), 51. çocuk (6 yaş 6 ay, E.), 53. çocuk (6 yaş 7 ay, E.), 55. çocuk (6 yaş 10 ay, E.), 88. çocuk (10 yaş 3 ay, K.) 3. evredeki oyuncak maymuna tavşan denilen sahnede “Oyuncak maymun değil ki tavşan” diyerek, 33. çocuk (5 yaş 2 ay, E.) “O tavşan” diyerek, 39. çocuk (5 yaş 8 ay, E.) “Yanlış tavşan” diyerek gülmüştür. 56. çocuk (6 yaş 11 ay, E.) ve 72. çocuk (8 yaş 6 ay, K.) da aynı sahnede “tavşan” diyerek, 43. çocuk (5 yaş 9 ay, E.) “O tavşan olmasın.” diyerek gülmüştür.

31. çocuk (5 yaş, E.) 4c evresindeki dondurma ağacının görüldüğü sahnede “Ağaçta dondurma olmaz” diyerek, 41. çocuk (5 yaş 8 ay, E.) “Ağaçlarda sadece yaprak olur.” diyerek, 38. çocuk (5 yaş 6 ay, E.) “Ağaçta dondurma olur mu, dondurma buzda olur.” diyerek gülmüştür.

70. çocuk (8 yaş 3 ay, E.), 82. çocuk (9 yaş 4 ay, K.), 98. çocuk (11 yaş 3 ay, E.) 4c evresindeki, gazetenin ters tutulduğu sahnede başını gazeteyi görecek şekilde aşağı doğru çevirmiş ve gülmüştür.

29. çocuk (5 yaş, K.) ve 88. çocuk (10 yaş 3 ay, K.) 4d evresindeki, erkek çocuğa kızım denilen sahnede “oğlum” diyerek, 41. çocuk (5 yaş 8 ay, E.) “Kız değil, erkek” diyerek gülmüştür.

16. çocuk (4 yaş 1 ay, K.) 4c evresindeki köpeğin miyav dediği sahnede “Miyav demesi gerekmiyor, hav diyecek” diyerek, 35. çocuk (5 yaş 4 ay, K.) “Miyav diyor, köpek hav der.” diyerek gülmüştür. 34. çocuk (5 yaş 2 ay, E.) 3. evredeki, videodaki

çocuğun dizinin üstüne düşüp burnum çok acıdı dediği sahnede “Dizim diyecekti, burnum dedi.” Diyerek, 45. çocuk “ Dizi acıyor, burnum diyor.” diyerek gülmüştür.

15. çocuk 4d evresinde yer alan (3 yaş 7ay, K.) annenin oğluna Fatma dediği sahnede “Erkek çocuk ya” diyerek gülmüştür. 30. çocuk (5 yaş, E.) 2. evredeki plastik kabın şapka olarak kullanıldığı sahnede “ Aslında o bir kap” diyerek gülmüştür. 41. çocuk (5 yaş 8 ay, E.) 2. evrede yer alan, videoda çocuğun ayakkabılarını eline giydiği sahnede “Ayakkabı ele değil ayağa giyilir.” demiş ve gülmüştür. 45. çocuk (5 yaş 11 ay, K.) 4d evresindeki anneye baba denilen sahnede “Bu baba mı, anne o.” diyerek gülmüştür.

Video Bittikten Sonra Gülme

Araştırma grubundaki çocuklardan bazıları video bittikten sonra kimi zaman ilk izlemenin, kimi zamansa ikinci izlemenin veya her iki izleminin sonunda güldükleri görülmüştür. 9. çocuk (3 yaş 1 ay, K.) ve 15. çocuk (3 yaş 7 ay, K.) ikinci izlemenin sonunda, 2. çocuk (2 yaş 8 ay, E.) her iki izlemenin sonunda gülmüştür. 49. çocuk (6 yaş 5 ay, K.) ilk izlemenin sonunda gülmüştür.

4.3. En Çok ve En Az Gülme Tepkisi Verilen Mizah Örneklerine İlişkin Bulgular

Araştırma grubundaki her yaş grubundaki çocukların sahnelere gülme tepkilerinin ortalaması alındığında en çok, köpeğin miyavladığı sahneye (%80), annenin kurt sesi çıkardığı sahneye (%74) ve çocuğun plastik kabı şapka olarak başına taktığı sahneye (%73) güldükleri görülmüştür. En az güldükleri sahnelerin ise annenin “Buralarda bir dondurma ağacı olacaktı.” dediği sahne (%14), 4 parça pizza esprisinin bulunduğu sahne (%19) ve “oyuncak çorbanız legolu mu olsun” denilen sahne (%21) olduğu görülmüştür. Araştırma grubundaki çocukların %14’ünün “Buralarda bir dondurma ağacı olacaktı.” denilen sahneye güldüğü görülürken dondurma ağacının görüldüğü sahneye %66’sının güldüğü görülmüştür. Oyuncak çorbam yapbozlu olsun denilen sahneye çocukların %41’i gülerken oyuncak çorbasının görüldüğü sahneye %69’unun güldüğü görülmüştür.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.Tartışma

Araştırma bulgularına göre McGhee'nin mizah gelişim kuramına göre 2. 3. ve 4. evrelerde en fazla gülme tepkisi 5 yaş grubundaki çocuklarda görülmüştür. 5 yaş McGhee'nin (2002) mizah gelişim kuramına göre 2. ve 4. evre için bu evredeki örneklere en fazla gülme tepkisi verilmesi beklenen yaş aralığı içinde yer aldığından bu evrelerde en fazla gülme tepkisinin 5 yaş grubundaki çocuklarda görülmesi beklenen bir durumdur.

5. evrede ise en fazla gülme tepkisi 11-13 yaş grubundaki çocuklarda görülmüştür. McGhee'nin kuramına göre 5. evredeki örneklere en fazla gülme tepkisi 6-7 yaştan 10-11 yaşa kadar olan dönemde görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında 11-13 yaş grubundaki çocukların bu evrede en fazla gülme tepkisi vermesi beklenen bir durumdur. 5. evrede yer alan örnekler yetişkin türü mizahı içerdiğinden ve bilişsel olarak daha üst düzeyde bir beceri gerektirmesi bakımından araştırma kapsamındaki en üst yaş grubu olan 11-13 yaş grubundaki çocukların en fazla gülme tepkisi verdikleri düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre 2. , 3. , 4. ve 5. evrelerde en az gülme tepkisi sırasıyla 2, 3 ve 4 yaş grubundaki çocuklarda görülmüştür. McGhee'nin kuramı göz önünde bulundurulduğunda bu durumun bu yaş grubundaki çocukların mizah örneklerinde yer alan problemi çözememelerinden ve bilişsel uyumsuzluğu çözümlene çabasında olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Çocukların bir mizah unsurundaki durumun komikliğinden keyif alabilmeleri için bu durumun ne olduğunun ve bunun nasıl değiştiğinin farkında olmaları gereklidir. Uyumsuzluk çocukların zihninde bir "problem" yaratır ve bu problemi çözebildiklerinde, böylece bilişsel ve zihinsel süreçler kullandıklarında, durumda yaratılan mizahın keyfine varabilirler (Loizou, 2005, s.98).

McGhee yürümeye yeni başlayan çocukların nesnelere ve kelimelerin hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları nedeniyle, onlarda oluşacak bu uyumsuzluktan,

ancak bu uyumsuzluğu yapanın kendileri olduğu takdirde emin olduklarını ifade etmektedir (akt. Chaney, 1993, s. 4). Bu yaş grubundaki çocukların gülme tepkilerinin az olmasının bu örneklerin sunum şeklinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Mizah örneklerinin günlük yaşamda doğal bir ortamda sunulmayıp yapay bir şekilde -bir videoyla-sunulmasının bu yaş grubundaki çocukların daha az gülme tepkisi vermelerine neden olduğu düşünülmektedir.

Araştırma grubundaki çocukların gülme tepkileri 5 yaşa kadar (2-3-4 yaş) tüm evrelerde artmaktadır. Bu bulgu bilişsel gelişimin yaşla birlikte artması ve buna bağlı olarak gülme tepkilerinde artma görülmesi şeklinde yorumlanmaktadır.

7 yaş grubundaki çocukların gülme tepkilerinde 2, 4 ve 5. evrelerde bir düşme görülmüştür. McGhee (1971a) tarafından 5-7-9 yaşındaki çocuklarla gerçekleştirilen çalışmanın bulgularına göre en az gülme tepkisi 7 yaşındaki çocuklarda görülmüştür. Bu bulgu bu araştırmanın bulgularıyla benzer görülmektedir. McGhee bu bulguyu bu yaştaki çocukların işlem öncesi ile somut işlemler döneminin arasında olmalarından kaynaklanabileceği şeklinde yorumlamıştır. Rosenblatt ve Winner (1988) 6-8 yaşındaki çocukların çevrelerindeki nesne, olgu ve olayların gerçek ve olması gereken (standart) durumlarına yoğunlaştıklarını, bu dönemde bulunan çocukların gelişen eleştiri ve değerlendirme becerileri ile nesnelere (olgu ve olayları) kurallarla sınırlandırdıklarını ifade etmektedir (akt. Copley, 2001). Buna göre araştırma grubundaki 7 yaşındaki çocukların bu yaşta nesnelere ve olayların gerçek görüntülerinin beklentisi altında olduklarından ve videodaki uyumsuz durumların basit, gereksiz, saçma olduğunu düşünmelerinden dolayı 2. , 3. ve 5. evrelerde bu yaş grubundaki gülme tepkilerinde düşme olduğu düşünülmektedir.

McGhee'nin kuramında belirttiği evrelerin yaş sınırları o evredeki örneklere en fazla gülme tepkisi verilen yaş grubudur. Ancak sonraki yaşlarda da o evrelerdeki örneklere gülme tepkisi verilir. Araştırma grubundaki çocukların da o yaş dönemi bittikten sonra aynı evrelerdeki örneklere gülme tepkisi vermeye devam ettikleri görülmüştür.

Araştırma bulgularına göre çocukların gülme tepkisi dışında da tepkiler verdikleri görülmüştür. Çocukların kaşlarını çatma, kaşlarını kaldırma, araştırmacıya bakma

gibi tepkileri sahnedeki uyumsuzluğu anlama çabasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma grubundaki çocukların gülme tepkisi dışında kendilerini geriye atma, öne eğilme, omuzlarını kaldırma, dil çıkarma, ellerini birbirine vurma, eliyle yüzüne vurma, eliyle yüzünü kapama gibi tepkiler verdikleri görülmüştür. Morreal'e göre (1997, s. 38) enerji boşalması öncelikle kaslar yoluyla ve özellikle bu duygunun en çok etkilendiği kaslardan biri olan konuşmayı sağlayan kaslarla gerçekleşir. Eğer tüm enerjinin boşalmasına bu kanal yeterli olmazsa diyafram ve nefes alma ile ilgili diğer kasların etkilenmesiyle ve kakhaha yoluyla bu enerjiyi boşaltılır. Eğer hala boşaltılacak enerji kalmışsa gülen kişi ellerini vuracak, arkaya/öne eğilerek gülecek ve bu enerjisini boşaltacaktır. Araştırma grubundaki çocukların da enerjilerini gülme dışında öne geriye eğilme, ellerini vurma, dil çıkarma vb. davranışlarla attıkları düşünülmektedir.

Araştırma grubundaki bazı çocukların videoyu izlerken mizah içeren durumlarda sahneyi parmakla gösterdikleri, izledikleri sahne ile ilgili yorumlar yaptıkları ve izledikleri sahnede geçenleri tekrarladıkları görülmüştür. Degabriele ve Walsh (2010, s. 525–537) tarafından zihinsel yetersizliği olan çocuklarda mizahın üretilme ve takdir edilme durumunu belirlemek amacıyla yapılan çalışmada bazı çocukların ekranda gördükleri bazı sahneleri taklit ettikleri, sahneleri parmakları ile işaret ettikleri, “ Şuna bak, bu çok komik” şeklinde tepki verdikleri sonucunda ulaşılmıştır. Degabriele ve Walsh (2010) ’ın bulgularıyla benzerlik gösteren bu durum çocukların kendilerini (anladıklarını) ifade etmenin bir yolu olarak sahneyi parmakla gösterdikleri şeklinde yorumlanmaktadır.

Araştırma grubundaki çocukların mizahı arkadaşlarıyla paylaşma isteğinde buldukları, birbirlerine dönerek güldükleri, aynı gruptaki başka bir çocuğun gülmesine güldükleri görülmüştür. Bu durum mizahın sosyal boyutu ile ilişkilendirilmektedir. Kosslyn ve Henker'e göre (1970, s.1) çoğu insan yalnızken nadiren güler ya da mizahlarının konusunu paylaşacak birilerini ararlar. Çocukların mizah anlayışını belirleyen şey de muhtemelen bu sosyal-mizah durumlarındaki deneyimdir. Bu bulgu, Brackett (1933) ile Kosslyn ve Henker (1970) tarafından bir şakanın gruba söylendiğinde gülme durumu genellikle aynı şakaların sadece bir

bireye söylendiğinden daha yüksek bulunduğu, bir mizah unsurunu grup halinde izleme durumunda daha fazla gülmenin ortaya çıktığını gösteren çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Araştırma grubundaki çocukların videodaki sahneyi gördükten sonra araştırmacıya bakmalarının, çocukların sahnedeki uyumsuzluğu anlama çabası olmalarından, sahnedeki unsuru anladıklarını belli etme isteklerinden veya araştırmacıdan onay beklmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Pien ve Rothbart (1976, s. 968) uyumsuzluğun fark edilmesinin çözüme kavuşturulması isteği uyandıracığını ifade etmektedir. Mizahın değerinin takdir edilmesi iki-aşamalı bir süreç içermektedir. Kişi ilk olarak uyumsuzluğu keşfeder, beklentileri ihlal edilir. Sonra uyumsuzluğu ya da tutarsızlığı çözüme kavuşturmak ya da açıklamak için problem çözmeye girişir. Araştırma grubundaki çocukların da sahnedeki uyumsuzluğu fark ederek o durumu çözüme kavuşturmaya çalıştıkları görülmüştür.

Araştırma grubundaki çocukların, videoda gülünmesi beklenen sahneler dışında güldükleri sahneler ve çocukların bu sahnelere ilişkin açıklamaları incelendiğinde yaş ile birlikte niteliksel farklılıklar bulunduğu görülmüştür.

Araştırma bulgularında yer alan çocukların video ile ilgili yorumları incelendiğinde gazetenin ters tutulduğu sahnede ilkokula giden çocukların okuma yazma bilmelerinden dolayı “Gazeteyi ters okuyor” diyerek, anaokuluna giden çocukların ise durumu biçimsel olarak ifade ederek “Ters tutuyor” diyerek yorum yaptıkları görülmüştür.

Araştırma grubundaki 8 yaşın altındaki çocukların video ile ilgili yorumlarında sahneleri “ Yanlış” olarak nitelendirdikleri görülürken 8 yaşından büyük çocukların sahneleri “Saçma” olarak nitelendirdikleri görülmüştür. Sahnenin “Yanlış” olduğunun ifade edilmesi sahnedeki durumun çocuğun zihnindeki duruma uymamasından kaynaklanır. “Saçma” ifadesi ise iki durum/kavram arasında kıyaslama yapılması sonucunda ortaya çıkan ve daha üst düzey bir düşünme becerisi gerektiren bir ifadedir.

Araştırma bulgularına göre çocukların en fazla gülme tepkisi verdiği sahnelerin görsel ve hareket içeren mizah örneklerinin olduğu sahneler olduğu, en az gülme

tepkisi verdiği sahnelerin ise sözel mizah içeren örneklerin olduğu sahneler olduğu görölmüştür. Degabriele ve Walsh (2010, s. 525–537) tarafından yapılan araştırmada da fiziksel ve görsel mizah içeren sahnelerin sözel mizah içeren sahnelere göre daha fazla takdir edildiği ve bir hareket ya da jestle sunulan şakaların da sözel şakalara göre daha fazla anlaşıldığı ortaya konulmuştur. Araştırmanın bu bulgusu Degabriele ve Walsh (2010)'un araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre 4. evrenin farklı kategorilerinde yer alan “Buralarda bir dondurma ağacı olacaktı.” denilen sahne en az gülme tepkisi verilen sahnelerden biri iken, dondurma ağacının görüldüğü sahne, en fazla gülme tepkisi verilen sahnelerdendir. Benzer bir durum “Oyuncak çorbam yapbozlu olsun” denilen sahne ile oyuncak çorbasının görüldüğü sahnede de ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, araştırma grubundaki çocukların aynı anlamı taşıyan bir mizah unsurunun görsel olarak sunulmasını sözel olarak sunulmasından daha fazla takdir ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç olarak, bu araştırmada Türkiye’de yaşayan çocukların mizah gelişim özelliklerinin McGhee’nin mizah gelişim kuramının genel hatlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

5.2. Sonuç

Araştırma grubunu Türkiye’de yaşayan 2-13 yaşında 101 çocuk oluşturan, okul öncesi ve ilkokul çocuklarının mizah gelişimlerinin Paul E. McGhee’nin mizah gelişim kuramına göre incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

- Tüm evrelerde en az gülme tepkisi sırasıyla 2, 3 ve 4 yaş grubundaki çocuklarda görölmüştür.
- En fazla gülme tepkisi 2. 3. ve 4. evrelerde 5 yaş grubundaki çocuklarda, 5. evre de ise 11-13 yaş grubundaki çocuklarda görölmüştür.
- Evreler açısından bakıldığında 2. ,3. ve 4. evre için en az gülme tepkisi veren yaş grubu 2 yaş, en fazla gülme tepkisi veren yaş grubu 5 yaştır. 5. evre için

ise en az gülme tepkisi veren yaş grubu 2 yaş iken en fazla gülme tepkisi veren yaş grup 11-13 yaştır.

- Araştırma grubundaki çocukların gülme tepkileri 5 yaşa kadar (2-3-4 yaş) tüm evrelerde artmaktadır.
- 7 yaş grubundaki çocukların gülme tepkilerinde 2, 4 ve 5. evrelerde bir düşme görülmüştür.
- Çocukların videoyu izlerken gülme tepkisi dışında da tepkiler verdikleri görülmüştür. -Kimi zaman gülmeye eşlik eden-kaş kaldırma, araştırmacıya bakma, kaş çatma, öne eğilme, kendini geriye atma, dil çıkarma, omuz kaldırma, ellerini birbirine vurma, eliyle yüzünü kapama, eliyle yüzüne vurma, sözel tiksime ifadesinde bulunma, şaşırma, sahneyi parmakla gösterme, sahnedekileri tekrarlama gibi davranışlar gözlemlenmiştir.
- Araştırma grubundaki bazı çocukların, video ile ilgili yorum yaptıkları, mizahı paylaşma isteğinde buldukları, birbirlerine dönerek güldükleri, ikinci izlemede ne olacağını söyleyerek güldükleri ve video bittikten sonra güldükleri görülmüştür. Ayrıca çocukların gülmeleri beklenen sahnelerin dışındaki sahnelere güldükleri, izledikleri videodaki sahnelerle ilgili mizah ürettikleri görülmüştür.
- Çocukların en fazla gülme tepkisi verdiği sahnelerin görsel ve hareket içeren mizah örneklerinin olduğu sahneler olduğu, en az gülme tepkisi verdiği sahnelerin ise sözel mizah içeren örneklerin olduğu sahneler olduğu görülmüştür.

5.3.Öneriler

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Çocukların doğal durumlarda nelere güldüklerinin belirlendiği çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmada çocukların mizah gelişimleri mizahın değerini takdir etmeleri bakımından incelenmiştir. Çocukların mizah ürettikleri durumların belirlendiği farklı çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmada 2-13 yaş grubundaki çocukların mizah gelişimleri incelenmiştir. Farklı yaş gruplarındaki çocukların mizah gelişimlerini inceleyen çalışmalar yapılabilir. Bu araştırma kapsamına alınmayan ancak Paul E. McGhee'nin mizah gelişim kuramında yer alan 1. evreye dayanılarak 6-15 aylık çocukların mizah gelişimlerini inceleyen çalışmalar yapılabilir.

Çocukların mizah unsurlarına gülme nedenlerinin çocuklara sorularak ortaya konulduğu çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmada mizah durumları karşısında çocukların gülme tepkisi dışında tepkiler verildiği görülmüştür. Çocukların gülme tepkisi dışında verdikleri tepkilerin araştırıldığı daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

Çocukların sözel mizahtan daha çok görsel ve hareket içeren örneklere güldükleri görülmüştür. Çocukların güldükleri mizah durumlarının araştırıldığı çalışmalar yapılabilir.

Çocukların mizah gelişimlerinin cinsiyete göre farklılık gösterme durumlarının araştırıldığı çalışmalar yapılabilir.

5.3.2. Eğitimcilere Yönelik Öneriler

Çocukların gülme tepkisi dışındaki davranışlarının ortaya konulduğu bulgular kısmında yer alan; çocukların videoyu izleme sırasında yanlarındakine dönerek gülmeleri bulgusundan hareketle, çocukların mizah üretmeleri ve birbirlerinin ürettikleri mizahın değerini takdir edebilmeleri için eğitim ortamlarının çocukların birbirleri ile etkileşim içerisinde olabilecekleri şekilde düzenlenmesi önerilebilir.

Bir mizah unsurunun bir çocuk tarafından anlaşılmasının diğerk çocukların da anlamasının kolaylaştırdığı bulgusundan hareketle farklı yaş ve özellikteki çocukların bir arada eğitim görmelerinin çocukların mizah gelişimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma bulgularıyla ortaya konulan çocukların mizah gelişim özelliklerinin eğitimciler tarafından bilinmesi ve eğitimcilerin, mizahı çocukları tanımada ve çocukla iletişim kurmada kullanması önerilebilir.

Mizahın üretilmesinin çocukların da mizah üretmesine neden olduğu bulgusuna dayanarak öğretmenlerin de – kişilik özelliklerine uygunsamizah üretmeleri önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Ak, Ö. (2007). *Jean Piaget düşüncesindeki psikolojik yapılar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkaya, M. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetme becerileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul İli Şişli İlçesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akün, D. (1997). *9- 11 yaş çocuklarında mizah duygusunun gelişimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, H. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve cinsiyetlerine göre mizah tarzlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Attardo, S. (1994). *Linguistic theories of humor*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Avanoğlu Kızıltepe, Z. (2007). *Öğretişim: Eğitim psikolojisine çağdaş bir yaklaşım*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Avşar, V. (2008). *Öğretmen adaylarının mizah tarzları ve cinsiyet rolleri ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, İ. S. (2006). *Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci tutum ve başarısına etkisi (İzmir ilköğretim 8. sınıf örneğinde)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bacanlı, H. (2007). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: PegemA Yayıncılık/Asal Yayınları.
- Baudelaire, C. (1997). *Gülmenin özü.* (Çev.İ. Yalçın). İstanbul: İris Yayıncılık.
- Bergson, H. (2011). *Gülme: Komin anlama üzerine deneme*. (Çev. Y. Avunç). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Beattie, J. (1776). *Essays: On poetry and music, as they affect the mind; on laughter, and ludicrous composition; on the utility of classical learning*. Edinburgh: World Public Library Association.
- Brackett, C. W. (1933). Laughing and crying of preschool children. *The Journal of Experimental Education*, 2 (2), 119-126.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik: Psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri*. (Çev. İ.D. Erguvan Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Burtoon Hoffman, H. (2008). *An examination of the use of humor in early childhood special education settings*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Oakland University, Rochester Michigan.
- Byers, L. (1970). *To laugh is to know: A discussion of the cognitive element in children's humor*. (ERIC doküman no:ED 051879) ERIC veritabanından 12 Mart 2012 tarihinde alınmıştır.
- Cevizci, A. (1997). *Felsefe sözlüğü*. Ankara : Ekin Yayınları .
- Chaney, C. (1993). *Young Children's Jokes: A Cognitive Developmental Perspective*. (ERIC doküman no: ED 358967) ERIC veritabanından 16 Şubat 2013 tarihinde alınmıştır.
- Chik, M. P. J. , Molloy, G. N. ve Leung, C. S. B. (2005). Incongruity as a universal component of humor appreciation: Some Hong Kong data. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 5, 40-54.
- Chik, M. P. J. , Leung, C. S. B ve Molloy, G. N. (2005). Development of a measure of humour appreciation. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 5, 26 – 31.
- Cropley, A.J. (2001). *Creativity in education and learning: A guide for teachers and educators*. Oxon: Routledge Falmer.
- Çelik, E. (2006). *Fizik öğretiminde bilgisayar destekli mizahın öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Degabriele, J. ve Walsh, I. P. (2010). Humour appreciation and comprehension in children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54 (6) , 525–537.
- Devellioğlu, F. (1996). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat* (13. baskı). Ankara: Aydın Kitabevi.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2007). *Eğitim Psikolojisi: gelişim-öğrenme ve öğretme* (Geliştirilmiş 16. baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eysenck, H. J. (1972). Foreword. J. H. Goldstein ve P. E. McGhee (Editörler), *The psychology of humor: Theoretical perspectives and empirical issues* (s. xii-xvii). New York: Academic Press.
- Freud, S. (1993). *Espriler ve bilinç dışıyla ilişkileri*. (Çev. E. Kapkın). İstanbul: Mert Yayıncılık.
- Gander, J. M ve Gardiner, H. W. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi* (6. baskı) (Yay. Haz. B. Onur). Ankara: İmge Kitabevi .
- Groch, A. S. (1974). Joking and appreciation of humor in nursery school children. *Child Development*, 45, 1089-1102.
- Gruner, C. R. (1997). *The game of humor: A comprehensive theory of why we laugh*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Guo, J. , Zhang, X., Wang, Y. ve Xeromeritou, A. (2011). Humour among Chinese and Grek preschool children in relation to cognitive development. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(3), 153-170.
- Guo, J. (2008, 8-12 September). *Early humour in young toddlers and its indicators*. European Conference On Educational Research: From Teaching to Learning'de sunulmuştur. Gothenburg, Sweden.
- Güler, Ç. ve Güler, B.U. (2010). *Mizah, gülme ve gülme bilimi*. Ankara: Yazıt Yayıncılık.
- Hobday Kusch J. ve Mcvittie, J. (2002). Just clowning around: Classroom children's humour perspectives on children's humor. *Canadian Journal of Education*, 27 (2), 195–210.

- Hoicka, E. ve Akhtar, N. (2012). Early humour production. *British Journal of Developmental Psychology*, 30, 586–603.
- İnam, A. (2002). Gülmenin kitabı (Derleme) *Gülmeyi bilememenin gülünçlüğü*.(s. 13-23). İstanbul: YGS Yayınları.
- Jiang, F. , Yue, X. D. ve Lu, S. (2011). Different attitudes toward humor between Chinese and American students: Evidence from the Implicit Association Test. *Psychological Reports*, 109, 99-107.
- Justin, F. (1932). A genetic study of laughter provoking stimuli. *Child Development*, 3 (2), 114-136.
- Kahraman, H. (2009). *Yatılı ilköğretim bölge okulu (YİBO) ve normal okullara devam eden ergenlerde mizah duygusu ile benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kant, I. (1987). *Critique of judgment*. (Çev. W. S. Pluhar). İndainapolis: Hackett Publishing.
- Karagöz, O. (2009). *İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin mizah tarzları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılınç, A. (2008). *Öğretimde mizahi kavramaya dayalı bir materyal geliştirme çalışması: Bilim karikatürleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kızıltan, N. (2006). Fıkra metinlerinin kız ve erkek çocuklar tarafından algılanışı. *Dil Dergisi*, 134, 7-30.
- Koçer, H. , Eskidemir, S. ve Özbek, T. (2012). 6 yaş çocuklarının mizahi tepkilerinin Paul E. McGhee'nin mizah gelişim evrelerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 1 (4), 82-93.
- Koestler, A. (1997). *Mizah Yaratma Eylemi*. (Çev. S. Kabakçoğlu, Ö. Kabakçoğlu). İstanbul: İris Yayıncılık.

- Kosslyn, S. M. ve Henker, B. A. (1970). *Social influences on children's humor responses*. (ERIC doküman no: ED 039933) ERIC veritabanından 12 Nisan 2011 tarihinde alınmıştır.
- Loizou, E. (2005). Humour: A different kind of play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13 (2), 97-109.
- Loizou, E. (2006). Young children's explanation of pictorial humor. *Early Childhood Education Journal*, 33 (6), 425-431.
- Loizou, E. (2007). Humor as a means of regulating one's social self: Two infants with unique humorous personas. *Early Child Development and Care*, 177 (2), 195-202.
- Martin, R. (2007). *The psychology of humor: An integrative approach*. London: Elsevier Academic Press.
- Martin, G. N. ve Sullivan, E. (2013). Sense of humor across cultures: A comparison of British, Australian and American respondents. *North American Journal of Psychology*, 15 (2), 375-384.
- McGhee, P. E. (1971a). The role of operational thinking in children's comprehension and appreciation of humor. *Child Development*, 42, 733-744.
- McGhee, P. E. (1971b). Cognitive development and children's comprehension of humor. *Child Development*, 42, 123-138.
- McGhee, P. E. (1972). On the cognitive origins of incongruity humor: Fantasy assimilation versus reality assimilation. J. H. Goldstein ve P. E. McGhee (Editörler.), *The psychology of humor: Theoretical perspectives and empirical issues* (s. 61-80). New York: Academic Press.
- McGhee, P. E. (1974). Development of children's ability to create the joking relationship. *Child Development*, 45, 552-556.
- McGhee, P. E. (2002). *Understanding and promoting the development of children's humor*. United States of America: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Miller, P. H. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları* (Yay. Haz. B. Onur, çev. Z. Gültekin). Ankara : İmge Kitabevi.

- Morreall, J. (1997). *Gülmeyi ciddiye almak*. (Çev. K. Aysevener, Ş. Soyer) İstanbul: İris Yayıncılık.
- Nesin, A. (2002). Gülmenin kitabı (Derleme). *Mizah=Gülmece*. (s.43-85). İstanbul: YGS Yayınları.
- Nesin, A. (1973). *Cumhuriyet döneminde Türk mizahı*. İstanbul: Akbaba Yayınları.
- Oral, T. (2002). Gülmenin kitabı (Derleme). *Gülme*. (s.85-99). İstanbul: YGS Yayınları.
- Oruç, Ş. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde mizah*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öğüt Eker, G. (2009). *İnsan kültür mizah: Eğlence endüstrisinde tüketim nesnesi olarak mizah*. Ankara: GrafikerYayıncılık.
- Ömeroğlu, E ve Kandır, A. (2005). *Bilişsel gelişim*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Özcan, Ö. (2002). *Türk Edebiyatında Hiciv ve Mizah*. Ankara: İnkılap Kitabevi.
- Özkan, H. İ. (2008). *Öğretmen ve öğrencilerdeki mizah anlayışlarının sınıf atmosferine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özünü, Ü. (1999). *Gülmecenin dilleri*. Ankara: Doruk Yayıncılık.
- Pien, D. ve Rothbart, M.K. (1976). Incongruity and resolution in children's humor: A reexamination. *Child Development*, 47, 966-971.
- Platon (1988). *Devlet* (6. Basım). (Çev. S. Eyüboğlu ve M. A. Cimcoz). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Platon (1998). *Yasalar* (2. cilt) (2. basım). (Çev. C. Şentuna ve S. Babür). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Ross, A. (1998). *The language of humour*. London: Routledge.
- Ruch, W. ve Forabosco, G. (1996). A cross-cultural study of humor appreciation: Italy and Germany. *Humor International Journal of Humor Research*, 9 (1), 1-18.

- San Bayhan, P ve Artan, İ. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Savaş, S. (2009). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci tutum ve başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Schopenhauer, A. (2009). *İsteme ve tasarım olarak dünya*. (2. baskı). (Çev. L. Özşar). İstanbul: Biblos Yayınları.
- Selçuk, Z. (2003). *Gelişim ve öğrenme* (9. baskı). Ankara : Nobel Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. (12. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sepetci, C. (2010). *Okul yöneticilerinin mizah tarzlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Sinnot, J. D. ve Ross, B. M. (1976). Comparison of aggression and incongruity a factors in children's judgements of humor. *The Journal of Genetic Psychology*, 128, 241-249.
- Sletta, O. ve Sobstad, F. (1993, 25-28 March). *Social competence and humor in preschool and school aged children*. 60th Anniversary Meeting of the Society for Research in Child Development'da sunulmuştur, New Orleans.
- Sroufe, L. A. ve Wunsch, J. P. (1972). The development of laughter in the first year of life. *Child Development*, 43 (4), 1326-1344.
- Soyaldın, S. Z. (2007). *Orta öğretim öğrencilerinin öfke ifade tarzları ile mizah tarzları arasındaki ilişkin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Suls, J. M. (1972). A two-stage model for the appreciation of jokes and cartoons: An information- processing analysis. J. H. Goldstein ve P. E. McGhee (Eds.), *The psychology of humor: Theoretical perspectives and empirical issues* (pp. 81–100). New York: Academic Press.

- Sümer, M. (2008). *Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin stresle başa çıkma stilleri ve bazı değişkenlere göre mizah tarzlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Uğur, İ. (2007). *Televizyon reklamlarında mizahın kullanımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Usta, Ç. (2009). *Mizah dilinin gizemi* (2. baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Vural, A. (2004). *Mizah ve gülmenin insan yaşamındaki yeri önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuzer, H. (2002). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi* (Geliştirilmiş Yeni Basım) (22. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yerlikaya, N. (2007). *Lise öğrencilerinin mizah tarzları ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yerlikaya, E. E. (2009). *Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile algılanan stres, kaygı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Gözden geçirilmiş 2. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EKLER

Ek 1. İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.07.20.02-605.01/
Konu : Anket Uygulaması

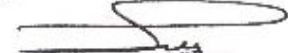
13.03.2012+ 6776

VALİLİK MAKAMINA
ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Programı öğrencisi Seda ESKİDEMİR'in "Çocuklarda Mizah Gelişimi" başlıklı tez çalışmasını İlimiz Muratpaşa İlçesi Mehmet Kesikçi İlköğretim Okulu ve Başöğretmen Atatürk İlköğretim Okulunda uygulama isteği ile ilgili 16.02.2012 tarihli ve 2906 sayılı yazıları, ekinde gönderilen araştırma uygulaması anket formları, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 06.03.2012 tarihinde toplanarak "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca söz konusu, tez çalışması veri toplama aracı, Mizah gelişim evrelerinden örnekler içeren bir adet video, Çocukların verdikleri tepkilerin yazılacağı bir gözlem defteri uygulamalarının, İlimiz Muratpaşa İlçesi Mehmet Kesikçi İlköğretim Okulu ve Başöğretmen Atatürk İlköğretim Okulunda "Çocuklarda Mizah Gelişimi" konulu araştırmasını, Okul Müdürlüğü'nün bilgisi dâhilinde, ilgili Yönergeye göre, çalışma takvimi doğrultusunda eğitim-öğretimi aksatmadan yapılması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Osman Nuri GÜLAY
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
13/03/2012

Turan EBEN
Vali
Vali Yardımcısı

	<p>Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü Seğuksu Mah. Hamidiye Cad. Bilgi için: M.KARAKAŞ Md.Yrd. Telefon: (0 242) 238 60 00 (pbx) Faks : (0 242) 238 61 11 E-posta: antalyamem@meh.gov.tr projeler07@meh.gov.tr</p>	 www.egitimede stek.meb.gov.tr	 www.haydiki zlarokula.org	 www.meb.gov.tr	 Daha iyi bir gelecek!
---	--	--	---	---	---

MEM.FRM.16 REV.00

Ek 2. Valilik İzin Belgesi



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : B.08.4.MEM.0.07.20.02-605.01/
Konu : Araştırma ve Uygulaması

19.03.2012* 7395

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
ANTALYA




İlgi: 16.02.2012 tarihli ve 002906 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda belirtilen, Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Seda ESKİDEMİR'in, "Çocuklarda Mizah Gelişimi" konulu araştırma ve uygulamasını, Muratpaşa İlçesi Mehmet Kesikçi İlköğretim Okulu ve Başöğretmen Atatürk İlköğretim Okulunda uygulama ile ilgili isteği "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi" gereğince, Müdürlüğümüz inceleme komisyonu tarafından değerlendirilerek uygun görülmüş olup, Valilik Makamının 13.03.2012 tarihli ve 6776 sayılı onayı ekte gönderilmiştir.

Bakanlığımızın ilgili yönergesi gereği ve Yönerge de belirtilen EK-1 taahhütnamesi doğrultusunda araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda; Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:
1-Onay(1 adet)

	<p>Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. Bilgi için: M.KARAKAŞ Md.Yrd. Telefon: (0 242) 238 60 00 (pbx) Faks : (0 242) 238 61 11 E-posta: antalyamem@meb.gov.tr projeler07@meb.gov.tr</p>	 www.egitimdestek.meb.gov.tr	 www.hayatinkulub.org		
---	--	---	---	---	---

MEM.FRM.16 REV.00

Ek 3. Sağlık Kültür Daire Başkanlığı İzin Belgesi


**T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTöRLüğü
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı**

**SAYI : B.30.2.AKD.0.72.02.00-302.08.01-7201/
KONU: Seda ESKİDEMİR**

2 -11- 2011

SAğLIK KÜLTÜR VE SPOR DAİRE BAŐKANLIęINA

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü İtkğretim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı ğrencisi Seda ESKİDEMİR'in "3-6 yaş çocuklarının mizah gelişimleri" başlıklı tez çalışmasını Başkanlığınıza bağlı 75. Yıl Kreş ve ocuk Kltb'nde Aralık 2011, Ocak 2012, Şubat 2012 ve Mart 2012 aylarında haftada 3 (ç) yarım gün uygulayabilmesi için bilgilerinizi ve gereğini arz ederim


Sema Y. YERLİ
Daire Başkanı V.

Ek 4. Kullanılan Videoda Yer Alan Mizah Örneklerinin Açılımı

Durum No	Evreler	Örneklerin Açılımı
1	2	Çocuk mavi plastik kabı şapka olarak başına geçirerek “Önce şu şapkamı giyeyim” der.
2	2	Çocuk ayakkabıların eline giyerek “Tamam ayakkabılarımı giydim, hazırım.” der.
3	2	Anne, “Ben de ayakkabımı giyeyim çıkalım.” der ve ayakkabılarını eline giyer.
4	4c5	Anne ve çocuk yolda yürürlerken çocuk yere düşer.
5	3	Yere düştüğünde dizini yere vuran çocuk dizini tutarak “Ah burnum, burnum çok acıdı.” der.
6	4c2	Park halinde bulunan, sağ ön tekeri olmayan kırmızı bir araba görünür.
7	5	Çocuk “Sonunda geldik ayaklarıma kara sular” der ve ayaklarından kara sular akar. Anne” Benim de ayaklarıma sarı sular indi” der ve ayaklarınsan sarı sular akar.
8	4c5	Anne “ Alışverişe başlamadan önce bir şeyler yiyelim mi, kurt gibi acıktım der.” ve kurt sesi çıkarır.
9	4b	Çocuk sipariş almaya gelen garsona” Ben oyuncak çorbası üzerine de kocaman bir kitaplı puding istiyorum.” der.
10	4b	Garson, “ Oyuncak çorbanız legolu mu olsun” diye sorar.
11	4b	Çocuk garsona “ Hayır yapbozlu” der.
12	4c5	İçerinde yapboz parçaları olan çorba gelir ve çocuk kaşığa yapbozlu çorbayı koyarak ağzına götürür.
13	5	Garson anneye “ Pizzanızı 4 parçaya mı böleyim 8 parçaya mı?” diye sorar. Anne “ 4 parçaya bölelim, diyeteyim 8 parça fazla gelir.” der.
14	4c4	Anne pizzayı yerken kaşar normalden daha fazla şekilde uzar.
15	4a	Çocuk “ Anne, marketten ne alacağız?” diye sorar. Anne “Tuz, buz, muz” der.
16	4a	Çocuk “ Öyle mi, ben masa, kasa, pasa alacağımızı sanıyordum.” der.
17	3	Çocuk marketteki pembe oyuncak tavşanı eline alarak “Aaa oyuncak maymun.” der.
18	4c4	Uzun ve büyük bir burnu olan kasiyer görünür.
19	4c5	Anne kasada alınanları poşete koyarken poşettekiler yere düşer.
20	4c3	Yağmur yağmaya başlar ve anne üst kısmı ters olarak açılmış ters şemsiyeyle görünür.
21	4d	Çocuk annesine “ Baba yağmur durdu da dondurma yemek istiyorum.” der.
22	4b	Anne “Tamam buralarda bir dondurma ağacı olacaktı.” der.
23	4c1	Üzerinde dondurmalar asılı olan ağaç görünür ve anne bir dondurma kopararak çocuğa verir.
24	4c5	Sahnede bir köpek görünür ve köpek miyavlar.
25	4d	Anne oğluna “Çok geç olmuş, hadi bakalım yatağa Fatma .” der.
26	4c3	Anne gazeteyi ters tutarak okur.
27	4d	Anne salona gelen ve koltuk minderlerinin arasında bir şeyler arayan oğluna “Kızım ne yapıyorsun? diye sorar.

Ek 5. Kullanılan Videoda Yer Alan Mizah Örneklerinin Paul E. McGhee'nin Mizah Gelişim Kuramındaki Evrelere Göre Dağılımı

Evreler		Mizah örnekleri numaraları	Toplam mizah örnekleri sayısı
2. evre	Nesnelere karşı tutarsız davranışlar	1, 2, 3	3
3. evre	Nesnelerin, olayların, insanların tutarsız olarak adlandırılması	5, 17	2
4. evre	Kavramsal tutarsızlık		
4a	Kelimelerin sesleriyle (anlamlarıyla değil) oynama	15, 16	2
4b	Anlamsız ve gerçek kelimelerin kombinasyonu	9, 10, 11, 22	4
4c	Nesneler insanlar veya hayvanların özelliklerini çarpıtma(bozma)		
4c-1	Ait olmayan özellikler ekleme	23	1
4c-2	Ait olan özellikleri kaldırma	6	1
4c-3	Bilinen şeylerin boyutunu, rengini, yerini, şeklini değiştirme	20, 26	2
4c-4	Abartılı özellikler	14, 18	2
4c-5	Tutarsız veya imkansız davranışlar	4, 8, 12, 19, 24	5
4d	Karşı cinse ilişkin isimlendirme	21, 25, 27	3
5. evre	Çoklu anlamlar ve yetişkin türü mizahın başlaması(Espriler ve bilmeceler)	7, 13	2

Ek 6. Gözlem Formu

Video Kodu:	Çocuğun Kodu:			
Tarih:	Çocuğun Yaşı:			
Saat:	1.izleme	Diğer davranışlar	2. izleme	Diğer davranışlar
1. durum				
2. durum				
3. durum				
4. durum				
5. durum				
6. durum				
7. durum				
8. durum				
9. durum				
10. durum				
11. durum				
12. durum				
13. durum				
14. durum				
15. durum				
16. durum				
17. durum				
18. durum				
19. durum				
20. durum				
21. durum				
22. durum				
23. durum				
24. durum				
25. durum				
26. durum				
27. durum				

Diğer gözlemler:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Seda ESKİDEMİR MERAL
Doğum Yeri ve Tarihi :Altındağ(Ankara) 11.06.1987

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Marmara Üniversitesi- Eğitim Fakültesi- Okul
Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı (2005-2009)
Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
(2009-2013)
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri :

Koçer, H.; **Eskidemir, S.** ve Şen,S. (2012) “Anasınıfına Giden Çocukların Televizyon İzleme Durumlarının Belirlenmesi”. 23 Nisan TRT Okul Öncesi Çocuk ve Medya Uygulamaları Kongresi.17-18 Nisan. Konya-Türkiye

Eskidemir, S.; Koçer, H. (2012) “Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Radyo Dinleme Durumlarının İncelenmesi” . 23 Nisan TRT Okul Öncesi Çocuk ve Medya Uygulamaları Kongresi.17-18 Nisan. Konya-Türkiye.

Koçer, H.; **Eskidemir, S.** ; Özbek, T. (2012) “6 Yaş Çocuklarının Mizahi Tepkilerinin Paul E. McGhee’nin Mizah Gelişim Evrelerine Göre İncelenmesi” 3. Uluslararası Eğitimde Yeni Trendler ve Etkileri Kongresi. 26-28 Nisan. Antalya-Türkiye.

Koçer, H.; **Eskidemir, S.** ; Özbek, T. (2012).6 Yaş Çocuklarının Mizahi Tepkilerinin Paul E. McGhee’nin Mizah gelişim Evrelerine Göre İncelenmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. , 1(4) , 82-93.

Eskidemir, S.; Koçer, H. (2012) “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuğa Bakışı ve Çocuk Merkezli Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi.” 3. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi. 12-15 Eylül. Adana- Türkiye.

Koçer, H.; **Eskidemir, S.**; Şen, S. ; Altıntaş, H.; Başpınar, S.(2012) “Türkiye’de

Faaliyet Gösteren Farklı Eğitim Sendikalarına Mensup Öğretmenlerin 4+4+4 Eğitim Modeli Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi” 3. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi. 12-15 Eylül. Adana- Türkiye.

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar:

2009-2010: M.E.B Cengiz Topel Anaokulu, okul öncesi öğretmeni

2010-2011: M.E.B Sabiha Gökçen Anaokulu, okul öncesi öğretmeni

2011-2012: Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, araştırma görevlisi

2012-halen: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, araştırma görevlisi

İletişim

E-Posta Adresi : seskidemir@gmail.com

Tarih : 20.06.2013