

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ

**TÜRKÇE DERSLERİNDE MİZAH KULLANIMININ
ÖĞRENCİ TUTUM VE BAŞARISINA ETKİSİ
(İZMİR İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖRNEKLEMİNDE)**

İ. Seçkin Aydın

İZMİR – 2006

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ

**TÜRKÇE DERSLERİNDE MİZAH KULLANIMININ
ÖĞRENCİ TUTUM VE BAŞARISINA ETKİSİ
(İZMİR İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖRNEKLEMİNDE)**

İ. Seçkin Aydın

**Danışman
Yrd.Doç.Dr. Mehmet Yardımcı**

İZMİR – 2006

Doktora Tezi olarak sunduğum "Türkçe ÖğretimDoktora Tezi olarak sunduğum "Türkçe Öğretiminde Mizah Kullanımının Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi (İzmir İlköğretim 8. Sınıf Örneğinde)" adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

10.05.2006

İ. Seçkin Aydın

YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

Tez No:

Konu Kodu:

Üniv. Kodu:

Tezin Yazarının

Soyadı: Aydın

Adı: İ. Seçkin

Tezin Adı: Türkçe Derslerinde Mizah Kullanımının Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi (İzmir İlköğretim 8. Sınıf Örnekleminde)

Tezin Yabancı Dildeki Adı:

The Effects of The Use of Humor on Student Attitude and Achievement in Turkish Courses (in The Sample of Izmir 8th Grade Students)

Üniversite: Dokuz Eylül Üniversitesi

Enstitü: Eğitim Bilimleri

Yıl: 2006

Diğer Kuruluşlar:

Tezin Türü:

1. Yüksek Lisans
2. Doktora (X)
3. Tıpta Uzmanlık
4. Sanatta Yeterlilik

Dili: Türkçe

Sayfa Sayısı: 224

Referans Sayısı: 176

Tez Danışmanları:

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Yardımcı

Türkçe Anahtar Sözcükler:

1. Türkçe Eğitimi
2. Mizah
3. Mizah Duygusu
4. Tutum
5. Akademik Başarı

İngilizce Anahtar Sözcükler:

1. Turkish Instruction
2. Humour
3. Sense Of Humour
4. Attitude
5. Academic Achievement

Tarih: 23.06.2006

İmza:

Tezinden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

**İşbu alışma, j¼rimiz tarafından T¼rke Eğitimi Anabilim Dalı T¼rke
ğretmenliği Bilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul
2006/2007**

Başkan

Prof. Dr. Emman Artun



¼ye

Yrd. Doç. Dr. Mehmet YARUMLU

¼ye

Prof. Dr. İlhan Genç

¼ye

Yrd. Doç. Dr. Hadiye Keentekerağız

¼ye

Yrd. Doç. Dr. Nelin AKKAYA

Onay

**Yukarıdaki imzaların adı geçen ğretim ¼yelerine ait olduğunu
onaylarım.**

...../2006

Prof. Dr. Sedef GİDENER

Enstit¼ M¼d¼r¼



ÖZET

TÜRKÇE DERSLERİNDE MİZAH KULLANIMININ ÖĞRENCİ TUTUM VE BAŞARISINA ETKİSİ (İZMİR İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖRNEKLEMİNDE)

Bu araştırmanın amacı, mizah kullanımının öğrencilerin akademik başarı, Türkçe dersine yönelik tutum ve mizaha yönelik tutumları üzerindeki etkililiğini belirlemektir.

Araştırma, 2004-2005 öğretim yılında İzmir Buca Şerif Tikveşli İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Kontrol gruplu ön test – son test modeli kullanılan araştırmada, denel işlemler olarak, deney grubunda mizahla öğretim teknikleri; kontrol grubunda ise geleneksel öğretim teknikleri uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”, “Çoktan Seçmeli Türkçe Başarı Testi” ve “Mizaha Yönelik Tutum Ölçeği” hem ön test hem de son test olarak uygulanarak toplanmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, *t* testi, korelasyon, varyans çözümlemesi kullanılmıştır.

Araştırma verileri incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Türkçe derslerinde mizah kullanımı, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etki yapmıştır. Deney grubuyla kontrol grubu karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

2. Türkçe Dersine Yönelik Tutum puan ortalamalarında, deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

3. Mizah kullanımı, deney grubundaki öğrencilerin mizaha yönelik tutumlarını etkilemiştir. Deney grubuyla kontrol grubu öğrencilerinin mizaha yönelik tutumlarında, deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Türkçe Eğitimi, Mizah, Mizah Duygusu, Tutum, Akademik Başarı.

ABSTRACT

**THE EFFECTS OF THE USE OF HUMOR ON STUDENT ATTITUDE AND
ACHIEVEMENT IN TURKISH COURSES
(IN THE SAMPLE OF IZMIR 8TH GRADE STUDENTS)**

The purpose of this research is to discern the effects of the use of humor on students' academic achievement and attitudes towards Turkish courses and humor.

The research was conducted on 8th grade students of İzmir Buca Şerif Tikveşli Primary School in 2004-2005 academic year. Pretest-posttest experimental design with control group was used for the research. Humor was used in the instruction of the experiment group whereas the control group received traditional instruction techniques. The data of the research were gathered with Attitudes Towards Turkish Courses Scale, Multiple Choice Turkish Achievement Test and Attitudes Towards Humor Scale.

The statistical techniques mean, standard deviation, t test, correlation, analysis of variance were used to analyze the data.

Results of the study indicate the following:

1. The use of humor had a positive effect on the achievement of the students in Turkish courses. Compared to the control group, a significant difference favoring the experiment group was found.

2. There was no statistically significant difference between the attitudes of experiment group and the control group towards Turkish courses.

The use of humor influenced the students in experiment group in their attitudes towards humor. A significant difference between the groups' attitudes towards humor was found and this difference was in favor of the experiment group.

Key Terminology: Turkish Instruction, Humor, Sense of Humor, Attitude, Academic Achievement.

KISALTMALAR

akt.: aktaran
bkz: bakınız
çev.: çeviren
haz.: hazırlayan
MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
S.: sayı
s.: sayfa
TDK: Türk Dil Kurumu

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, bir araç olarak kullanılan mizahın, öğrencilerin Türkçe dersine ve mizaha yönelik tutumları ile akademik başarıları üzerindeki etkililiği incelenmiştir.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde problem durumu saptanarak bu doğrultuda, araştırmanın amacı ve önemi, problem tümcesi, alt problemler, sınırlılıklar, sayılılar ve tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde mizahın tanımı, mizahın tarihsel gelişimi, mizah kuramları verilmiş ve mizahın diğer kavramlarla olan ilişkisi üzerinde durulmuştur. Ardından Türkçe öğretime ile Türkçe dersine yönelik tutum, mizah ve mizaha yönelik tutumlarla ilgili yayın ve araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölüm, araştırmanın modeli, denekler, veri toplama araçları ve denel işlemleri kapsayan yöntem bölümüdür. Dördüncü bölümde, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda oluşturulmuş bulgular ve yorumlar bulunmaktadır. Beşinci bölümde ise araştırma bulgularının sonuçları tartişılmış; öğretmenlere, programcılara ve ailelere öneriler getirilmiştir.

Bu çalışmada, dipnot kullanılırken doğrudan alıntılarda tarih ve sayfa numarası belirtilirken özetleyici nitelikteki alıntılarda yalnızca yayının tarihi verilmiştir.

Araştırmanın süresince danışman hocam Yrd.Doç.Dr. Mehmet Yardımcı'nın büyük katkısı olmuştur. Bana lisans, yüksek lisans ve doktora öğrenimim süresince desteğini esirgemeyen hocama ne kadar teşekkür etsem azdır.

Araştırma süresince görüş, öneri ve kaynaklarıyla destek veren Prof. Dr. İlhan Genç, Yrd. Doç. Dr. Nevin Akkaya, Yrd. Doç. Dr. Hadiye Küçükarağöz, Yrd. Doç. Dr. Sabahattin Çağın, Öğr. Gör. Dr. Özlem Fedai'ye; çalışmanın veri analizlerini yapan Yrd. Doç. Dr. Oğuz Serin'e ve bunları yorumlamamda yardımcı olan Öğr. Gör. Dr. Fatma Bölükbaş'a; uygulamalarımı yapmamda bana olanak tanıyan değerli arkadaşım Nihat Bayat'a, yer yer önerileriyle çalışmama katkı sağlayan tüm hocalarım ve çalışma arkadaşlarıma, şerif Tikveşli İlköğretim Okulu idarecileri ve öğrencilerine, yazım aşamasında büyük desteğini gördüğüm Nevber Çetinkaya'ya teşekkür ederim.

Ayrıca, bu yorucu süreç içinde yanımda olan eşim Nahide'ye ve bana sabretmek zorunda kalan biricik oğlum İlbey'e teşekkür ederim.

İzmir, Mayıs 2006

İ. Seçkin Aydın

TABLOLAR LİSTESİ

1. Tablo: Gülme Diyagramı	9
2. Tablo: Kavramlararası ilişkiler Tablosu.....	10
3. Tablo: Niteliklerine Göre Gülme.....	11
4. Tablo: Fowler Çizelgesi.....	60
5. Tablo: İletişim Şeması.....	94
6. Tablo: Bildirişim Düzeni.....	95
7. Tablo: Görsel ve Gülmeceli Bir İletide İletişim Süreci.....	118
8. Tablo: Deney Deseni.....	155
9. Tablo: Örnekleme Oluşturan Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrenci Özellikleri	156
10. Tablo: Mizaha Yönelik Tutum Ölçeği Puanlama Biçimi	157
11. Tablo: Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlama Biçimi	158
12. Tablo: Denel İşlemler Boyunca Ele Alınan Konuların Haftalara Göre Dağılımı	160
13. Tablo: Deney ve Kontrol Gruplarının Çoktan Seçmeli Ön Test Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	162
14. Tablo: Deney ve Kontrol Gruplarının Çoktan Seçmeli Son Test Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	163
15. Tablo: Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersine Yönelik Ön Test Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	164
16. Tablo: Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersine Yönelik Son Test Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	165
17. Tablo: Deney ve Kontrol Gruplarının Mizah Tutumları Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	166
18. Tablo: Deney ve Kontrol Gruplarının Mizah Tutumları Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	167

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
KISALTMALAR	iii
ÖNSÖZ	iv
TABLolar LİSTESİ	v
İÇİNDEKİLER	vi
I. BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	2
1.3. Problem Tümcesi	3
1.4. Alt problemler	3
1.5. Sınırlılıklar	3
1.6. Sayılılar	4
1.7. Tanımlar	4
II. BÖLÜM	5
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	5
2.1. Kuramsal Çerçeve	5
2.1.1. Gülme ve Mizah (Gülmece)	5
2.1.1. Mizahın Genel Tarihsel Gelişimi	17
2.1.3. Türk Tarihinde Genel Olarak Mizahın Yeri	32
2.1.3.1. Selçuklu Dönemi Mizahı	33
2.1.3.2. Osmanlı Dönemi Mizahı	35

2.1.3.3. Cumhuriyet Dönemi Türk Mizahı.....	47
2.1.4. Mizahın Sınıflandırılması.....	50
2.1.5. Gülme ve Mizah (Gülmece) Kuramları	61
2.1.5.1. Üstünlük Kuramı (Superiority Theory).....	62
2.1.5.2. Rahatlama Kuramı (Relief Theory)	65
2.1.5.3. Uyuşmazlık Kuramı (Incongruity Theory)	70
2.1.5.4. Mizahla İlgili Diğer Görüşler.....	72
2.1.6. Sağlık ve Mizah	75
2.1.6.1. Mizahın Psikolojik İşlevleri	76
2.1.6.2. Mizahın Fizyolojik İşlevleri.....	82
2.1.7. Toplum ve Mizah	85
2.1.8. Dil ve Mizah.....	91
2.1.8.1. Mizahın Dilbilgisi (Gramatik) Boyutu.....	103
2.1.8.2. Konuşma İlkeleri ve Mizah.....	106
2.1.8.3. Mizahta Dilötesi Özellikler	113
2.1.8.4. Göstergibilimsel Simgeler	116
2.1.8.4. Diyalektik Farklılıklar ve Mizah.....	120
2.1.9. Eğitim ve Mizah.....	121
2.1.9.1. Öğretim Etkinliği Olarak Mizah	133
2.1.9.2. İlköğretim Türkçe Müfredat Programı.....	135
2.1.9.3. İlköğretim Türkçe Müfredat Programında Mizahla İlişkili Konuların Öğrenme Alanlarına Dağılımı.....	137
2.2. Türkçe Öğretimiyle İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	142
2.3. Mizahla İlgili Yayın ve Araştırmalar	150

III. BÖLÜM	155
YÖNTEM	155
3.1. Araştırma Modeli	155
3.2. Evren ve Örneklem Grubu	155
3.3. Veri Toplama Araçları	156
3.3.1. Mizaha Yönelik Tutum Ölçeği.....	156
3.3.2. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	157
3.3.3. Öğrenci Başarı Testi.....	159
3. 4. Denel İşlemler	159
IV. BÖLÜM	161
BULGULAR VE YORUM	161
4. 1. Mizah Kullanımı ile Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin “Türkçe Akademik Başarıları” Üzerindeki Etkileri.....	161
4. 2. Mizah Kullanımı ile Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkileri	163
4. 3. Mizah Kullanımı ile Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin “Mizaha Yönelik Tutumları” Üzerindeki Etkileri	165
V. BÖLÜM	167
SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	167
5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	167
5. 2. Öneriler	171
KAYNAKÇA	174
İNTERNET KAYNAKÇASI	184
EKLER	185

*Ancak gülmekle yok edebilirsiniz
kötülüğü,
kin duymadan ve iyi dostlukları
sürdürebilirsiniz,
düşman olmadan
(Bernard Shaw, 2004: 29).*

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, problem tümcesi, alt problemler, sınırlılıklar, sayıtlılar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Milli Eğitim Bakanlığı, 2005-2006 öğretim yılından itibaren ilköğretim 1-8 sınıflarında aşamalı olarak yeni bir müfredat ortaya koymuştur. Bakanlık, bu müfredatın Türkçe 1 - 8. sınıflarında mizahın bir dalı olan karikatürü de öğrenme alanlarından “Görsel Okuma” bölümünde bir kazanım olarak belirtmiştir; ancak karikatür mizahın yalnızca bir ögesi durumundadır. Yine yer yer mizahla ilgili ögeler programa dahil edilmiştir. Bu nedenle Türkçe öğretiminde mizahın daha geniş bir biçimde işlendiği bir programın öğrenci üzerinde nasıl bir etki yapacağı araştırmamızın özünü oluşturmuştur.

Bu araştırma, mizah kullanımının Türkçe dersi üzerinde ne denli etkili olduğunu değerlendirmiştir. Çalışmada kullanılan gülmece öyküleri, karikatürler, fıkralar ve sınıf içi mizahî etkinliklerin, öğrencilerin Türkçe akademik başarılarına etkileri, mizaha yönelik tutumları ve Türkçe dersine yönelik tutumları ele alınmıştır. Son olarak araştırmada, mizah kullanımının Türkçe dersinin gereksinimlerini karşılama düzeyi belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Eğitimde her geçen gün yeni yöntemler, yeni yaklaşımlar ortaya konmaktadır. Öğrencinin daha iyi eğitilebilmesine yönelik yapılan bu çalışmalarda, nitelikli insan yetiştirebilme, en temel endişe olarak göze çarpmaktadır. Öğrencinin akademik süreçte aldığı eğitim bu açıdan ayrı bir önem taşır.

İlköğretimden ortaöğretime kadar müfredat programı ve ders kitapları incelendiğinde seçilen metinlerde ve yapılan etkinliklerde mizah türlerinin göz ardı edildiği görülmektedir. Oysa mizah; sezgici düşünmenin, somut düşünceden soyut düşünceye geçişin belirlediği çocukluk yıllarında onlara hem zihinsel hem de duygusal yönden katkı sağlayacak bir ifade biçimidir.

Öğrencinin öğreneceği bilgiyi olumlu alımlamasında, kendi bireysel ilgilerinin yanında, öğretmenin ve yardımcı kaynakların da etkisi bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında mizah, öğrenciyi derse motive edebilecek, kaygıyı düşürebilecek bir araç olarak kullanılabilir. Çalışmanın temel amacını mizahın eğitimde nasıl kullanılabileceği ve bu yolla hazırlanan bir dersin öğrenci başarı ve tutumlarına etkileri oluşturmaktadır.

Zengin ve tarihsel bir kaynağa sahip olan Türk mizahı, zaman zaman çeşitli politik koşullardan dolayı bir durgunluk yaşasa da günümüze kadar gelmiştir. Uzun bir tarihi süreçte, değişen farklı koşullar karşısında mizah da bu değişimi yaşamıştır.

Mizah, bazen edebiyatımızın gülen yüzü olmuş, bazen kara mizah olarak karşımıza çıkmış, bazen de hiciv aracılığıyla kendisine yer edinmeye çalışmıştır. Mizahın toplumumuzdaki yeri çok eskilere dayansa da böyle bir kültürel olgudan eğitimde bugün için yeterince yararlanılmadığı görülmektedir. Yapılan ön araştırmalarda özellikle mizah-eğitim ilişkisi yurt dışı kaynaklarda yoğun bir biçimde göze çarparken ülkemizde bu tip çalışmalara çok yer verilmemesi, konunun yönünü bu noktaya çekmemize neden olmuştur.

1.3. Problem Tümcesi

Türkçe dersinde mizah kullanımı, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin başarılarını, Türkçe dersine yönelik tutumlarını ve mizaha yönelik tutumlarını nasıl etkilemektedir?

1.4. Alt problemler

1. Mizah kullanımı ile geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin* Türkçe akademik başarıları üzerindeki etkileri farklılıklar göstermekte midir?

2. Mizah kullanımı ile geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin** Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir?

3. Mizah kullanımı ile geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin*** mizaha yönelik tutumları üzerindeki etkileri farklılıklar göstermekte midir?

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2004-2005 öğretim yılı bahar yarıyılında mart-nisan-mayıs aylarında yapılan uygulamalarda elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

2. Araştırma, ilköğretim 8. Türkçe dersinde gerçekleştirilmiştir.

3. Araştırma, öğrenme alanlarından okuma ve görsel okuma ile sınırlandırılmıştır.

4. Araştırma, öğrencilerin Türkçe akademik başarılarını, Türkçe dersine ve mizaha yönelik tutumlarını kapsamaktadır.

* İlköğretim 8. sınıf öğrencileri.

** İlköğretim 8. sınıf öğrencileri.

*** İlköğretim 8. sınıf öğrencileri.

1.6. Sayılılar

1. Öğrenciler araştırma sırasında başarı testi ile tutum ölçeklerini içtenlikle yanıtlamışlardır.
2. Deney sonunda uygulanan başarı testlerinin sonuçları, öğrencilerin gerçek öğrenme düzeylerini yansıtmaktadır.
3. Denel işlemler süresince öğrencilere ders saatleri dışında ek bir süreç uygulanmamıştır.

1.7. Tanımlar

Tutum: Tutum, somut bir objeye ya da soyut bir kavrama ilişkin, ona karşı olma ya da ondan yana olma şeklinde beliren, bireyin düşünce ve duygularına yön veren öğrenilmiş öz eğilimlerdir (Kâğıtçıbaşı, 1992).

Başarı: Program hedefleriyle tutarlı davranışlar bütünüdür (Demirel, 2001).

Öğretim: Öğrenci gelişimini amaçlayan; öğrenmenin başlatılması, sürdürülmesi ve gerçekleştirilmesi için düzenlenen planlı etkinliklerden oluşan süreçtir (Açıkgöz, 2003).

Geleneksel Öğretim: Genel olarak öğretmenin liderliğinde gerçekleştirilen, öğretmenlerin etkin, öğrencilerin edilgen oldukları alıştırma vb. etkinliklerinin bireysel çalışma ile sürdürüldüğü öğretim sürecidir (Açıkgöz, 1990).

Bildirişim: Bir bilgiyi, gerekliliği, isteği vb.'yi, onu taşıyan merkezden bir başka merkeze, dil söz konusu olduğunda, konuşandan dinleyene aktarma işi (Hengirmen, 1999).

Sözceleme: Bireyin sözceleri belli bir bağlam ve durum içinde gerçekleşmesi (Vardar ve diğ., 1988).

II. BÖLÜM

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde mizahın ne olduğu, gülme ve diğer kavramlarla olan ilişkisi; mizahın dünya tarihinde ve Türk tarihinde genel olarak yeri üzerinde durulmuştur.

2.1.1. Gülme ve Mizah (Gülmece)

Bu başlık altında, “mizah” sözcüğü temel alınmakla birlikte, kimi yazarların düşüncelerine bağlı olarak gülme, gülünç, gülüş, komik vb. sözcükler de mizahla ilişkilendirilerek verilmiştir.

Gülme, tıpkı ağlama gibi, insanın belli olaylar ve durumlar karşısında verdiği temel fizyolojik eylemlerinden biridir. Bu eylem, çeşitli etkenlere bağlı olarak gerçekleşir. Birçok toplum, gülmenin yararları ve zararları üzerine çeşitli fikirler ortaya koymuş, gülmeyi kimi zaman vazgeçilmez bir insan eylemi kimi zaman ise gereksiz, insanları ciddiyetten uzaklaştıran bir davranış biçimi olarak görmüştür.

Arapça “müzah” sözcüğünden gelen ve yerini zamanla gülmece terimine bırakmaya başlayan mizah için Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat’te (Develioğlu, 1993: 655) şaka, lâtife, eğlence karşılıkları kullanılmıştır.

Güncel Türkçe Sözlük (www.tdk.gov.tr)’te “gülme” kavramı, “insanın hoşuna veya tuhafına giden olaylar, durumlar karşısında, genellikle sesli bir biçimde duygusunu açığa vurması; mutlu, sevinçli zaman geçirmek, eğlenmek, hoşça vakit geçirmek; biriyle alay etmek; dikkati çekecek derecede hoş ve sıcak görünmek” biçiminde; “mizah” kavramı ise “bir gerçeği nükte, şaka ve takılmalarla süsleyip anlatan söz ya da yazı çeşidi” olarak tanımlanmıştır.

Türkçe Sözlük (TDK, 2005: 806)'te mizahın karşılığı olarak gülmece sözcüğü de kullanılmış, “eğlendirme, güldürme ve bir kimsenin davranışına incitmeden takılma amacını güden ince alay, mizah; gerçeğin güldürücü yanlarını ortaya koyan edebiyat türü, mizah, ironi” biçiminde tanımlanmıştır.

Martin (2000)'e göre ise mizah; bilişsel, duygusal, davranışsal, psikolojik, sosyal yönlerle ilgili karmaşık bir olgudur.

Nesin (2001: 20) mizah yerine gülmece sözcüğünü kullanır ve gülmeceyi şöyle betimler: “Gülmece, seslendiği insanı, hangi oranda olursa olsun, sağlıklı olarak güldürebilen her şeydir. Çünkü güldürmek, gülmecenin işlevidir. Gülmede bulunabilecek her türlü niteliğin, görevlerin hepsi, güldürmek işlevinden sonra gelir. Bir oranda olsun güldürmeyen bir şey gülmece değildir.”

Bu tanımlardan hareketle mizahın, yaşamın tüm alanlarını kapsayan; duygu, düşünce ve davranışlarımızla sonunda iç gülmeden kahkaha derecesine varabilecek oranda çeşitlilik gösteren bir ifade biçimi olduğu söylenebilir. Şaka, lâtife ve ince alaya dayalı ifade biçimleri ise bu tepkinin içine giren başlıca unsurlardır.

Gülme ile mizahın sıvı ve havayla ilişkisi olduğu dile getirilmektedir. Mizah (humor) sözcüğü (Lat: Umor-Nemlilik), başlangıçta, insan gövdesindeki “akışkan”lar ile bağlantılı alınır, daha sonra, dolaylı anlamda hoşluk, keyiflilik durumuyla yakınlık kurulur, en sonunda da genellemesine nükte, şaka, ve alay kapsamında kullanılmaya başlanır. Sanders (2001: 19)'a göre hava olmadan gülme de olamaz; ama gülme, ciğerlerimizi doldurup tüketen sıradan havayla aynı kategoride sınıflandırılmayacak kadar da yüce bir şeydir. Ona göre gülmenin tarihinde, yaşamın temel mucizesi soluk değildir; soluk yalnızca teşvik edici unsurdur.

Mizahın gülmeden sonra adının en çok anıldığı kavramlardan biri de “komik” sözcüğüdür. Bergson (1996: 39), komik denen fantezinin bir canlı enerji gibi olduğunu belirtir. Ona göre komik, sanatın ince ürünleriyle yarışmak için ekinin

kendisine fırsat vermesini bekleyen, toplum toprağının en çakıllı bölgelerinde güçle fişkırان eşsiz bir bitkiye benzer.

Mizah, hayatın hemen her aşamasında görülen bir nükte, bir zarafettir. Mizahta konu seçilmez; aksine konu kendini seçtirir. Politika, sosyal olaylar, alışkanlıklar, günlük hayat, aktüalite vs. her şey ona konu olabilir. Kısacası kırıcı ve hırpalayıcı olmamak şartıyla her olay, mizahın ilgi alanına girebilir (Pala, 1995: 286). Mizah, doğrudan bir yıkıcılık olarak değil; çarpık olayları, davranışları ya da durumları ince bir alayla yapıcı, iyileştirici yönü de bulunan söylem ya da ifade etme biçimi ortaya çıkarmaktadır.

Mizahla gündelik yaşamımızın her anında karşılaşabileceğimiz gibi, ona sanatsal bir yaratı olarak da bakmak mümkündür. Böyle bir yaratı, bazen çizgilerin oluşturduğu karikatürde bazen bir komedi oyununda bazen de edebiyatın şiir, hikâye, roman, fıkra, masal vb. türlerinde ortaya çıkar. Konuya edebiyat yönünden bakıldığında, Pala (1995: 286)'ya göre mizah, ancak başkasına aktarıldığı zaman bir forma girer. Bu bakımdan her milletin günlük hayatındaki espri, fıkra, alay, şaka ve latîfeleri belli oranda edebiyatlarına yansır. Önce sözlü olarak doğan bu mizah ürünleri, sonradan yazıya geçirilerek daha da edebî bir kimlik kazanır.

Gülme ile mizah arasındaki ilişki birçok yazarın, düşünürün ilgi alanına girmiş; bu ilişkinin hangi düzlemde ele alınması gerektiği üzerinde yoğun olarak durulmuştur. Ne var ki, bu ilişkiyi belli nedenlerle açıklamak o kadar kolay olmamıştır. Gülmenin her şeyden önce insana özgü bir eylem olmasından dolayı, gülmeyi ve mizahı, insanın görünen davranış biçiminden ruhsal durumuna kadar her türlü özelliği göz önünde bulundurmaya zorunlu kılmıştır. Bu noktada Sanders (2001)'ın insan ile gülme arasındaki ilişkiyi belirten sözleri dikkat çekicidir:

Person/kişi (Latince per – sonare) anlamı da “ses vermek” değil midir? Yaşama kahkaha sesinden daha uygun ne olabilir? Gülme yoluyla, *can* canlanır. Bu yüzden, yalın gülme edimi anlamla yüklü hale gelir; çünkü antikçağ dünyasında bu, her kişinin ruhsal yolculuğunun başlangıcını gösterir. Yahudi-Hıristiyan soluğundan farklı olarak, bu kahkaha yüklü hava, insanın bu dünyadan ötekine utkulu geçişini muştulayan tanrıların bir

armağanıdır. Örneğin, kişinin dünyevi varoluştan kurtuluşunu betimleyen tanrılaşma edebiyatında, kişi öldüğünde, ruh bu kahkaha yüklü havanın kaldırmasıyla yukarı yükselir. Ruh gökkürenin sekizinci ya da dokuzuncu katına - ruhun geleneksel barınağı, *yurdu* – ulaştığında, aşağı yeryüzüne bakar ve bedenden arınmış bilinçli bir gülüşle bütün dünyevi acıları yerli yerine oturtur. Özellikle, yolcu ta aşağılarda acınacak halde uzanan cesedine güler; gülüşü yeni kazanılmış bir özgürlüğün habercisidir (Sanders, 2001: 20-21).

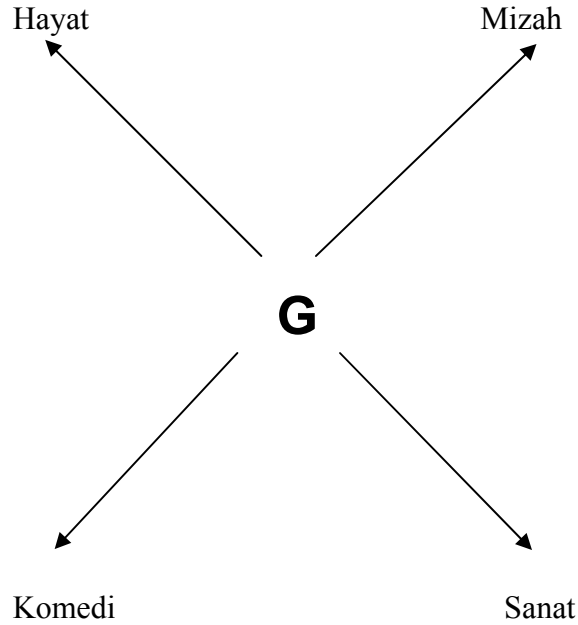
Gülme ve mizah kavramları üzerinde durduktan ve mizahın hayatımızdaki yerini ifade ettikten sonra gülme çeşitleri üzerinde de durmamız gerekir. Gülme, tek bir nedene bağlı olarak gerçekleşmediği gibi mizah da, yalnızca tek nedene bağlı olarak gerçekleşen bir eylem değildir. Gülmenin ve mizahın ortaya çıkış nedenleri, aynı zamanda gülme ve mizah formlarını da belirler. Bu çerçevede Usta (2005), gülmeyi kendi içinde dört bölüme ayırır: Aristokratik gülüş-Halk gülüşü, alaycı (aşağılayıcı) gülüş-neşeli gülüş, mizahî gülme-mizahî olmayan gülme, doğal gülme-yapay gülme. Aristokratik gülüş-Halk gülüşü, sınıfsal bir gülüşü temsil eder. Antikçağ'dan itibaren birçok düşünür, halkın (avam) gülüşünü kaba; yüksek düzeyden (havas) insanların gülüşünü ise nükte ve ironiyle örülü biçimde daha kibar bulur. Alaycı (aşağılayıcı) gülüş-neşeli gülüş, bir kişinin kusuru ya da bize yanlış gelen davranışından dolayı ortaya çıkan gülme (alaycı) ile böyle endişelerden uzak eğlenmeyle ortaya çıkan ve kişiyi rahatlatan gülüştür. Mizahî gülme-mizahî olmayan gülmede, Morreall (1997) ve Nesin (2001)'in de belirttiği sağlıklı, mizahın özüne uygun biçimde ortaya konan bir ürüne karşı verilen tepki, mizahî gülmeyi oluşturur. Mizahî olmayan gülmede ise sağlık sorunu ile ortaya çıkan gülmeler ya da bünyesinde mizah barındırmayan bir eylem biçiminde düşünülebilir. Doğal gülme-yapay gülme de kısmen mizahî olan ya da olmayan gülme içinde düşünülebilir. Usta, sağlıklı gülmeyi doğal, sağlıksız gülmeyi ise yapay olarak değerlendirmiştir.

Mizah, bu denli farklı gülüşlere sahip olmakla birlikte, insanı doğrudan ya da dolaylı etkileyen çeşitli olgularla da iç içedir. Örneğin yaşam, sanat, davranış, toplum, vb. olgular mizahın her zaman uğrak yerleri olmuştur. Böylece mizah dediğimiz kavram, tek başına ele alınabilecek ya da insan yaşamında bulunan diğer etkenlerden soyutlanabilecek bağımsız bir alan değildir.

Her şeyden önce mizah, olumlu ve olumsuz duygulardan kaynaklanarak ortaya çıkar. Mizahı yalnızca olumsuz ya da olumlu duyguların ortaya çıkışı olarak görmek çok doğru bir söylem değildir. Örneğin bir kişinin karşısındakiyle alay etmesi araştırmacılar ve düşünürler tarafından saldırganlık ya da kendini üstün görme psikolojisinden kaynaklandığını belirtilir. Böyle bir durumda olumlu duygulardan bahsetmek olanaksızdır. Ancak dinlediğimiz bir fıkrada zihnimizdeki bilgilerle ters düşen bir duruma gülmemiz, çoğunlukla olumlu duygulardan kaynaklanır. Nedeni olumlu da olsa, olumsuz da olsa, bu duyguların sonunda gelen gülme eyleminin bir psikolojik rahatlama getireceği düşünülmektedir.

Oral (2002: 89), **Hayat** ile **Sanatı** ve **Mizah** ile **Komedi**'yi **Gülme** merkezli dört kollu, dik açılı bir çizelgenin uçlarına oturtacak biçimde bir diyagram çıkarır:

1. Tablo: Gülme Diyagramı



Oral (2002: 90), bu kavramların niteliklerini ise şu şekilde betimler:

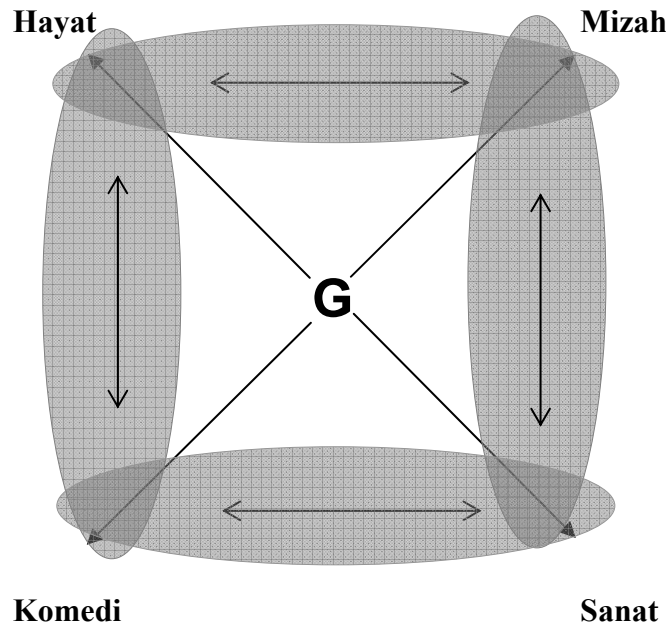
- Hayat bir süreçtir,
- Sanat ise bir tasarım.

- Mizah eleştirel amaçlıdır; ancak bir nedene bağlı olarak ortaya çıkar. Nedeni, kendinde de bulunabilir (entellekia).
- Komiklik güldürme amaçlıdır, nedensiz olarak her zaman yapılabilir.

Oral burada mizahı eleştirel amaçlı olarak kabul eder ve komikliğı de nedensiz olarak yapılabilecek bir eylem olarak görür. Mizahın eleştirel amaçlılığı ve belli bir nedene bağlılığı, onun diğer alanlara ilgi duyma özelliğini, onlarla birlikteliğini gösterir. Belli bir nedeni kendi içinde barındırması ise mizahın ayrıca kendine özgü ifade etme biçimi olduğunu göstermektedir.

Oral (2002: 90), kavramlar arasındaki ilişkileri, onların ortak alanlarını ve özelliklerini ise aşağıdaki diyagramda gösterir:

2. Tablo: Kavramlararası İlişkiler Tablosu



Oral (2002: 91), bu diyagramı şu şekilde açıklar:

- Mizah ve Hayat: Her ikisi de kendiliğindedir, kural dışıdır, şaşırtıcıdır ve tekrarlanamaz.
- Komiklik ve Sanat: Her ikisi de tasarımılamadır, kuralla bağlanabilir, şartlandırıcıdır ve tekrarlanabilir.

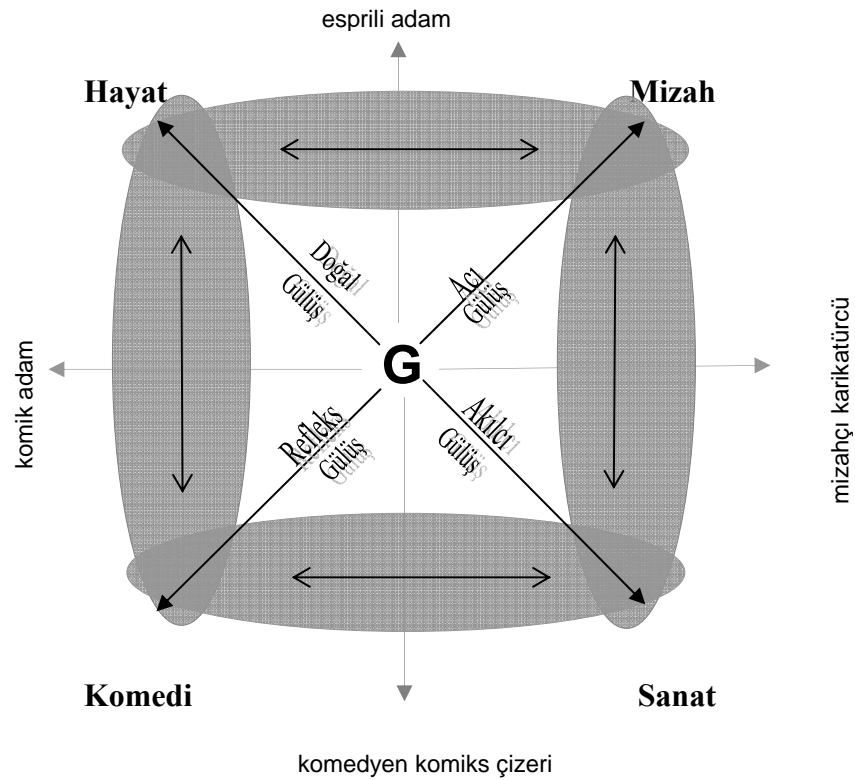
- Mizah ve Sanat: Her ikisi de ilkelidir, eleştiricidir, özeleştirir yapar, çevresine tepeden bakar ama müşiftir, sevecendir.

- Komiklik ve Hayat: Her ikisi de ilkesizdir, hizmet verme heveslisi ve yaranma esaslıdır; ama acımasızdır.

Oral'ın belirttiği bu düşüncelere katılmakla birlikte, diyagramda gösterilen “komedi” sözcüğünün yerine “komik” sözcüğünün daha uygun olduğunu düşünmekteyiz. Oral, açıklamalarında komik sözcüğünden hareket etmesine karşın, diyagramda komedi sözcüğünü kullanır. Bu diyagramda komedi sözcüğünü ele alırsak, komedinin de özünde bir tasarımlama, kurala bağlanabilirlik, tekrarlanabilirlik gibi özellikleri olduğundan açıklamaya ters düşen bir durumun meydana geleceğini söyleyebiliriz.

Oral (2002: 92), gülmenin niteliklerini ise aşağıdaki diyagramda gösterir:

3. Tablo: Niteliklerine Göre Gülme



Oral (2002: 90)'a göre mizah gülünçlük değildir. Hemen her mizahçının dediği gibi, ciddi bir iştir, acı yüklüdür, gülenler olduğu kadar ona kızanlar, öfkelenenler de olur. Çünkü mizah bir tepki ve eleştiri biçimidir. Gülünçlük ise bir kalıptır, bir tekrardır, tasarım işidir.

Oral'ın belirttiği bu diyagramlarda dikkati çeken nokta, mizahı eleştirel, dolayısıyla acı gülüşün bir göstergesi olarak ifade etmesidir. Oral, her ne kadar diğer kavramlarla mizahı ilişkilendirse de mizahın merkezine “acı gülüş”ü koyar. Oysa mizah, “acı gülüş” olarak değerlendirilebilecek bir olgu değildir. Örneğin Morreall (1997: 3), mizahî gülme durumlarıyla mizahî olmayan gülme durumlarını belirtirken, mizahın yelpazesini daha geniş tutar. Aşağıda Morreall'e göre mizahî gülme ve mizahî olmayan gülme durumları sıralanmıştır :

Mizahî Olmayan Gülme Durumları

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

Mizahî Gülme Durumları

- Fıkra dinleme,
- Birisinin bir fıkrayı mahvettiğini duyma,

- Bir fikrayı anlamayan birisine gülme,
- Birisini garip giysiler içinde görme,
- Bir örnek giyinmiş ikizlere gülme,
- Birisinin bir başkasının taklidini yaptığını görme,
- Saçma sapan böbürlenmelere ya da “abartılı öykülere” kulak misafiri olma,
- Usturuplu hakaretlere kulak misafiri olma,
- Bir çocuğun büyüklere özgü bir ifadeyi yerli yerinde kullandığını duyma,
- Yalnızca aptalca bir kava içinde olma ve yerli yersiz her şeye gülme.

Görüldüğü gibi mizahta yalnızca eleştirme ya da acı bir gülüş söz konusu olmayabilir; ancak mizahın görünmesinde, beklentilerimizin bir bakıma boşa çıkması, Oral’ın mizahtaki “acı gülüş” konusundaki düşüncesini zaman zaman güçlendirmektedir.

Mizahın ortaya çıkışında, hem toplumun hem de bireyin bilişsel ve duygusal değer yargıları belirleyici bir rol üstlenir. Toplum ve onu oluşturan bireyler, belli bir durum ya da olay karşısında dönüp kendi bilişsel ve duygusal şemalarından yararlanarak bir dışavurum gerçekleştirirler. Bu dışavurum ise çoğu zaman kendini gülme eylemiyle gösterir. Burada gülme eylemi yalnızca acı gülüş olarak değil; sevinç, coşku, rahatlama gibi duyguların bir belirtisi olarak da ortaya çıkabilir. Bu açıdan bakıldığında mizahı ve onun doğurduğu duyguları sevinç, coşku, huzur, haz, eğlenme, enerji gibi mutluluk bildiren kavramların yanına koyabiliriz.

Mizahla uğraşanların buluştuğu ortak nokta, mizahın insanla olan ilişkisi, insanın olmadığı bir yerde mizahın düşünülemeyecek olmasıdır. Bergson (1996: 11)’a göre tümüyle insana özgü olanın dışında komik yoktur. Bir görünüm güzel, zarif, yüce, anlamsız ya da çirkin olabilir; ama hiçbir zaman gülünç olamaz. Herhangi bir hayvana onda bir insan davranışı ya da insana özgü bir yüz anlatımı bulduğumuz için güleriz. Herhangi bir şapkaya gülüyorsak burada bizi güldüren

keçe ya da hasır parçası değil, insanoğlunun bu şapkaya verdiği biçim, ona kalıbını veren insan kaptır. (...) İnsandan başka bir hayvan ya da cansız bir nesne bizi güldürebiliyorsa, bunun nedeni bunlarda insanoğlu ile bir benzerlik bulunması, insanoğlunun bunlara damgasını basması ya da bunları kullanmasıdır.

Bergson'un belirttiği bu düşünceleri, daha genel anlamda mizah için de söyleyebiliriz; çünkü mizah; bilişsel, duyuşsal ve bunlara bağlı olarak davranışsal özellikler taşır. Bilişsellik, mizah üretme ya da onu anlamayı; duyuşsallık, mizahın üretim aşamasında ve ondan sonraki süreçte ortaya çıkan duyguları (sevinme, rahatlama, öfkelenme vb.); davranışsallık ise duyguların harekete geçirdiği gülme ya da somurtmayı gösterir.

Baudelaire (1997: 11) de gülmenin şeytansı, hınzırca bir şey ve alabildiğine insanî olduğunu vurgular. Ona göre gülme, insandaki kendini üstün görme düşüncesinin bir sonucu olarak vardır.

Kundera (2003) da, Baudelaire gibi, gülmenin şeytansı yönüne dikkat çeker: “Aslında gülmek, şeytanın etki alanına giren bir şey. Gülmede uğursuz bir yan var. Bir şeyler, sanıldığından çok değişik biçimde birden şekil değiştiriyor; ama öte yandan insanı hafifleten iyileştirici bir yanı da var. Bazı şeyler bize sanıldıklarından daha hafif görünmeye başlıyor, bizi daha özgürce bırakıyor, o sert ciddiyetlerinin ağırlığı altında ezilmemizi önlüyor” (Kundera, 2003: 90). Böylece gülmenin kendi içinde de karşıtlık taşıdığı gösterilmiş olur.

İnam (2002:16-17), gülünç üzerine değerlendirme yaparken akıl, çevre, beden ve duyguyu birlikte değerlendirir:

Gülünç olan kavramsal olarak belirlenecekse, daha çok aklın, aklın da katılmasıyla çevremizin, duygu ve bedenimizin gülmesiyle ilgilidir. Bedenin gülünç bulduğunu aklımızın anlaması zor olabilir. (Gıdıklanınca neden gülüyoruz? Neden kimi zamanlar gülme nöbeti tutuyor bizi? Keyiflendiğimiz zaman neden olur olmaz yere gülüyoruz?) Kimi zaman bir çevrenin gülünç bulduğunu, aklımız gülünç bulmayabilir. Neden bunlar gülüyor yahu, diyebiliriz. Bedenin gülüncü, duygunun gülüncü, aklın gülüncü, kimi zaman birbirinden ayrılabilir (Çevrenin gülüncü de!). Ben,

akıl yoğun gülüncü temel alan, insanı insan yapan dört ögenin katılımıyla dört dörtlük bir gülmenin gülüncünü arıyorum. Dört dörtlük gülme, gülmelerin hasıdır. Bizi biz yapan dört ögenin, beden, duyguların, aklın ve çevrenin zenginliği, coşkusu, bütünlüğü ile gülebilmek, bir gönül işidir; insan gibi insan olmak başarısıdır. Yalnız çevreyle gülmek, bir bölümüyle alışkanlıklarla taklitle gerçekleştirilebilen gülmedir. Örneğin, toplumun bir kesiminin kendiliğinden gülünç olduğunu düşünerek (Örneğin, Karadenizliler, ya da İrlandalılar gibi.) gülmek. Bence eksik gülmedir. Bedenle gülmek de eksiktir. Duyguların, salt duyguların ateşiyle gülmek, aklın ve kültürün katılmadığı, bana tam olgunlaşmamış bir gülme gibi gelir. Yalnızca aklın gülmesi ise kuru olabilir.

Mizahî bir gülmenin gerçekleştiği yerde koşulların değişmesi söz konusudur. Koşulların beklentilerimizin dışına çıktığı bir durumda, ardından bir gülme eylemi gelebilir. Beklenmedik bir söz, beklenmedik bir davranış, beklenmedik bir duruş gülmeyi yaratan etkenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin; Karagöz ile Hacivat arasında geçen sözler, düşen bir adama gülünmesi, elinde sigara bulunan bir hayvan vb. Bunların ortak yönü, beklentilerin dışına çıkılmış olmasıdır. Bir bakıma “olağandışılık”tır. İnam (2002:17-18), gülmeyi “olağan” ve “olağandışılık” arasındaki ilişkide arar:

Gülme durumu, iki ayrı dünya arasında sürekli kıvılcımlarla yaşanır. Bu dünyalardan birisi *olağan* dünya, diğeri *olağandışı* dünyadır. Gülünç bu iki dünya arasındaki *arktan* oluşur. Olağan dünyada gülme yoktur. Hayvan olağan dünyada yaşar. Çevresinin içinde kalır, onu dönüştüremez. Oysa insan, olağan dünyadan olağandışı dünyaya sıçrayabilen, iki dünya arasında kıvılcım oluşturabilen, ark (kıvılcım, ışık) yapabilen varlıktır. İnsan neden şiir yazıyor, felsefe, bilim yapıyorsa, ondan dolayı da gülüyor! Olağan dünyada gülünç yoktur. Bir fıkraya, bir insana gülüşümüzde bu dünya ile bir başka dünyayı mukayese etmemiz yatar. Kürsüden olanca ciddiyetiyle vaaz veren rahibi çırılçıplak düşünmem beni güldürür; bu dünyadan, olağandan, olağan dışına (çıplak rahip!) çıkmam, gülünçlüğü oluşturmuştur. Olağan dışı geçişlerle gerçekleştirilen gülme, olağan dünyayı daha yaşanır kılıyor, çirkinlikleri, haksızlıkları, zulmü ortadan kaldırıyor, anlamlıdır! Güle güle battığımız gaflet bataklığı, dört dörtlük gülmelerin bir sonucu olamaz. Gaflet, bütünleşmemiş gülmelerin, yalnızca beden, yalnızca duygu, yalnızca akıl, yalnızca çevre ile ortaya çıkan gülmelerin sonucu olabilir ya da bunların başarısız bireşimlerinin (İnam, 2002:17-18).

Bir fikrin ya da olayın, genelde bir arada düşünülmeyen iki kalıpla birdenbire bağlanması, anlatı ya da anlam akışı gereken duygusal gerilimi taşıyorsa, gülünç bir etki yaratır. Bu duyguların aktığı kanal delinir de beklentilerimiz boşa

çıkarılırsa, şimdiki artık gereksiz olan gerilim, kahkaha biçiminde patlar ya da daha yumuşak bir sou-rire (gülme) biçiminde dışarı akar (Koestler, 1997:37).

Öngören, (2002: 24) mizahla gülme arasındaki ilişkiyi sanallık-somutluk çerçevesinde belirtir:

Sanal bir fıkranın, bizde somut bir gülme eylemi yaratması, işin anlaşılmayan noktasıdır. Buna göre gülme, mizahın sanal yapısı ile bağlantılıdır. Gülmenin sağlıklı olabilmesi için mizahla bir tür bağlantısı olması gerekir. Mizahî bir kurgu taşıyan sanal fıkralar bizde somut bir gülme etkisi yaratabiliyor bu kurgu; palyaçonun düşmesi, Karagöz'ün perdesi, karikatürün çizgisi olabiliyor. Hepsi sonuçta benzer bir gülmeyi ortaya çıkarabiliyor. Sanal bir olay somut bir gülmeyi yaratıyor.

Daha açık bir biçimde söyleyecek olursak komikliğin, şakanın, ironinin kendi doğal ortamından belli bir kurgu ya da sanatsal bir söylem içine kaydırılması mizahı oluşturur. Örneğin sokakta herhangi bir insanın bize komik gelen yanları sahnede komedyen tarafından canlandırıldığında ya da herhangi bir espri, bir alay, fıkra ya da bir öykü içerisinde verildiğinde mizah kimliği kazanmış olur.

Belirtilen görüşler doğrultusunda mizahın şu özelliklere sahip olduğu söylenebilir:

- Mizah, insana özgü olmakla birlikte toplumsal bir olgudur.
- Mizah, gündelik yaşam yanında, sanatsal bir yaratı olarak da ortaya çıkabilir.
- Her gülme mizah sayılamaz. Mizah, ancak sağlıklı gülmenin gerçekleştiği yerlerde görülebilir.
- Mizah, farklı derecelerde olmakla birlikte, çoğu zaman gülmeyle sonuçlanır.
- Mizahta olağanlıktan olağanüstülüğe, sıradanlıktan sıra dışılığa bir geçiş söz konusudur.
- Mizah, beklentilerimizin dışına çıkıldığı durumlarda gerçekleşir.
- Mizah, insanın kendini üstün görme endişesine de dayanabilir.

- Mizah; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikler sergiler.
- Mizah, yalnızca bir disiplinin ilgi alanında değildir.
- Mizahta konu sınırlaması yoktur. İnsanı ilgilendiren her türlü konu, mizaha malzeme olabilir.
- Mizah olumlu ya da olumsuz duyguların bir an olsun kesintiye uğramasıyla gerçekleşir.

2.1.1. Mizahın Genel Tarihsel Gelişimi

Gülmenin tarihini inceleyecek olsak, onu kuşkusuz insanlık tarihinin başlangıcına kadar indirger; ne zaman ki insanoğlu yaratılmış, o zaman gülme de yaratılmış, deriz. Antik dönemden itibaren gülme ve mizah, kendini farklı toplumlarda ve farklı biçimlerde gösterir.

Tarihin karanlık sayfalarından günümüze kadar insan davranışı, birçok bilim dalının ilgisini oluşturmakla birlikte, sanatsal bir yaratı olarak gülmenin ortaya çıkışı öncelikle kendine mitlerde yer bulur.

Evrenin ve evrendeki varlıkların yaratılmasını konu alan mitler aracılığıyla gülmenin önemini Sanders (2001) bir Mısır papirüsünden yaptığı aktarmayla şöyle belirtir:

Başlangıçta gülme vardı. Yaklaşık olarak İÖ üçüncü yüzyılda yazılmış simya konusundaki bir Mısır papirüsüne göre dünya böyle oluşmuştur. Tanrı, yaratma ediminde tek bir sözcük, tek bir hece söyleyemez. Mısırlı Yaradan için sözcükler ve tümceler çok daha sonra gelecektir. “Olsun” sözü gereğinden sonra yetkecedir. İlk Mısır tanrısının Yaratı konusunda farklı, daha canlı ve daha temel bir yöntemi vardır. Kaosla yüzleşir, onu kahkahayla uzaklaştırır, ışığın içine sevinç ve coşku dolu bir dünya salar: “Tanrı güldüğünde, dünyaya hükmedecek yedi tanrı dünyaya geldi... Kahkahaya boğulduğunda ışık oldu... İkinci kez kahkahaya boğulduğunda sular oluştu; yedinci kahkahasında ruh doğdu.” Bu tanrının gürültülü kahkahasıyla karşılaştırıldığında, yılanın kıskançlık dolu tıslaması (afflatus serpentis), hava kaçıran eski bir araba lastiğini andırıyor. İki farklı kozmogoni, iki farklı hava. Ne zaman eski bir Mısırlı gülse, kendiliğinden havayı temizliyor, neşeyle dünyayı yeniden yaratıyordu (Sanders, 2001: 17-18).

Gülmenin tarihi, yukarıdaki papirüste anlatılanlardan çok daha eski olmasına karşın, bu anlatı, gülmenin insan tarihinde ne denli önemli bir yere sahip olduğunu göstermesi bakımından önemli bir örnek sayılabilir.

Arkeologların 1930'lu yıllarda bulduğu, gülme tarihi açısından son derece önemli bazı kil tabletler, eşzamanlı ağlama ve gülmenin bir zamanlar en eski tarihsel halkların yaşamlarında yaygın duygusal merkezi oluşturduğuna ilişkin kanıtlar sağlar. İÖ XIV. yüzyıl sıralarında yazılmış, Kuzey Suriye'deki erken Ugarit döneminden kalma bu tabletlere buldukları coğrafi alana dayanarak Ras Şamra Metinleri adı verilmiştir. Tabletlerdeki çiviyazısı biçimini uzun çalışmalarla inceleyen Danimarkalı bilim adamı Flemming Friis Hvidberg, **Ba'al-aliyn Miti** ve **Baal'in Ölümü** olarak adlandırılan iki dinsel metnin, yağmur, bereket ve bitkiler tanrısı Baal'in aynı anda ölümünü ve yeniden doğuşunu gözyaşları ve kahkahalarla kutlayan erken dönem bir Fenike-Kenan tapınma oyunundan söz ettiği sonucuna varmıştır. Bu tapınma yalnızca Kenan ülkesine erişmekle kalmamış, zamanla Nil'den Fırat'a uzanarak Anadolu'nun kuzeyine, daha da batıya ulaşmıştır. Bütün bu ülkelerde, insanlar tanrıları toprağa gömerken onların ölümlerine ağlayıp yas tutmalar, aynı zamanda da daha sonraki yeniden doğuşlarının, onları bütünleyecek tanrıçalarla nihai evliliklerinin beklentisiyle gülüp neşelenmişlerdir. Bu törenlerin amacı birlik ve uyumdu, karşıt güçlerin birleşmesiydi (Sanders, 2001: 58). Böylece yaşamın beslendiği iki güç, gülme ile ağlama, birbirlerinin varlığıyla anlam kazanıyordu. Yalnızca ağlama ya da yalnızca gülme yaşamın ve ölümün varlığı, bir bakıma eksiklikti. Bu iki edimin, gülme ile ağlamanın, eş zamanlı olarak ortaya çıkışında Hz. İbrahim'in oğlunu Tanrı'ya kurban verecekken yaşadığı eşzamanlı duygular da örneklendirir. Bu duygular, Hz. İbrahim'in oğlunu kurban verecekken yaşadığı anlık üzüntü ve sevinç olarak ortaya çıkar.

Benzer bir durum tragedya ile komedyanın ayrımında da söz konusudur. Antik Yunan'da Dionisos şenliklerinin düzenlenmesi Dionisos'un ölüm ve yeniden doğumuna dayanmaktadır. Dionisos, en büyük Grek tanrısı Zeus ile Tebai kentinin kurucusu Kadmos'un kızı Semele'nin birleşmesinden dünyaya gelir. Semele ölürken Dionisos'u doğurur (ölümün yeni bir yaşam getirmesi inancı). Öteki tanrılar gibi

Dionisos da öldürülür; ama Zeus ona yeniden can verir. Böylece, Dionisos, “iki kez doğan anlamına gelen “ditrambos” niteliğini kazanır. Dionisos acı çekme ve ölümün, sevinç ve yaşam ikileminin tanrısıdır; onun için de tragedya ve komedyanın yaratıcısı sayılır (Nutku, 1985).

Gülmenin ve mizahın tarih boyunca hem gerekli olduğu kadar, abartılı olmaması da düşünülür. Örneğin, Antik dönemde, Yahudilerin bir ironi ustası olduklarını biliriz. Anlamı bozmada, yeniden ele geçirmede, bir tezi dolaylı mizah yoluyla ileri sürmede ustalaşmıştır. Yahudi espri yaptığında, yazınsal geleneği içinde yapar: Sözcüğe, anlam katmanlarına, bağlamın oyunbazca kabulüne ve mümkünse insanı güldürecek bir yoruma – onun keskin zekâsını ortaya koyacaktır bu gülüş-özel bir dikkat göstererek. Yahudi kendini keskin dilli bir hahama dönüştürür; kendisinin yetkesi ve nihai yorumu haline gelir. Espri yapan yahudi iğneleyici ve nükteli alayın sınırlarında dolaşır kaçak güreşir, doğrudan esprilerden ya da bariz söz oyunları ve mecazlardan kaçınır. Hahamlar doğrudan gülüşe hoşgörüyü bakmadıkları için, yahudiler ironi ve yergiyi kusursuz silahlar olarak görmüşlerdir. Yahudi geleneğinde, yüksek sesli bir gülüş insanın kendisini tamamıyla duyularına bıraktığını gösterir (Sanders, 2001: 73). Bu düşünceyle birlikte, Yahudilerde mizah ironiyle hayat bulurken yüksek sesle kahkahalar atmak doğru sayılmaz.

Antik dönemden itibaren gülme aynı zamanda bir güç belirtisidir. İktidar, tıpkı kaymak gibi, üste çıkıp büyük bir güçle tepe noktasına yerleşiveriyor. Çoğunlukla okuduğumuz düzey de bu; ama iktidardakiler sürekli olarak omuzlarının üzerinden bakmak zorundalar; çünkü alt kesimdeki kimseler de yukarılara çıkmayı kafalarına takabilirler, siyasi güçlerini kullanarak değil, yalnız coşku ve sevinç yoluyla, kahkahaların güzülüyle. Ne var ki, devlet etkili ve etkin biçimde yönetilecekse halkın yerini bilmesi gerekir. Aksi takdirde, toplum bir şeyleri gülünç bulmaya başlarsa, dev kahkahalar her şeyi silip süpürebilir (Sanders, 2001: 81). Böylece siyasi otorite, denetimini elinde tutabilmek için belli kurallar koymak zorundadır. Bu kurallar içinde gülmeye karşı da bir tavır söz konusudur.

Mizahın Antik Yunan'da ortaya çıkışı yergi ve komedyacı aracılığıyla sahnede karşımıza çıkar. Mizahın bu görünümü ağırlıklı olarak Karnavallar Çağı'na kadar da sürecektir. Sokullu (1997: 2), yerginin kusurlu olanı ve kusuru tanıtır düzeltme yerine kötü olanı sergileyip suçlamayı; kusurlu bireyi düzeltip toplumla bütünleştirme yerine onu toplumdan ayırmayı; hoşgörülü gülme yerine horgörülü alayı ve aşağılamayı içerdiğini belirtir. Yaralamaktan, yıkmaktan çok düzeltme, onarma, bütünleştirme işlevi olan komedyanın ise kaynağını büyüün, yaşamı kutsayan sürecinden aldığını ve komedyanın, ritüelin bir parçası olmaktan çıkıp bağımsız bir sanat olarak gelişmesinin Antik Yunan'da görüldüğünü söyler.

Komedyacı sözcüğünü *comos* + *oidia* sözcükleri oluşturmuştur. *Comos*; halk, cümbüş, *curcuna*, hatta köy anlamına gelir; *oidia* ise ezgi... Böylece, komedyacı *curcuna* ya da halk ezgisi anlamında kullanılmıştır. Komedyanın kökeninde bir yandan "comos"lardan gelen doğal büyüsel güdüler törensel bir havayla kutlanırken, öte yandan günlük yaşama ilişkin şakalar, taşlamalar, açık saçık göndermeler yer alır (Nutku: 2001: 57).

Batı edebiyatında yazıya geçirilen gülmelerin başında, Homeros'un İlyada'sı gelir. Bu gülme alaycı bir gülmedir. Destanda Hephaistos'un aksayarak yürümesi, başta Zeus olmak üzere, diğer tanrılara alay konusu olur. Ateş ve zanaat tanrısı Hephaistos, taslara doldurduğu şarapları tanrılara sunmak ister; ama Hephaistos aksayarak yürümektedir. Tanrıların dağı Olympos'tan Lemnos adasına düşerek bacağı incitmiştir; bu yüzden beceriksizce yürür ve attığı her adımda şarabı üzerine döker. Bunu gören tanrılar ise kahkahalar atar:

"...Düştüydüm Lemnos Adasına, batan günle,
Birazcık canım kalmıştı, ha çıktı, ha çıkacak.
Sintiler yerden kaldırdılardı orda beni."

Hephaistos böyle dedi, ak kollu Here gülümsedi,
Oğlunun elinden aldı taşı,
Hephaistos boşalttı tanrı balını bir sağraktan
Sundu tanrıların hepsine.

Koştı durdu ordan oraya, soluya soluya,
Tanrılarda gürül gürül bir kahkaha koptu (İlyada, Çev. Erhat, Kadir, 1992: 87-88).

Daha sonra ise Zeus, Hephaistos'a, önceleri onunla alay etmesine karşın, kusursuz şakanın nasıl yapılacağını öğreterek suçunu telafi edecek; Hephaistos ise öğrendiklerini karısı Aphrodite'yi ve sevgilisi Ares'i tuzağa düşürmek için kullanacaktır. Böylece Hephaistos eğitiminden pratik bir ders çıkarır, alaycı gülmenin –alayın- katı ama etkili bir öğretici işlev üstlenebileceğini kanıtlar.

Tarihte gülmenin ve mizahın ortaya çıkışı ve gelişiminde şenliklerin ve bu şenliklerde ortaya çıkan komedilerin ayrı bir önemi vardır. Grasser (1994: 33), trajedi gibi komedinin de Dionysos ayinlerinden kaynaklandığını; ama ne o kadar kesin çizgilerle ne de o kadar erken tanımlanabildiğini belirtir. Bunun nedenini ise komedinin yaşamın sergilenmesi olmaktan çok, halka en yakın yanılla ve kendiliğinden olanca doğallığıyla gösterilmesi olarak ortaya çıktığına dayandırır. Antikçağ'da komedi sıradan insanların basit ve günlük gerçeklerine adanmıştır. Oyunun sonunda düş kırıklığına uğramış kurbanlar, ölümler kalmaz; oyun mutlu sonla biter.

Antikçağda komedi, çağdaş gerçekliğin şiddetle hicvedilmesi üzerine kurulmuş, politik ve entelektüel iktidara saldıran **Eski Komedi**, törenlerin genel düzeyde eleştirilmesiyle yetinen, lirik öğelerden çok efsanevî konulara önem veren **Orta Komedi** ve evlat, kibar fahişe, kurnaz köle, kurnaz köle, asalak, çöpçatan gibi tipleri konu alan **Yeni Komedi** biçiminde tarihî bir seyir izlemiştir. Bu komedilerde ise akla ilk gelen isim, Aristophanes'tir. Aristophanes, ortaya koyduğu eserler ve bu eserlerin gösterdiği gelişmeyle komedinin tarihini özetleyen yazardır. Aristophanes, geleneğin koruyucusu olarak Atina demokrasisini saran ve siteyi yıkıma sürükleyen yeni düşünce tarzına düşmandır. Gençleri aldatan, köylülere özgü erdemleri yıkan sofistlerin düşmanı olarak törenlerin gerilemesinden sorumlu tuttuğu Sokrates'e ve trajedinin idealinin değerini kaybetmesine neden olduğunu düşündüğü Euripides'e şiddetle saldırır (Grasser, 1994: 33).

Antikçağ'da gülmenin zamanla sahnede egemenliği elde etmesi, “soytarı” adı verilen ve rol gereği “aptal”ı oynayan tipi yaratacaktır. Bu soytarı, zamanla şenlikler yanında sarayın içine de girecektir. Sanders soytarı için şu açıklamayı yapar:

Bu ad bizi yanıltmamalı: Soytarı, aptalı oynamış olabilir; ama aptallıkla uzaktan yakından ilgisi yoktu. Sahnede belirlediğinde, yetkiyle ve daha önemlisi korkutucu güç patlamalarıyla konuşuyordu. O, Rönesans'ta ortaya çıkmaya başlayan saray soytarısının atasıdır. Sokrates Öncesi felsefecilerden önce yazan ve Yedi Bilge olarak adlandırılan yedi kişiden biri olan Kleobolis, soytarının keskin zekâsı konusunda bizi uyarır: “Soytarıyla alay etmeyin; çünkü alay ettiklerinizin nefretini kazanırsınız.” Soytarı bir alev makinesi kadar etkili karşılık verebilir, öfkesini boşaltarak değil, öfkesiyle belki de en korumasız ya da en yakın hedefi, yani tökezleyen ya da daha kötüsü bir anlığına dengesini yitiren kişiyi dikkatle nişan alarak. Soytarı ateşli diliyle eğitmeye ve arındırmaya çalışır. Tek amacı cezalandırmak değildir (Sanders, 2001: 99).

Aristoteles (2003: 28), Poetika adlı yapıtında kısmen söz ettiği komedyada, bu türü aşağı karakterli insanların, bir bakıma “halk”ın, taklidi olarak belirtir. Ona göre komedyaya, kötülüğün tümünden değil, yalnızca gülünç olanından söz eder; bu da çirkinliğin yalnızca bir bölümüdür. Çünkü gülünç olmak kusurdur, çirkinliktir; ama ne acı verir ne de zarar getirir insana. Komedyaya maskesi, bunu çok iyi simgeler: Çirkin ve biçimsizdir, ama hiçbir acı belirtisi yoktur bu yüzde.

Aristoteles, Retorik (2001: 211) adlı yapıtında da alayın bazılarının kibarlara uygun olduğunu bazılarının da uygun olmadığını belirtir ve şunları söyler: “Size uygun olanı seçmeye çalışın. İroni kibar bir insana maskaralıktan daha uygundur; ironiyi kullanan bir insan eğlenmek için şaka yapar, maskara ise başkalarını eğlendirmek için.”

Gülme, zamanla bir aşama kaydeder ve modern gülmeye doğru yol alır. Modern gülme ise Yunanlılarla başlar. Yunanlı düşünürler şu soruları sorarlar: “Neden başkalarına gülüyoruz? Güldüğümüzde ne oluyor? Bir başka deyişle, şeylerin en göze görünmez, en uçucu olanını, insan soluğunu çözümlenmeye başlarlar; daha da şaşırtıcı olanı, ona egemen olmak için bir sistem geliştirmeye başlarlar.”

(Sanders: 2001: 106). Artık, gülmenin kaynağına dair sorular sorulmaktadır. Bu sorular, özünde gülmenin gerekliliği ya da gereksizliği üzerine kuruludur. Özellikle Yunanlı düşünürler, halk-devlet (avam-havas) çerçevesinde konuyu ele alırlar.

Antikçağ'da mizaha karşı eleştiri yöneltenlerin başında Platon gelir. İlk kez Platon tarafından dile getirilmiş olan üç temel eleştiri vardır. Bunlardan ilki, mizahın bizi bayağı şeylerle karşı karşıya getirdiğidir; örneğin insanların kusurları ile. Öyle ise, mizah ile uğraşmak bir insanın karakteri için potansiyel bir tehlikedir. İkincisi, bir şeye gülerken mantıksal yetilerimizin kontrolünü kaybettiğimiz için aptal ve sorumsuz bir duruma düşmemizdir. Platon'a göre bu, en üstün yetilerimizin, bir başka deyişle, insanı insan yapan gerçek şeylerin kaybıdır. Bu yüzden Platon, Devlet'inde "değerli insan"ın, edebiyatta ya da tiyatrodaki gülen bir kişi olarak sunulmaması konusunda ısrar etmiştir. Üçüncüsü de Platon ve Aristoteles'in üstünlük kuramlarının bir sonucu olarak gülmenin toplum dışı bir eylem olarak sunulmasıdır (Morreall, 1997: 121-122).

Platon düşüncelerinin temelinde "devlet"i oturtur. O, devletin ilkelerini sarsacak her türlü eylemin karşısındadır. Bu eylemlerden biri olarak da gülmeyi görür. Platon, Devlet'te gülmeye sık sık yer verir; ancak bu yer vermeyi Sanders (2001: 111), Platon'un gülmenin kökenine olan saygısından, onun güzelliğini takdir edişinden değil, gülmenin gücüne duyduğu saygıdan kaynaklandığını belirtir. Platon'un gülmeye olumlu baktığı dönemlerde bile "hiç hazzetmediği komedi şairinin bile, eğer bilinçli amacı kendisine yapılan haksızlıklara misilleme yapmak değil de devletin esenliği için ıslah etmek ise yararlı bir amaca hizmet edebileceğini öne sürer." (Sanders: 2001: 113).

Antikçağda hitabet sanatının (retorik) ayrı bir önemi bulunmaktadır. Antikçağ'da hatipler, aynı zamanda hitabet sanatının kurallarını belirleyici kişilerdir. Hatipler, bu devirde yeni bilim adamları gibi davranırlar; en güçlü silahın anahtarı (gülmenin) anahtarı ellerindedir. Bu silahın gizlerini çözebilirler, ama sonuçta gülüşü zekice ve denetimli olarak kullanmak "polis" in görevidir. Ne var ki, hatipler sıradan halkı bütün gülme tartışmalarının dışında tutarlar. Onların gülüşü –uygun bir

gülüşe- rafine bir şeydir, yalnızca aristokratlara uygundur. Hatipler gülmeyi o kadar kuramsal bir düzeyde ele alırlar ki, bu tartışma yalnızca sınırlı sayıda insana hitap eder. Hitabet kuramı ile köylülerin ilgi alanları arasında büyük bir uçurum vardır. Sokakta, köylüler içkilerini içer, düzenler kurar, şakalaşır ve gülerler. Özellikle Cicero espri yapma ve fikra anlatma konusunda öyle girift kurallar geliştirir ki, kendiliğinden gülmeler, dedikodu, anlamsız espriler ve şakalar daha da itici, bayağı ve müstehcen görünür. Hatiplerin bu tür dizginlenemez halk faaliyetleri için söyleyecek sözleri yoktur. Hatipler gülme sanatını inceltmekle her köylüyü bir tür kanunsuz kişiye dönüştürür ve bu yolla bütün köylüler ve zanaatkârlar âlemini kadını ve erkeğiyle giderek daha kaba mizah saflarına döndürürler (Sanders, 2001: 141).

Bu görüşler, yakın tarihte ortaya çıkan “Seçkin Kültürün Dibe Batması” kuramıyla da koşutluk göstermektedir. “Bu kurama göre, modalar en tepede, sarayda başlayarak toplumun en alt tabakasına kadar indirgenir ve her indirgeniş bir bakıma modanın giderek yok oluşu ya da kabalaşması olarak görünür.” (Çobanoğlu, 1999). Bir bakıma, rafine edilmiş gülme aristokrat kesimin bünyesinde anlam ve değer kazanır. Gülme halka indirgendikçe kabalaşır adeta sövgüye dönüşecektir.

Antikçağın usta hatiplerinden ve mizahçılarından Cicero ise üslubu dolayısıyla mizahın ve hatipliğin tarihinde ayrı bir önem taşır. Sanders (2001: 142), onun bu üslubunu şöyle betimler:

Sanki bu yazar bizi çok yüksek bir kayalığın kenarına çağırıp uçsuz bucaksız, soluk kesici bir manzarayı izlemeye davet etmiş gibi hissederiz kendimizi. Cicero, espri ve gülmenin sağlayabileceği olağanüstü olanaklara gözümüzü açan bir görünüm sunar bize. Özellikle hatibin en yüksek sanatına, gülünç öyküler anlatmaktan duyulan zevke dikkatimizi çeker. Bütün bunları yaparken bir kahkaha nasıl bedeni sağlıklı tutabiliyorsa, siyasi yapıya da canlılık katabilir.

Mizaha karşı Platon ve Aristoteles ile ortaya konan eleştiriler yalnızca Antik Yunan’da takınılmamıştır. Klasik çağ boyunca Avrupa’da ve klasik Hindistan kültüründe de benzer tutumlar takınılmıştır (Morreall, 1997: 122). Gülme, dolayısıyla mizah, toplumlar ve devletler için bir bakıma tehdit unsuru sayılmıştır.

Ortaçağ'a gelindiğinde gülme bu kez karşısında "din"i bulur. Antikçağ'da gülme ve dolayısıyla mizah, devletin otoritesini zayıflatacağı endişesiyle olumsuz bir tepki görürken; bu kez Ortaçağ'da aynı endişe dine bir başka deyişle kiliseye yönelik olarak taşınmıştır. Sanders (2001)'e göre Ortaçağlılar hayatlarını cennet-cehennem arasında yaşayarak geçiriyorlardı. İlk Hıristiyan yazarlar, gülmeye kötü gözle bakmışlar; Kapadokyalı kilise babası Basileios, Saint-Victorlu Hugh, Bingenli Hildegard gibi rahip, yazar ve rahibeler gülmeyi doğru bulmayarak espri yapılmamasını espri yapanlarla muhatap olunmaması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Ortaçağ'da gülmeye karşı çıkılan bir başka nokta ise ciddilik ve ağırbaşlılığın kuşattığı bir dünyada, gülmenin cennetle alay etmek olarak algılanmasıdır. Gülme, cennetin şimdi ve burada yaşanabileceğini ima eder; çünkü kiliseye göre gülme cennetin karşılığı, ağlama ise cehennemin karşılığıdır. Dolayısıyla gülmenin dünyaya indirgenmesi bir bakıma cennetle alay etmek demektir.

Bakhtin (2005: 30)'e göre gülme ve gülmeye ilişkin formlar, Ortaçağ'a gelene dek insan yarattığı alanının en az incelenen kesimini oluşturmuştur. Bakhtin, bunu bir bahtsızlık olarak görür; ancak Rönesans ve Ortaçağ'a gelindiğinde bu formların çok geniş bir ufku ve büyük bir önemi olduğunu belirtir. Bakhtin'e göre mizah biçimlerinin ve tezahürlerinin uçsuz bucaksız dünyası, Ortaçağ kilise ve feodal kültürünün resmi ve ciddi tonuna karşı durmuştur. Halkın karnaval şenlikleri, komik ayinler ve kültler, palyaçolarla soytarılar, devlerle cüceler, hokkabazlar, engin ve çok katmanlı parodi edebiyatı, bütün bu biçimler, büyük çeşitlilikleri bir yana, ortak bir tarza sahiptirler.

Bakhtin (2005: 31), halkın karnaval mizah kültürünün tezahürünü ise üç biçimde değerlendirir:

1. Ritüel Gösterileri: Karnaval geçitleri, Pazar meydanında yapılan komik temâşalar.

2. Komik, Sözlü Terkipler: Sözlü ve yazılı, hem Latince hem gündelik dilde parodiler.

3. Çeşitli Edepsiz Türler: Beddualar, küfürler, popüler blazonlar*.

Bakhtin'e göre bu çeşitlilikler aynı zamanda birbirine sıkı sıkıya bağlı ve pek çok açıdan iç içe örülüdür.

Ortaçağ dünyasında karnavalların ayrı bir yeri vardır. Bakhtin (2005: 34)'in sözüyle “Karnaval, halkın gülmeye dayanarak örgütlenen ikinci hayatıdır. Şenlikli bir hayattır.” Karnavallar resmi bayramların bir bakıma alternatifi konumundaydı; çünkü resmi bayramlar, kiliseye ve feodal düzene ait olsalar ya da devler tarafından desteklenseler bile, ne halkı var olan dünya düzeninden çıkabilir ne de ona ikinci bir hayatın kapılarını açardı (Bakhtin, 2005: 34). Denebilir ki karnaval, resmi bayramın aksine, egemen hakikatten kurulu düzenden geçici bir özgürleşmeyi kutlardı; tüm hiyerarşik rütbelerin, ayrıcalıkların, normların ve yasakların askıya alınışının altını çizirdi. Karnaval, zamanın hakiki bayramıydı; oluşumun, değişimin ve yenileşmenin bayramı (Bakhtin, 2005: 36).

Karnaval, özellikle Güney Avrupa'da yılın en büyük festivali ve gene yılın, her düşünülenin bir kereliğine de olsa ceza görmeden ifade edilebileceği imtiyazlı bir zamandı (Burke, 1996: 207). Bir bakıma “özgürlük” simgesiydi.

Yeniçağ başında yaşayan insanların gayet iyi farkında oldukları ve gösterilerin birçok ögesini yorumlamakta ve bağlamı anlatmakta yardımcı olan iki temel karşıtlık vardır. İlk karşıtlık, Fransızların jours gras ve jours maigres dedikleri ve genellikle şişko bir adamla zayıf bir kadın olarak kişileştirilen “Karnaval ile Perhiz” arasındaki karşıtlıklardır. Kilise kanunlarına göre Perhiz, bir oruç ve sakınma –sadece etten değil, yumurtadan, cinsellikten, tiyatro ve diğer oyunlardan ve eğlencelerden de sakınma- zamandı. Perhizde yapılmayan, olmayan her şey Karnaval'da özellikle vardı. İkinci temel karşıtlık ise daha fazla açıklama gerektiriyor. Karnaval sadece perhize değil, her güne, ilk çarşamba ile başlayan kırk

* Bir nazım türü.

güne değil, yılın geri kalan tüm zamanına da karşıtı. Karnaval Yeniçağ başında Avrupa halk kültüründe çok tutulan bir izlek olan “baş aşağı dünya”nın gerçekleştirdiği bir olaydı. Baş aşağı dünya resme de girdi ve 16. yüzyıl ortalarından itibaren basılı kitapların ve afişlerin de sevilen teması oldu. Burada fizikî bir terslik, zıtlık gökyüzünde, ay ve güneş ise dünya üzerindeydi; balıklar uçuyor ve karnaval alaylarının en sevilen unsurlarından biri olarak atına ters binen bir sürücünün atı geriye doğru koşuyordu. İnsan ve hayvan arasındaki ilişkilerde de tam bir terslik vardı: Atlar nalbant olup efendilerini nallıyor; öküz kasap olup bir insanı kesiyor; balıklar balıkçıları yiyor; yabanî tavşanlar, elleri kolları bağlanmış bir avcı taşıyor veya onları şişte kızartıyorlardı (Burke, 1996: 214).

Bakhtin (2001: 112), Ortaçağ gülmesinin, dünyanın gizeminden ve iktidardan kaynaklanan korkuyu mağlup ettiğinde, hem dünyanın gizemini hem de iktidara ilişkin hakikatin peçesini düşürdüğünü; övgüye, dalkavukluğa, riyakârlığa karşı çıktığını, sövgülerde ve kaba sözcüklerde ifade edilen bu gülen hakikatin iktidarı aşağıladığını, Ortaçağ soytarisinin ise bu hakikatin habercisi olduğunu belirtir.

Bakhtin (2005: 127)’e göre XVI. yüzyıl, gülmenin tarihinin zirvesini yansıtmaktadır; bu zirvenin tepe noktası ise Rabelais’in romanıdır. Rabelais’in özellikle Pantagruel ve Gargantua olmak üzere romanlarındaki kaba güldürü, palyaçolar, soytarılar, karnavallar bir bakıma Ortaçağ mizah kültürünün aynası olmuştur. Yine bu dönemde Latince mizahı son ve tamamlanmış ifadesini, dünya edebiyatında karnaval gülüşünün en büyük yaratılarından biri olan Erasmus’un “Deliliğe Övgü”sü ve von Hutten’in “Karanlık Adamların Mektupları”yla Rönesans’ın zirvesinde bulmuştur; ancak bu durum çok sürmez. XVII. Yüzyıla, yeni bir mutlak monarşi düzeninin istikrar kazanması vurur. Descartes’in akılcı felsefesi ile klasisizmin etkisiyle mizah farklı bir boyut kazanır. Artık grotesk (kaba güldürü) klasisizm türleri içinde kendine yer bulmaktan uzaktır; ama ne var ki grotesk geleneği tamamen yok olmamıştır; yaşamayı ve düşük kanonik türlerde (komedi, yergi, öykünce [fable]) ve özellikle de kanon dışı türlerde (romanda, özel bir popüler

diyalog biçiminde, bürleskte*) varoluş mücadelesi vermeyi sürdürür. Keza mizah da halk kültürü sahnesinde yaşamına devam eder (Bakhtin, 2005).

Rabelais, romanlarında kaba güldürüyü kullanmasından dolayı Voltaire ve Lamartin gibi yazarlar tarafından eleştirilirken; Balzac, Hugo, Flaubert gibi yazarlar tarafından da el üstünde tutulmuştur. Rabelais'in hem aydın hem de halk kültürüne yakın olması, onun yaşadığı dönemde ve sonraki dönemlerde göz önünde bulundurulmasına neden olmuştur.

XVI. yüzyılın son çeyreği ile XVII. yüzyılın başlarında İspanya'da Cervantes; İngiltere'de ise Shakespeare tüm Batı'yı sarsacak iki önemli yazar olarak karşımıza çıkar. Cervantes, Don Kişot'la modern romanın başlatıcısı sayılmış; Shakespeare ise yazdığı tragedya ve komediyalarla ün salmıştır. İlginçtir ki XVII. yüzyıla damgasını vuran bu iki önemli mizah yazarı, 23 Nisan 1616 yılında ölmüştür.

XVII. yüzyılda Puritanların tiyatroları kapatmayı başarabilmelerinin en büyük nedeni, komedilerin seyirci üzerinde çok kötü bir etkisinin olduğunu düşünmeleriydi. 1633'te William Prynne, mizah ve gülmeye karşı cephe alıp bunları insanların cehennemlik eğlencelerinin ortak nesnesi gibi düşünerek aktörlerin, izleyicileri, tövbekâr gözyaşlarına boğmak yerine, onları müstehcen, şehvetli, günahkâr eylem ve konuşmalarla kışkırtan, zevkle güldüren, "tuzlu gözler yerine tensel teselliler" olarak betimlemiştir (Morreall, 1997: 123).

Antik dönemden itibaren Batı uygarlığının gülmeye ve mizaha karşı bu farklı tutumlarından sonra İslam coğrafyasına baktığımız zaman ise mizah, Batı'dan daha yumuşak bir bakış çerçevesinde algılandığı görülmektedir. Özellikle komedi türündeki eserlerin azlığında mizah, başta Arap edebiyatı olmak üzere İslam devletlerinde varlığını ağırlıklı olarak şaka ve fıkralarla korumuştur.

Aslında mizah üzerine görüşler sünnetten, yani Hz. Muhammed'in söz ve davranışlarından, ayrıca Hz. Muhammed'in çevresindekilerin söz ve

* Özel bir güldürü türü.

davranışlarından yola çıkarak temellendirilir. Bu konuda hadis kitaplarında ve çeşitli kaynaklarda bilgiler vardır. Aynı sünnet ve sahabeler kaynağından yola çıkıldığı halde yüzyıllar boyunca çok farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir (Kortantamer, 2004: 132). Bu noktada gülmeyi, dolayısıyla mizahın kabul gördüğü yer ve dönemler olmakla birlikte, mizahın reddedildiği yerler ve dönemler de görülmektedir.

Kaynaklara bakıldığında İslam kültür dünyasında eğlence ve mizaha karşı büyük bir eğilim olduğu görülür. Kaynaklarda Hz. Muhammed ve ashabının, yeri geldikçe nükte, şaka, latife yaptıkları, gülme ve güldürmenin onların hayatında büyük yer tuttuğu sık sık zikredilir (Kortantamer, 2004: 134). Ne var ki bu gülme ve mizah, diğer semavi dinlerde de olduğu gibi, insanı kahkahalara boğan biçimde değil; ince bir mizaha dayalı ortaya çıkan gülümseme biçimindedir.

Müslüman yazarlar mizahı tanımlama denemesine girişmezler; ancak mizahın kaynağı ve nedeni hekimler ve filozoflar tarafından tartışılmıştır. İslam kültür dünyasında yazarların mizaha yönelik ilgisinin ağırlık noktasını işin ahlakî ve meşru yönleri oluşturur. İnsanların şakalarla uğraşmasının caiz olup olmadığı, espri ve şakanın iyi ve kötü yanları üzerinde durulur (Kortantamer, 2004: 134). Özellikle başkalarıyla alay etmenin, onları küçük düşürmenin yanlışlığına değinilir. Gazâlî bir adım daha ileri giderek alayı haram ve günah olarak niteler. Ona göre alay etmek fena bir huydur, büyük afettir. Çünkü başkasına hakareti ve küçümsemeyi içerir. Bu insana eziyettir. Eziyet ise haramdır. Ayrıca alay zaten gıybeteye yakındır. Alaycılar cennete giremez. Cennet kapısı açılır, cennet gösterilir, sonra yüzlerine kapanır. Bu durumun tek istisnası alay edilenlerin bundan hoşlanması halidir. O zaman haram olmaz. Buna karşılık eksiğe, kusura alayla gülmek haramdır. Gazâlî'ye göre aşırıya kaçmamak şartıyla neşelenmek, rahatlamak mübahtır. Hz. Muhammed'in ve ashabının şakaları günah değildir. Fakat çok gülmeye alışmak iyi değildir. Kalbi öldürür (Kortantamer, 2004: 134).

Doğu mizahında gülme, IX. asra kadar “sevincin görünür hâle geldiği bir noktaya kadar ruhun genişlemesi ve kanın tam kıvamında saflaşması” şeklinde fizyolojik bir sebebe bağlanır. Yine Doğu filozoflarına göre aşırı gülme, melankolik

bir delilik işaretidir. Sarhoşların ve çocukların gülmeleri, onların bedenlerinin, kıvamında olan yaratılışlarından kaynaklanan “ruhun sevinci” olarak açıklanabilir (Türkmen, 1998: 173-174).

Ortaçağ Müslüman ideolojisinde kendi mistik ve estetik felsefesi içinde kuralcılık, dünyanın faniliği, anlaşmazlık gibi duygular hakimdir. Gülüş ile ilgili yaratılan eserlerde zıt tipler (feodal bir karakterle) karşılaştırılır. Aslı tipler sefil, ahmak veya deli (dîvâne) görünüşlü halk filozoflarıdır. Bunlar aslında kendi dönemlerinin sistemlerine, ahlak normlarına, âdet ve anelerine karşı çıkan akıllı ve entelektüel tiplerdir (Türkmen, 1998: 175).

Rozenthal (1997: 7-8), İslam’ın öteki dünyacılığı mizahtan alınan gerçek zevki ve onun edebî beğenisini fazla etkilemediğini, tüm ciddiyetine ve ilerdeki kıyameti haber vermesine rağmen, Hz. Muhammed’in çok neşeli beşeriyete sahip olduğunu ve yüzyıllar boyunca onun takipçilerinin esprilere ve şaka oyunlarına her zaman büyük bir aşk duyduklarını belirtir. Buna karşın gülmenin yakışsız hatta günah olduğunu düşünen ilahiyatçıların ve özellikle mutasavvıfların da olduğunu söyler. Rozenthal’e göre İslam’ın ilk dört yüzyılında, çileci dindarlığın temsilcileri diğerlerine kıyasla daha az olmuş ve sesleri fazla duyulmamıştır. Buna karşın, fazla sınır tanımayan eğlenceye ve mizaha karşı açık bir rağbet varolmuştur. IX. yüzyıl şairi el-Buhtûrî, espri ve şakacılığı yeren birkaç beyit toplamıştır. Yine Rozenthal’e göre ciddiyet ile şakacılığın ve mizahın iyi ve kötü yönlerinin çelişkisi Müslüman eğlence edebiyatının erken bir konusunu oluşturmuş ve daha sonraki zamanlarda, dinsel bilimlerden farklı bir konuyla uğraşmanın açık bir haklı gösterilmesi gerektiğinde şaka toplayıcıları da genel âdete uymak zorunda kalmıştır. Rozenthal, bununla ilgili olarak şu örneği verir:

Örneğin İbn el Cevzî (H. 597/M. 1200), Budalaların Tarihi (Ahbâr-ı Hamkâ) adlı kitabının giriş kısmında insanın şakalarla uğraşmasının caiz olup olmadığı hakkındaki tartışmalara uzun uzadıya temas eder. Kitabı yazmasının üç nedenine işaret eder. İlk olarak, budalaların hikâyeleri, akıllı insanların o şekilde yaratılmadıkları için yaratıcılarına müteşekkîr olmalarını sağlayacaktır. İkinci olarak, onlar, budalalık doğuştan olduğu takdirde insanların budalalıklarını değiştirmeleri her zaman çok zor olmakla birlikte, budalalığa karşı koruyabilirler; üçüncü ve en önemli mizah, çok ihtiyaç

duyulan doğal bir rahatlama sağlar ve bu nedenle Muhammed'in ve İlk Müslümanların birçok ifadesiyle tasvip edilmiştir (Rozenhal, 1997: 8).

Arap edebiyatında çok büyük miktarda şaka ve fıkra vardır. Bunların birçoğu anonimdir ve kurnaz veya yarım akıllı Bedeviler, karılar ve kocalar, yargıçlar, farklı meslek üyeleri, zanaat ve yaş gruplarına ait üyeler gibi ana figürlere mal edilirler. Edebe ilişkin eserlerin içeriği, geniş ölçüde, her zaman pek çok okuyucu tarafından büyük ölçüde beğenilmiş hikâyelerden oluşmaktadır (Rozenhal, 1997: 6). Daha önce de belirttiğimiz gibi İslam coğrafyasında hakim olan türlerin başında fıkra gelmektedir. Bu fıkraların en belirgin tipleri olarak ise Eş'eb, Cuha ve Nasrettin Hoca sayılabilir. Bu tiplerle ilgili elimizde kesin bilgiler olmamakla birlikte (Ayrıca bu tiplerin zaman zaman birbirleriyle karıştırıldığı da görülmüştür.) bunların İslam coğrafyasında bir bakıma prototip oldukları da görülmektedir.

XVII. yüzyılın sonlarıyla XVIII. yüzyılın başlarında, gülme ve mizah pek çok kişi tarafından kınanmıştır. Basseut, Molière'nin komedilerini suçlayıp gülmenin şeytanın bir aracı olduğunu iddia etmiştir. XIX. Yüzyılda, Baudelaire, mizahtan “şeytanın soyundan gelen lanetli bir şey” olarak söz eder. Yine George Vasey A Philosophy of Laughter and Smiling (1870?) adlı kitabında gülmenin yalnızca ahlakî açıdan değil, estetik açıdan da reddedilebileceğini, ayrıca tıbbî olarak zararlı bir şey olduğunu göstermeye çalışmıştır (Morreall, 1997: 125). Bu yüzyılda üstünlük kuramının da gelişmesini sağlayan düşünürlerden olan Hobbes, Leviathan adlı yapıtında, gülmenin kişinin karakterine zararlı olabileceğini; başkalarına yukarıdan bakarak kendi kendini iyi hissetmenin yanlış bir şey olduğu belirtir (Hobbes, 2005:51-52).

XX. yüzyıl, gülmeyi Bergson (1900)'un “Le Rire” adlı çalışmasıyla karşılar. Bergson da gülmedeki üstünlük duygusunu belirtmesine karşın, gülmenin diğer nedenleri üzerinde durur. XX. yüzyılda birçok alanda yapılan yenilikler gibi gülme ve mizah üzerinde de yenilikler olmuştur. Bu yüzyılda gülmenin yalnızca psikolojik nedenleri üzerinde durulmamış, daha geniş bir bakış açısıyla sağlık, eğitim, toplumsal vb. alanlardaki etkileri de tartışılmaya başlanmıştır. Bu doğrultuda

çeşitli üniversitelere bağlı “Gelotoloji” (Gelotogy) birimleri kurularak gülmenin insan üzerindeki etkileri bilimsel deneylerle saptanmaya çalışılmıştır.

Tarih boyunca din, devlet, siyaset gibi unsurların etkisi altında varlığını sürdüren mizah, günümüzde artık iyiden iyiye yerleşmiş bir kavram olarak görülmektedir.

2.1.3. Türk Tarihinde Genel Olarak Mizahın Yeri

Bilindiği gibi edebiyatımız öncelikle “sözlü” ve “yazılı” olmak üzere temelde iki dönemde değerlendirilmektedir. Türk dilinin binlerce yıllık tarihsel bir geçmişi olmasına karşın, bu dilin zenginliklerini ilk olarak XI. yüzyılda yazıldığı düşünülen Divânu Lugati’t-Türk’e dayandırmaktayız. Türk edebiyatında mizah, öncelikle Divânu Lugati’t-Türk’te “külüt” terimiyle karşımıza çıkar. Külütün anlamı ise “halk arasında ortaya çıkıp insanları güldüren şey, halk arasında gülünç olan nesne” biçiminde verilmiştir. Bu terim, uzun bir tarihî süreç içinde özellikle İslamiyet’in kabulünden sonra kıssa, mizah, nükte, latife, fıkra, gülüt biçimlerinde kullanılmıştır.

Mizah, Anadolu coğrafyasında birçok edebî disiplinin içine sızmış şekilde karşımıza çıkar. Özellikle XI-XIII. yüzyıllar arasında Anadolu’nun, dolayısıyla Anadolu halk kültürünün karmaşık yapısı, edebiyatı da bulanık bir biçime sokar.

Konuya mizah açısından baktığımızda, Türklerin Anadolu’da varlığını ciddi bir şekilde göstermeye başladığı XII. yüzyıldan itibaren her sınıf ve seviyeden insan kendilerine ait veya ortak çeşitli mekânlarda hikâyeler dinlediği; kukla, taklit izlediği; nükteler, şakalar yaparak gülüp eğlendiği görülmektedir. Anadolu Selçuklu saraylarında komiklerin ve taklitçilerin varlığı bilinmektedir. Anadolu beyliklerinin saraylarında nedim, komik, taklitçi, ozan ve şairler vardı. Arap halifelerinin ve diğer hükümdarların saraylarında da bulunan *nedimin* görevi kıssa anlatmak, soytarılık etmek, taklit yapmak, kısacası eğlendirmektir. Bunlar edeb terbiye almış, bilgili, zeki insanlardır (Kortantamer, 2004: 139).

Türk mizahının birer dönem olarak ele alınıp değerlendirilmesi üç temel başlık halinde verilebilir. Bunlar: Selçuklu Dönemi Mizahı, Osmanlı Dönemi Mizahı ve Cumhuriyet Dönemi Mizahı'dır. Yine bu dönemler de çeşitli siyasal, toplumsal ve kültürel hareketler doğrultusunda kendi içlerinde farklı eğilimler göstermiştir. Ayrıca bu dönemlerdeki mizah, genellikle sözlü ve yazılı olmak üzere iki kanaldan ilerleyerek günümüze kadar gelmiştir.

2.1.3.1. Selçuklu Dönemi Mizahı

Türk mizahını dönemlere ayırdığımızda karşımıza öncelikle Selçuklu Dönemi çıkar. Bu dönem, Türklerin Anadolu'ya iyiden iyiye yerleştikleri ve İslamiyet'in yaşandığı bir zaman dilimini içine alır.

Öngören (1998: 43)'e göre Selçuklu mizahı bugün için folklorik bir nitelik taşımakta ve masal, tekerleme, bulmaca, fıkra, şiir, hikâye gibi çeşitleri bünyesinde barındıran naiv bir yapıdadır. Öngören, ayrıca, bu dönemin en ayırıcı özelliklerinden birini de sarayın ve tarikatların mizaha sahip çıkmaması, olarak belirtir.

Kortantamer (2004: 139-140)'e göre Anadolu'ya gelen Türklerin bir mizahı vardı. En azından İslam öncesi döneme ait izler taşıyan Dede Korkut hikayelerindeki mizahî çizgiler ve ünlü kadın tiplmesi –her ne kadar yazıya geç geçmiş olsa bile- göçebe yaşantısından açık izler taşımaktadır.

Özellikle Dede Korkut'taki Deli Dumrul hikâyesi, bir anıt niteliğindedir. Şölenler, içkiler, yağmalar, kalelere saldırmalar, lekesiz bir açıklık saçıklık, topluluk dayanışması, masalımsı bir hava ve şaşırtıcı bir gerçeklikle aşiret kültürü sergilenmektedir. Şölenlerdeki sınırsız eğlence, içki ve hoşgörü ayrıca ilgi çeker. Deli Dumrul'da iki aykırı kültürün çatışmasından çıkan zengin mizahı izliyoruz. Soyut kavram ve motiflere karşı çıkan bu somut aşiret insan tipini, hemen bütün

Anadolu mizahında, hatta bizzat Karagöz'ün kendisinde bile görebiliriz (Öngören, 1998: 44).

Selçuklu mizahına “sözlü” kültürde özellikle iki tip damgasını vurur. Bunlardan birincisi Nasrettin Hoca, ikincisi de Keloğlan'dır. Hatta bu dönem, Nasreddin Hoca dönemi olarak da görülür. O dönemde Nasrettin Hoca, sıradan halkın duyuş ve düşüncelerini mizahî biçimde yansıtan, bir bakıma “prototip”tir.

Nesin, (2001: 50). Nasrettin Hoca'yı ve onun mizahını şu şekilde anlatır: “Türk halkı, yüzyıllar boyunca yarattığı Nasrettin Hoca'nın kişiliğinde, bir yandan ezenlerle alay ederken, bir yandan da kendi kendisiyle alay ederek çöküntü nedeninde kendisinin de sorumlu olduğunu, payı bulunduğunu göstermiştir. Böylece Nasrettin Hoca Mizahı, bir özeleştirici olmuştur. Bu, Nasrettin Hoca mizahının en olumlu yanıdır ve o çürümüş toplumda, toplumun varlığını sürdürecektir gücün bulunduğunu göstermektedir. İçinde özeleştirici barındırmayan mizah, karamsar olmaktan kurtulamaz. Oysa Nasrettin Hoca gülmececi, kara mizah örnekleriyle birlikte, genellikle iyimserdir.” Nesin'in belirttiği bu düşüncelerin tümüne katılmak çok da doğru değildir. Özellikle Nasrettin Hoca'nın yaşadığı toplumu, çürümüş bir toplum olarak belirtmek, yüzyıllar boyu süregelen kültürümüz için çok doğru değerlendirme olamaz. Nasrettin Hoca'nın eleştirisi ve özeleştirisini tüm insanî değerleri göz önünde bulundurarak yorumlamak çok daha yerinde bir yaklaşım olacaktır. Aksi halde, Nasrettin Hoca'nın mizah anlayışını günümüze kadar getirmek söz konusu olamayabilirdi.

Nasrettin Hoca'nın yaşadığı kabul edilmekle birlikte, zamanla Keloğlan masallarıyla birlikte sembolik bir yapıya bürünür. Her iki tip de Anadolu insanının saflığını, temiz kalpliliğini göstermenin yanında, aynı zamanda zekâsıyla zor bir durumdan kolayca nasıl çıktığının da sembolleri olmuştur. Nasrettin Hoca ve Keloğlan, bu yönleriyle hem akli hem de temiz kalpliliğin göstergesi olurlar.

Selçuklu döneminde yazılı mizah olarak sayabileceğimiz örnekler çok olmamasına karşın, Yunus Emre ve Mevlana'nın yazdığı eserlerde yer yer mizah unsurları görülür. Bu sanatçılar da Osmanlı'nın kuruluş devrine denk gelen yaşamlarından dolayı daha çok Osmanlı dönemi çatısı altında ele alınır.

Selçuklu döneminde “yazılı mizah” olarak elde çok fazla bilgi bulunmayışından belki de Anadolu'daki en eski mizah ürünleri hakkında bir fikir sahibi olmak için Farsça yazmış olmasına rağmen Mevlana'nın başta Mesnevî olmak üzere, Fihi Mâfih ve Mecâlis-i Sebâ adlı eserlerinde bir kitapçık oluşturacak kadar çok sayıdaki güldürücü ve tabii ki aynı zamanda eğitici, öğretici hikâyelere bakmak gerekir. Bunların bazıları daha sonraları Anadolu'da yazılan Türkçe mesnevilerde sık sık karşımıza çıkar; kimisi Bektaşî kimisi Nasreddin Hoca hikâyesine dönüşür; kimisi ise günümüzde bile anlatılır. Sözlü geleneğe inanmak gerekirse, kaydı ihtiyatla karşılamak şartıyla Şeyyad Hazma ve Nasreddin Hoca hakkındaki söylentiler, XIII. yüzyılın ilk mizahî mısraları arasında yer alabilirler (Kortantamer, 2004: 139-140).

Selçuklu Dönemi mizahının özellikle sözlü bir yapıya sahip olması, bu döneme ait bilgilerin de elde sınırlı kalmasına neden olmuştur; ancak mevcut mizah ürünleri gösteriyor ki Selçuklu Dönemi Türk mizahı, yalnızca eğlenceye dayalı bir mizah değil; aynı zamanda toplumsal, siyasal, alt-üst (avam-havas), ahlakî konuları kendine malzeme yapan önemli kaynaktır.

2.1.3.2. Osmanlı Dönemi Mizahı

Osmanlı mizahı, tıpkı diğer ürünlerinde de görüldüğü gibi, Osmanlı'nın kuruluşuyla başlamamıştır. Osmanlıların ilk dönemleri Büyük Selçuklu Devleti, Anadolu Selçuklu devleti ve diğer Anadolu Beyliklerinin ayrı düşünülemez. Buna bağlı olarak Osmanlı mizahının doğması ve gelişmesinde Nasrettin Hoca'nın ve Keloğlan masallarının etkisi görülür. Nasrettin Hoca ve Keloğlan, dönemin Anadolu insanın temsilcileridir.

Öngören (1998), Osmanlı mizahını Meşrutiyet döneminden ve Kurtuluş Savaşı'ndan ayırır ve bu dönemleri ayrı başlıklar altında verir; ancak biz bu dönemleri yukarıda belirttiğimiz gibi, çeşitli siyasal, toplumsal ve kültürel hareketler doğrultusunda gösterilen eğilimler olarak kabul etmekteyiz. Ne var ki böyle bir yaklaşım, Öngören'in Türk mizahını dönemlere ayırmasından çok da farklı değildir; çünkü, her ne kadar Osmanlı büyük bir tarihî süreçte egemen görünse de, bu egemenlik sürecinde ve egemenliğin zayıfladığı süreçlerde toplum, siyaset, kültürel değişimler mizaha da yön vermiştir.

Öngören'e göre Osmanlı mizahı bir Ortaçağ mizahıdır ve bütün Ortaçağ ilgileri gibi, birtakım lonca örgütlenmeleri içinde gelişmiştir. Ayrıca her lonca, Osmanlı'da kendini belirli tarikatlara bağlamıştır. Tarikatlar, belirli bir dünya görüşünün okulu, yayıcısı, siyasî iktidara yönelmiş bir örgütleniş olarak, günümüzün hem üniversitelerini hem de siyasi partilerini karşılar. Tarikatlar, bu yönleri ile bütün Osmanlı kültür hayatını, bu arada mizahı da şartlandırmış ve gütmüştür. Öngören bununla ilgili olarak Karagöz'le Nakşibendi tarikatını, Bektaşî fıkralarıyla da Bektaşîliği ilişkilendirir. Öngören bu çerçevede Osmanlı mizahını şu şekilde özetler:

Osmanlı mizahı ve bütün kültür değerleri başıboş, kişisel rastgele çabaların, isteklerin sonucu değildirler; tam tersine bir öğretinin güdümü altında boyatmışlardır. Gerek lonca gerekse tarikat örgütlerin elinde sanatçı daima öğretiye bağlı, güdümlü bir sanatın eğitimi ile çıraklık, kalfalık, ustalık, sıralarından geçerken, tasavvufun şeriat, tarikat, hakikat, hatta marifet basamaklarının çilesini çeker, gücü yettiğinde üstad, şeyh, pir, ermiş olur.

Öngören (2004: 66)'in savunduğu bir başka düşünce ise, Osmanlı mizahının aslında İstanbul mizahı olmasıdır. İstanbul'un fethine kadar Osmanlı mizahına Selçuklu mizahı hakimken, fetihle birlikte bir bakıma saray mizahı doğmuştur.

Öngören'in bu düşüncelerine Türkmen tam olarak katılmaz; çünkü Türkmen'e göre Osmanlı mizahının içinde şiirden fıkraya uzanan ve hiçbir lonca ile ilişkisi olmayan çok zengin halk mizahı da Osmanlı mizahının içindedir. Yine kendi çevresinde kalmış nice mahallî fikra tipleri, çeşitli meslekleri konu alan fikra tipleri, bölge tipleri vb. sayısız tipleri, lonca ve tarikata bağlamak doğru olmaz. Herkesin başına gelebilecek yüzlerce olay fıkralara konu olabilmektedir. Bunların Osmanlı döneminde olması da mümkündür, hepsinin lonca kanalıyla bir tarikata bağlanması mümkün değildir (Türkmen, 2000: 5).

Bu noktada Türkmen'in görüşleri, Öngören'in düşüncelerine göre daha yerinde saptamalardır. Saray mizahının göz önünde bulunması ve ağırlıklı olarak yazılı bir mizah içermesi, böyle bir adlandırmaya yol açmıştır. Buna karşın Anadolu'da kesintisiz bir biçimde süren ve halkın günlük yaşamından çıkan sözlü bir mizahın varlığını yadsımamak gerekir.

Osmanlı döneminde mizah, genellikle sözlü ve yazılı olmak üzere iki kanaldan ilerleyerek Cumhuriyet'e kadar gelmiştir. Özellikle Kuruluş döneminin mizahı, bir bakıma Selçuklu döneminin devamı niteliğindedir. Bu nedenle Türkmen (2000), Selçuklu mizahını Osmanlı dönemi içinde verir. Önceki dönemde var olan sözlü ve yazılı mizah, bu dönemde kendini daha belirgin biçimde hissettirir. Selçuklu döneminde kayda değer görülmeyen yazılı mizah, özellikle bu dönemde daha fazla öne çıkar.

Osmanlı dönemine gelindiğinde şiir, fikra, latife, nükte vb. mizah türleri yanında Karagöz, orta oyunu, meddah gibi seyirlik mizahî türleri de görmek mümkündür. Böylece, "Osmanlı mizahında imparatorluk özelliklerinden biri olan renkli bir mozaik dikkatimizi çeker. Her millet bu mozaik içinde yer alır. Bu mizahın içinde masaldan tiyatroya uzanan çeşitli türler karşımıza çıkar. Hayat sahnesinde bu türlerin hepsi fonksiyonlarını ifâ ederler. Ancak, Osmanlı potası bu tiplerin hepsini incitmeden, sonsuz bir hoşgörüyü yan yana yaşatmayı başarmıştır" (Türkmen, 2000: 10). Buna mizahın kendinden kaynaklı bir hoşgörüyü de ekleyebiliriz; çünkü mizah,

hoşgörü ortamında daha fazla hayat bulur. Mizahın getirdiği hoşgörü ortamı ise Osmanlı'nın kendi iç dinamiklerinin sağlıklı bir biçimde işleyişinde etkili rol oynamıştır.

Kortantamer (2004: 137), “Aslında Osmanlı dönemi Türk mizahında hezl ve hiciv yanında ta’riz, şathiyyat, latife, mutayebe, şaka, nükte, suhriyye, fıkra, hikâye gibi adlar altında, toplumsal eleştiri, gülünçleştirerek cezalandırma, eğitim, eğlendirme ve haz verme amacı güden çeşitli karakterlerde çeşitli yazı türleri ve nazım şekillerinden yararlanan zengin ürünler ve etrafında güldürücü hikayeler oluşan pek çok tip ve kişi vardır. Bütün bu mizah ürünlerinin örneklerine gidildiğinde yukarıda çizilen ideal modelin ahlakî ve meşru çerçevesinin dışına sık sık ve kolaylıkla çıkılabildiği görülmektedir.” der. Bu nedenle mizaha karşı hem olumlu hem de olumsuz bakış açıları da görmek mümkündür. Örneğin, Cevâhirü’l – Kelimat’ta (Akkaya, 1999: 153) mizah “masharalık” (maskaralık) olarak geçer. Yine İlyasoğlu Mercimek Ahmed’in Kabusnâme (tarihsiz)’sinde şakayla ilgili olarak: “Sarhoşlarla, oyun oynayanlarla şaka yapmamalı, küfürlü şakalardan kaçınılmalıdır; çünkü sonunda kavga çıkması tehlikesi vardır. Avamla yapılan şakalarda veya açık saçık şakalarda saygı ortadan kalkar. Latife iyi, temiz ve hünerli olmalıdır. İş bir savaşa dönüştürülmemelidir.” denmektedir.

16. yüzyılda ünlü ahlakçı Kınalızade Ali Efendi mizahın sınırlarını şöyle çizer: “Amaç neşelenmedir. İtidal derecesi makbuldür. İtidali aşan şakalar aklen ve şer’en kötüdür. Alaya alınanın hatırı kırılır, şerefi lekelenir ve alay mümine eziyet halini alır. Mümine eziyet dinen haramdır. Bir kimseyi maskaralığa alıp hatırını kırmak, hele hele bunu büyükleri ve zenginleri eğlendirmek için yapmak, yahut toplantılarda insanlar gülsün diye yapmak, yahut kibirden dolayı istihza eylemek gibi şeyler akıllı ve edepli insanın işi değildir. Bunları yapan cezasını görür. Cennet kapıları önlerine açılır ve onlar girmeden kapanır” (Kortantamer, 2004; Hüseyin Algül, tarihsiz).

Yine Ahmet Rıfat'ın Tasvir-i Ahlak (tarihsiz: 222) adlı eserinde mizah, “Latife ve şaka demektir. Aslında çirkindir ve yasaklanmıştır; ama aşırılıktan ve onu – bunu küçük düşürmekten uzak olup terbiye kuralarını çiğnemezse ve iyi bir yolla olursa çirkin sayılmaz.” biçiminde tanıtılmıştır.

Görüldüğü gibi Osmanlı döneminde mizaha karşı terbiye sınırları içinde bakılmış, bu düşünceler temelde İslamiyet'e dayandırılmakla birlikte, başkalarıyla alay etmenin doğru olmadığı dile getirilmiştir; ancak mizaha karşı böyle bir tutum dile getirilse de bu dönemde başta hiciv, hezl olmak üzere birçok tür karşı görüşe hizmet etmiştir. Bunun temelinde ise, Anadolu insanının engin hoşgörüsünün yattığı söylenebilir.

Osmanlı döneminde edebiyata damgasını vuran kuşkusuz Klasik Türk edebiyatı, bir başka deyişle divan edebiyatıdır. Divan edebiyatı, yaklaşık 13. yüzyıl ile 19. yüzyılın ilk yarısını kapsayan uzun bir tarihî süreci içerir. Her ne kadar bu dönem Hoca Dehhani ile başlatılsa da, Selçuklu dönemi ile Osmanlı'nın kuruluş döneminde bunun ilk yapı taşlarını oluşturan Yunus Emre, Mevlana, Sultan Veled gibi önemli şahsiyetler, divan edebiyatının oluşumunda bir bakıma hazırlayıcı bir rol üstlenmişlerdir. Yunus Emre'nin

Çıktım erik dalına

Anda yedim üzümü

dizeleriyle başlayan şiiri, yine Mevlana'nın Mesnevi'sinde görülen gülünç öyküler, edebiyatımızda bir bakıma “yazılı” mizah ürünlerinin de ilk örneklerini oluşturmaktadır. Kortantamer (2004: 141), bu tür şiirleri dıştan bakıldığında şeriata aykırı gibi görünen; fakat tasavvufî anlamda bir hakikati ifade eden, iğneleyici ve alaycı bir üsluba sahip şiirler olarak değerlendirir.

Osmanlı dönemi şairlerinde görülen en önemli özelliklerin başında, şairlerin şiirlerinde sık sık nükteye başvurması gelmektedir. Nükte kimi zaman tasavvufî anlamda kullanılırken kimi zaman da doğrudan hiciv amacıyla

kullanılmıştır. Başta Kadı Burhaneddin, Ahmed-i Dâî, Ahmed Paşa, Kaygusuz Abdal, Şeyhî, Necatî, Zâtî, Fuzûlî, Bâkî, Taşlıcalı Yahya Bey, Nef'î, Nâbî, Nailî, Sabit, Kânî, Sürûrî, Sünbülzâde Vehbî, Nedim, Şeyh Galib, İzzet Molla gibi şairler olmak üzere birçok söz ustası, eserlerinde mizahî öğeleri sıkça kullanmışlardır. Bu şairler, şiirlerinde çoğunlukla mizahı hiciv doğrultusunda ve kişi, düzen, yönetim vb. bireysel ve toplumsal eleştiri boyutunda ele almışlardır.

Osmanlı döneminde yazılı mizah ürünleri kendini latifelerin toplandığı “letaifnâme” adlı eserlerde doğrudan gösterirken, yer yer farklı yapılarla da gösterir. Kortantamer (2004: 147), “Eğitici öğretici eserlerin büyük bir çoğunluğunun kimisi daha az kimisi daha çok olmak üzere mizahtan yararlandığı görülüyor. Güldürücü bir hikâye, bir şaka, esprili bir söyleyiş, bilgi veren, terbiye eden her çeşitten eserde görülebilir” der. Konuya bu açıdan bakıldığında, Osmanlı dönemindeki “yazılı” mizahı salt bir güldürü değil, farklı amaçlara da hizmet eden çok işlevli bir ifade biçimi, diyebiliriz.

Bu dönem, başta fıkra ve nüktelerden oluşan letaifnameler, şenliklere dayalı surnameler, mesneviler, gazellerle yazılı mizahı oluştururken öte yandan sözlü mizah yönünden de zengin bir edebiyat bırakmıştır. Belli bir zümreyi temsil eden Bektaşî fıkraları, bireysel tipler olan Bekri Mustafa, İncili Çavuş fıkraları sözlü mizahın devam etmesinde Nasrettin Hoca’yla birlikte aracılık etmişlerdir. Günümüze kadar gelen bu fıkra tiplerinin yanında, fıkra kadrosunda toplumun her kesimindeki insanların oluşturduğu söylenebilir (Karadağ, 1999: 236).

Bu fıkraların merkezinde ise sürekli olarak insan-cemiyet; cemiyet-insan münasebetleri yer alır. Cemiyet hayatında ortaya çıkan zıtlıklar, düşünce ve davranış farklılıklarından doğan çatışmalar, fıkraların konularını oluşturur. Bu fıkraların büyük bir bölümünde idareci tabaka ile halk arasında geçen vak’alardır. Bu vak’alarda halk, genellikle, idarecilerin karşısına doğrudan doğruya çıkmaz. Düşünce, tutum ve davranışını kahramanın ağzından ifade eder (Yıldırım, 1999: 5). İnanç ve itikatlar, dinî yasaklar, dinî gelenek ve görenekler, cahil din adamları, dini

istismar edenler de fıkraların ana konuları içinde yer alır. Bu çerçevede fıkralar, ayrıca, kusur düzeltici, eğitici, öğretici yönleriyle birlikte, halkı güldüre güldüre düşündürür (Yardımcı, 2004: 310). Böylece fıkralar, yazılı mizahta olduğu gibi, belli işlevleri yerine getiren bir tür olarak tarihsel süreç içinde sağlam bir temele oturur.

Osmanlı döneminde fıkra türü olarak özellikle Bektaşî tipi ortaya çıkar. Öngören Bektaşî fıkralarının, Bektaşîlik çatısı altında, sosyal bir örgütlenişin sonucu olarak ortaya çıktığını belirtir (Öngören, 1998: 50). Türkmen (2000), de Bektaşî fıkralarını Pertev Naili Boratav ve Metin Eloğlu- Oğuz Tansel'den yaptığı aktarmalarla birlikte şöyle betimler:

Bektaşî, Allah'a inanan, O'nun buyruklarını yerine getirmeye çalışan, ince bir espri anlayışına sahiptir. O'nun karşı çıktığı ya da öyle görünen yüzü softalığa, yobazlığa karşıdır. O'nun tenkitleri gerçek bildiği, inandığı Allah'a değildir. O, softaların kendi inanış ve menfaatlerine uygun yarattıkları hoşgörüsüz bir zihniyet'e karşı mücadele eder. Özellikle şeriat ehlinin şekilci ve taklitçi tutumuna karşı çıkar. İnsan-Tanrı ilişkisini efendikul ilişkisi gibi değil, samimi ve saf bir şekilde birbirlerine nazı geçen iki dost gibi yorumlar (Türkmen, 2000: 8).

Fıkralardaki Bekri Mustafa şiddetle uygulanan içki yasağına uymadığı için görevlilerle başı derde giren bir kişidir. Dinde katı kuralcılara karşı müsamahayı savunur. XVII. yüzyıldan itibaren yazılı eserlere giren fıkraları Bektaşî fıkralarıyla karışmıştır. İncili Çavuş'ta da tarihi bir kişilik etrafında söylentiler halkası ve bir kimlik oluşmuştur. Adı büyük bir ihtimalle Mustafa'dır, İncili ise lakaptır. Lakabı ile ilgili çeşitli rivayetler vardır. İncili Çavuş XVI. yüzyılın sonuna doğru İstanbul'a gelmiş. Saray hizmetine girmiş. Arapça ve Farsça bildiği, kültürlü olduğu anlaşılıyor. İncili Çavuş fıkraları saray merkezlidir. O adete halkın saraydaki temsilcisidir. Onun dilinden saray ve çevresi eleştirilir, gülünçleştirilir, halkın saray hakkındaki duygu ve düşünceleri dile getirilir (Kortantamer, 2004: 161). İncili Çavuş ve Bekri Mustafa, Osmanlı döneminin yasaklarına karşı çıkan ve daha çok günlük hayatın konularını işleyen tiplerdir. Bektaşî tipi ise Osmanlı döneminin dinî inançları dolayısıyla, Sünnî Müslümanlardan farklı bir dünya görüşü ve yaşayışını benimseyen zümrenin sözcüsü olmuştur (Türkmen, 2000: 8).

Osmanlı mizahı içinde sadece Anadolu’da yaratılan tipler bulunmaz, Aldar Köse gibi, Kemine gibi, Ahmet Akay ve Esenpolat gibi çeşitli Türk boylarına ait tipler de girer. Bu tipler içinde Kemine ve Esenpolat Türkmen, Ahmet Akay Kırım, Adlar Köse Doğu Türklerinin ortak tipleridir. Yine bir başka fıkra grubunu mahallî tipler oluşturur. Dar bir çevrede bilinen Kayserili, Çemişgezekli, Oflu vb. tipler bu gruba dahildir. Azınlık tipleri ise, imparatorluğun coğrafyasında yaşayan etnik ve dinî bakımdan farklı olan çeşitli grupların yarattığı tiplerdir. En yaygın olanları Rum, Yahudi ve Ermeni tipleridir (Türkmen, 2000: 9). Osmanlı döneminde yayılmış fıkraların tarikat ve mesleklere, etnik gruplara, mahallî tiplere göre çeşitlilik gösterdiği söylenebilir.

Osmanlı döneminde ortaya çıkan bir başka mizah türü ise çeşitli eğlencelere dayalı seyirlik gösterilerdir. Bu seyirlik gösterilerin sergilendiği yerlerin başında kahvehaneler gelir. Osmanlı döneminde, Türklerin kahvehanelerde bulunmalarının en zevkli yanının hikâyeler anlatıp fıkralar, şiirler söyleyen meddah kişiliğidir (Nutku, 1997: 65). Daha sonraları bu kahvehanelere ozanlar da konuk olmuştur. Özellikle İstanbul’daki semai kahvehaneleri, dönemin bir bakıma halk kültürünün canlı bir şekilde yansıtıldığı kültür merkezleridir.

Osmanlı döneminde kahvehaneler dışında düğünlerin, peştamal kuşanma gibi çeşitli kutlama vesilelerinin ve elbette şenliklerin, halkın büyük ölçüde katıldığı güldürücü faaliyetlere imkân tanıdığı biliniyor. Bu tür eğlencelerde hayvanlara yaptırılan maskaralıklar, gürültülü patırtılı, soytarılığa dayanan danslar (curcunabaz, tulumcu, cin askeri v.b.), komik erotik danslar çok görülür. Tiryakiler, tulumcular komik gösterilerin içinde yer alırlar. Kukla, karagöz, hikâye anlatımı ve çeşitli komiklikler eğlenceleri zenginleştirir (Kortantamer, 2004: 165).

Seyirlik oyunlar, bir bakıma Ortaçağ Avrupa’sının “Karnaval”larına benzer şenliklerde kendine yer bulur. Nutku (1985: 194-195), şenliklerin düzenlenme amaçlarını sefer hazırlığı, zaferler, padişah çocuklarının sünneti, padişahın hoşuna giden etkinlikler, yabancı elçiliklerin kendi ülkelerinin krallarını ya da doğan

çocuklarını kutlamak biçiminde açıklar. Ayrıca bu şenliklerin önemli yanlarından biri olarak da her sınıftan, her türlü inançtan olan büyük bir halk çoğunluğunu bir araya getirmesi ve tiyatrunun temeli olan topluca katılmayı gösterdiğini belirtir.

Şenlikler, Osmanlı çağında sarayla halkın arasında bir ilişki aracı olmuş, halkın eğilimi, duyarlığı saraya kadar ulaşmış, sarayın da onun üzerindeki güçlülük göstergesi gerçekleşmiş; bu karşılıklı alışverişten doğan sanat eserlerine Anadolu'nun, halkın duyarlığı öylesine sinmiş ki, artık onu bilmeden bu eserleri anlamak imkânı kalmamıştır (Tansuğ, 1960: 12). Şenliklere her sınıftan, etnik yapıdan insanın katılması, onu Avrupa'daki karnavallardan ayıran önemli bir özelliktir; çünkü karnavallar yalnızca halkın (avam) katılımıyla gerçekleşen etkinliklerdi.

Seyirlik oyunlar dendiğinde akla ilk gelen oyunlar; meddahlık, kukla, gölge oyunu (Karagöz), orta oyunudur. Tek kişilik bir tiyatro sayılabilecek olan meddah, elindeki sopası ve sol omzuna attığı büyük mendili ile halkın karşısına çıktığında onları fazlasıyla etkilerdi. Çeşitli havada ve özellikte olan hikâyeleri gerektiğinde oynayarak, gerektiğinde değişik şive taklitleriyle süsleyerek geliştiren meddah,, seyircinin daha çok duygularına yönelen bir sanatçıydı. Kahramanlık destanlarını, dinsel konuları ve tarih içindeki olayları ustalıklarla anlatan bu sanatçı, seyirciyi coşturur ve seyirci ile dramatik bir ilişki kurardı. Meddah hikâyelerine çeşitli söz kalıplarıyla başlar; hikâyesi bittikten sonra da anlattıklarının öğretici yanını vurgulardı (Nutku, 1985: 197-198).

Gölge oyunu ise Anadolu'ya XVI. yüzyılda Mısır yoluyla gelmiştir. Türk gölge oyunu XVII. Yüzyılda kesin biçimini alır. Bu yüzyılda Karagöz, Türk toplumu içinde yaygınlaşmış, yalnızca Ramazan'da, sarayda ve belli yerlerde değil, Anadolu'nun çeşitli şehirlerinde de oynanmıştır. Bu tür siyasal eleştiri ve açıklık saçıklık gerekçesiyle Sultan Abdülaziz döneminde yasaklanır (Nutku, 1985).

Osmanlı mizahı yer yer sınıfsal, Öngören (1998: 52)'in deyişiyle çifte kültüre, dayanmaktadır. Öngören bu ayrımı şu şekilde belirtir:

Osmanlı kültür değerleri içinde halk edebiyatı, divan edebiyatı gibi bir ayırım baştan beri bilinen bir durumdur. Ancak Osmanlı mizahı ana gerilimini bu çifte kültür üstüne kurmuş gibidir. Nitekim Hacivat ve Karagöz ile Kavuklu ve Pişekâr tipleri bu iki kültürün temsilcileridir ve mizah bu iki kültür tipinin karşı karşıya getirilmesi sonunda sağlanır. Bir bakıma Karagöz'ün perdesi ve Kavuklu'nun ortası, bu çifte kültürü kanalize etmek amacıyla yaratılmış sayılabilirler. Divan edebiyatında Osmanlı'nın diğer kültür alanlarında göze çarpmayan bu ikilem, Osmanlı'nın başlıca özelliğini sağlamış olur. Bu açıdan bakınca Karagöz, halkın ve onun kültürünün temsilcisi oluyor. Hacivat ise, lonca tarikat öğretilerinden geçmiş divan edebiyatını, Osmanlı musikisini ve törelerini iyi bilen bir aydın tipini çizmektedir (Öngören, 1998: 52).

Osmanlı mizahında önemli yer tutan bir başka tür ise “orta oyunu”dur. Orta oyunu, kendinden önce var olan dramatik eğlencelerden etkilenmiş ve onların taklit, oyunun dans, müzik, şarkı eşliğinde sevk ve idare edilmesi gibi bazı hususiyetlerini muhafaza etmiştir. Orta oyunu, II. Mahmut, Abdülmecit, Abdülaziz ve II. Abdülhamit devirlerinde –hatta son iki hükümdârın zamanında Avrupaî tiyatronun yerleşmesine rağmen- sarayda ve halk arasında itibar ve rağbet görmeye devam etmiş, ancak XX. yüzyılın başlarında, gerek Batı menşeli tiyatronun rekabeti ile mücadele edemeyişi gerekse büyük sanatkârların birer birer eksilmesi yüzünden gücünü ve dolayısıyla gördüğü rağbeti kaybetmiş ve nihayet tamamıyla ortadan kalkmıştır (Türkmen, 1991: 4-6).

Tanzimat ve ardından Meşrutiyet dönemine gelindiğinde ise Türk edebiyatı dolayısıyla Türk mizahı da bir değişim göstermeye başlar. Özellikle Fransız edebiyatının etkisi altında, yeni türler ya da eski türlere ait yeni bakış açıları getirilir. Bu durumun etkisiyle halk tiyatrosundan modern tiyatroya adım atılır; süreli yayınlar birer birer, çeşitli yasaklamalara karşın ortaya çıkar ve nihayet mizah dergiciliğinin ilk adımları bu süreçte atılır.

Tanzimat döneminde sosyal ve siyasal olayların yanında özellikle süreli yayınlarda gelenekten yararlandırdığı da görülür. Çeviker (1986: 17), Tanzimat

dönemi süreli mizah yayınlarının Karagöz, Hacivat, Meddah, Nasrettin Hoca, Ortaoyunu, İncili Çavuş, Bekri Mustafa ve Bektaşî'ye ait metin, fıkra ve onlara öyküen uyarlamalarla dolup taşıdığı, başlarda sözlü mizahın, yazılı ve çizgili mizahın ana kaynaklarından birini oluşturduğunu belirtir.

Yine bu dönemde ilk kez karikatür, bir tür olarak mizah dergiciliğinin başlamasıyla görülmeye başlar. Karikatürler, başta yönetim kademesinde olan insanlar olmak üzere birçok konuyu kendine malzeme yapar.

Tanzimat'la birlikte Batı'dan gelen roman, modern tiyatro, deneme, makale vb. türler, edebiyatta yeni bir yönelimin habercisi niteliğindedir. Bu yönelimden mizah da nasibini alır. Örneğin, Şinasi'nin Şair Evlenmesi, Ahmet Mithat Efendi'nin Felatun Bey'le Rakım Efendi ve Letâif-i Rivayet, Emin Nihad'ın Müsameratnâme gibi eserleri mizahî dille yazılır. Ayrıca Ziya Paşa'nın Zafernâme ve Terkib-i Bend'inde ya da Eşref'in şiirlerinde görüldüğü gibi mizah dilinin hicve kaydığı eserlere de rastlanır.

Tanzimat'la başlayan süreçte, geleneksel Osmanlı mizahı örnekleri ile Batılı mizah örnekleri bir arada görünürler. Osmanlı'da ilkin bir aydın mizahı olarak başlayan Karagöz, meddah ve orta oyunu, Meşrutiyet günlerinde bir halk eğlencesi durumuna gelir. Aydın kesimin mizahı, Batılı anlamda mizah dergileri ile Direklerarası eğlenceleri, komedi ve kantoları olmuştur. Meşrutiyet bu görünüşüyle mizahımızda bir geçiş dönemi sayılabilir (Öngören, 1998: 60). Osmanlı döneminde İlk mizah dergisi olan Diyojen (1870) dergisi, Teodor Kasap tarafından Tanzimat döneminde çıkarılır. Bu dergi Türk mizahı açısından yeni bir yönelimin başlangıcı olacaktır. Diyojen'le birlikte mizah, artık kendini dergi ve gazetelerde göstermeye başlar. Bu derginin ardından Hayal (1871), Çingiraklı Tatar (1872), Latife (1873), Kamer (1873), Şafak (1874), Kahkaha (1874), Geveze (1875), Meddah (1875), Çaylak (1876) dergileri çıkarılır. Bu dergilerin ortak özelliği, Rum ve Ermeni kökenli vatandaşlar tarafından çıkarılmış olmalarıdır.

1976 yılından sonra mizah, bir duraklama sürecine girer. Bunda en önemli etken, I. Meşrutiyet'tir. I.Meşrutiyet'ten sonra, Servet-i Fünûn dönemini (1896-1901) de içine alan uzun bir süreçte mizah yok denecek kadar azdır. 1908'de II. Meşrutiyet'le birlikte yeni bir döneme girilir. İkinci Meşrutiyet ve onu izleyen yıllarda yeniden mizah dergiciliğinde bir artış gözlenir. İlk karikatürcümüz Cem 1908 yılında Kalem dergisinde karikatürler çizmeye başlar

Kurtuluş savaşı yıllarına gelindiğinde mizahı hükümetler biçimlendirir. Ankara Hükümetini tutan mizah dergisi Güteryüz'ü Sedat Simavi çıkarır; İstanbul Hükümetini tutan Aydede dergisini ise Refik Halit Karay çıkarır. Güteryüz dergisi, Kurtuluş Savaşı'nı destekleyen tek mizah dergisidir. Bu dergide, Kuva-yi Milliyeci karikatür, halkı yüreklendiren ulus olma bilincinin uyanmasında etken olan önemli bir işlevi yerine getirir. Kurtuluş Savaşı sırasında, işgalci devletleri tutan, bağımsızlık savaşına karşı çıkan Aydede dergisi, çok zengin bir yazar ve çizer kadrosuyla yayınlanmaktaydı. Dergiyi biçimlendiren Refik Halit'tir. Kurtuluş Savaşı kazanılınca, Aydede dergisi kapanır. Aydede'nin aynı kadrosu, aynı biçim ve yapıyla yeni bir dergiye dönüşür. Bu dergi, basınımızda uzun süre adından söz ettirecek olan Akbaba dergisidir (Derman, 1984: 74).

Tanzimat, Meşrutiyet ve ardından Kurtuluş Savaşı yılları, Osmanlı döneminin içinde yer alsada bu yıllar, önceki yıllara göre daha farklı bir çizgide gelişme göstermiştir. Tanzimat edebiyatının başlangıcı sayılan 1860 yılından itibaren, ortalama 10-15 yıllık zaman dilimleri içinde çeşitli siyasal ve sosyal olaylar yaşanmış, bunun paralelinde mizah da her 10-15 yıllık süreçler içinde farklı eğilimler göstermiştir.

Yaklaşık olarak 65 yıllık bu süre içerisinde mizahın; sözlü mizah, geleneksel halk tiyatrosu, modern tiyatro, roman, hikâye, mizahî dergi ve gazeteciliği, karikatür ve hicivlerle çok koldan devam ettiği görülür. Böylece bu 65 yıl, bir yandan modern edebiyatın kaynağını oluşturacak, diğer yandan mizahın zenginleşip yayılacağı bir süreci oluşturacaktır.

2.1.3.3. Cumhuriyet Dönemi Türk Mizahı

Cumhuriyet’le başlayan süreçte Meşrutiyet yıllarında olduğu gibi yaklaşık 10-15 yıllık süreçler içinde siyasî ve sosyal olaylar yaşanmış, bu olaylar da Cumhuriyet dönemi mizahını alt dönemlere ayırmamıza neden olmuştur. 1923’ten 1928 yılında yeni yazıya geçişe kadarki süreç, 1928’den 1940’taki İkinci Dünya Savaşı’nın başladığı yıllar arası, 1940-1945 İkinci Dünya Savaşı, 1945-1950 yılları arası tek partili hayattan çok partili hayata geçiş yılları, 1950-1960 Demokrat Parti dönemi, ardından 1960-1970, 1970-1980, 1980-1990 askerî darbeler ve muhtıralar dönemi olarak adlandırılabilir.

Türk mizahı Cumhuriyet dönemine Karagöz, Güleryüz, Akbaba, Zümrüdüanka, Kelebek dergi ve gazeteleriyle, Sedat Nuri, Cemil Cem, Sedat Simavi, Cemal Nadir, Münif Fehim, Ramiz Gökçe ...gibi zengin bir karikatürcü kadrosuyla girer ve 1925 yılına kadar çok hareketli ve özgür basın ortamından karikatür de yararlanır (Derman, 1984: 76). Yine bu dönemde Neyzen Tevfik, Halil Nihat Boztepe, Sermet Muhtar Alus, Ercüment Ekrem Talu, Osman Celal Kaygılı, Orhan Seyfi Orhon, Yusuf Ziya Ortaç, Fahri Celaleddin, Namdar Rahmi Karatay, Faruk Nafiz Çamlıbel, Nurettin Artman gibi şair ve yazarlar göze çarpar (Öngören, 1998: 77). Böylece, Cumhuriyet’in ilk yıllarında, önceki dönemde mizahî yapıtlar oluşturan sanatçıların etkisi görülür.

9 Kasım 1928 tarihinde yeni harflerin kabulüyle birlikte yeni bir dönem başlar. Bu tarihten itibaren basılan yapıtlarda Latin alfabesi kullanılır. Mizah dergi ve gazeteleri de böylece yeni bir yazıya geçiş yapar. Bu tarihten 1940 yılındaki II. Dünya Savaşı’na kadarki süreçte mizah, ağırlıklı olarak dergi ve gazetelerde kendini gösterir.

Bu yıllarda karikatürcü Cemil Cem’in kendi adını taşıyan Cem dergisini yeniden çıkarması, ayrıca eski yazı mizah dergilerinin yerini, yeni yazı mizah dergilerinin alması ayrı bir önem taşır. Ayrıca bu yıllara Akbaba, Karagöz ve

Karikatür adlı dergiler damgasını vurur (Derman: 1984). Yine bu yıllarda Nasrettin Hoca'nın ve Keloğlan masallarının yeni yazıyla derlemeleri, çıkarılır. Mizah yazarı olarak da Tanzimat'tan itibaren eserler veren Hüseyin Rahmi Gürpınar öne çıkar; ardından Memduh Şevket Esendal yer yer mizahî öyküler yazar.

İkinci Dünya Savaşı (1940-1945) yıllarında ise savaşın toplum üzerindeki olumsuz yansımaları mizaha konu olur. Özellikle, vesikayla ekmek, şeker, yağ, gaz alma olayları ve harp zenginlerinin durumu mizaha konu edilir. Bu dönemde mizah hikâyesi olmamasına karşın, fıkra ve karikatürde bir canlılık görülür.

1945-1950 ve 1950-1950 yılları, Türk siyasi ve sosyal yaşamına damga vurmuş yoğun bir süreçtir. Cumhuriyet mizahı, en etkili günlerini 1946-1950 arasında yaşar. Bu dönemde, mizahı canlandıracak birçok şartlar meydana gelir. Halkın kesin olarak muhalefeti tutuşu, çok uzun bir süredir özgürlüklerin kısık olmasından ötürü, genel bir irkiltinin bulunuşu, İkinci Dünya Savaşı'nın yıktığı eski düşüncelerin getirdiği yeni değerlerin henüz içinde yaşamak, demokrasinin ve temel özgürlüklerin dünyayı sarması, teknik olarak da sosyal açıdan da, mizahı bileyen olaylardı (Öngören, 1998: 91). Tek Partili hayattan çok partili hayata geçişin görüldüğü bu yıllarda mizah bir bakıma muhalefet görevini üstlenir.

Dönemin en önemli mizahî eğilimi, 25 Kasım 1946 tarihinde yayınlanmaya başlanan Markopaşa'dır. Markopaşa, aynı zamanda siyasî bir hareketin temsilcisi olarak görülür. Markopaşa, siyasi mizah alanında o dönemde yayılan ve getirilen yasaklar karşısında, zamanla adını Bizim Markopaşa, Malum Paşa gibi adlarla değiştirerek yayınına sürdüren bir dergidir. Başta Sabahattin Ali olmak üzere Aziz Nesin, Rıfat Ilgaz ve Mim Uykusuz gibi yazarların sert yazılarıyla kısa zamanda adını duyuran dergi, yönünü sosyal ve politik olaylara çevirmiştir.

Nesin (2001: 45), İkinci Dünya Savaşı'ndan hemen sonraki dönemi Markopaşa Dönemi olarak gösterir. Bu hareketin başlama nedenini ise şöyle anlatır:

“İkinci Dünya Savaşı sonunda savaşa girmemiş Türkiye’nin yoksulluğu, zorbacı yönetim, karaborsa zenginleri... halk kan ağlıyor. Ve dünyaya, emperyalizme karşı savaşta ilk utku örneğini veren Türkiye, Truman doktriniyle Amerika’ya bağlanıyor. İstanbul’un işgalinde Yunan, Fransız, İngiliz bayrakları asılan Beyoğlu’nda bu kez “Welcome U.S. Navy”, “Fresh Beer”, “Nice Girls” levhaları asılmıştır. İşte Markopaşa mizahı, böyle bir geçim zorluğu, baskıcı yönetim, siyasal bunalım döneminin ürünüdür.” (Nesin, 2001: 47).

Öngören (1998: 91,92) ise Markopaşa’yı şöyle anlatır: “Gerçekte Markopaşa hareketi, sosyalist bir kadronun hareketidir. Ancak, bu dönemde sol genel bir muhalefet içinde tek partiyi devirme eğilimini omuzladığından, Markopaşa’nın sayfalarını karıştıranlar, Sabahattin Ali’nin başyazıları dışında, sosyalist hiçbir tavır, söz ve bakışla karşılaşmazlar. Markopaşa geleneksel partiler gibi, günün başbakanı ile bakanları ile uğraşmış, günlük gazetelerin söz konusu dert ve şikâyetlerini almıştır.”

Demokrat Parti döneminde Markopaşa dergisi yanında birçok mizahî dergi de çıkar. Karakedi, yeniden yayına başlayan Akbaba (1952), Tef (1956), Dolmuş (1956) döneme damgasına vuran dergilerdendir.

1950-1960’lı yıllar, aynı zamanda mizah hikâyeciliğinin de kök saldığı bir dönemi içerir. Aziz Nesin, Rıfat Ilgaz, Orhan Kemal, Haldun Taner gibi yazarlar yazdıkları mizahî hikâye ve oyunlarla öne çıkarlar. Özellikle köyden kente göçün, tarımda makineleşmenin başladığı bu süreç, Türk toplumu açısından da bir devrim niteliği taşır. Bu devrim şair ve yazarların bir bakıma temel malzemesini oluşturur. Ayrıca 1955-1960’lı yıllarda Mark Twain’den mizahî romanların çevrildiği görülür.

1970’li yıllarda ise mizah dergiciliği ve mizah yazarlığı artmakla birlikte – Gırgır dergisini dışarıda tutarsak- 1950 ve 1960’lı yıllardaki seviyesine ulaşamaz. 1970’li yıllarla birlikte televizyonların kendini iyiden iyiye baskın hâle gelmesiyle

mizah, bir bakıma yön değiştirir ve Batılı tarzda mizahî dizi filmler (sit-comlar) yaygınlık kazanır.

Cumhuriyet dönemi yergi ve gülmecesinde, yüzyıllarca süren ayırım yavaş yavaş ortadan kalkmıştır. Cumhuriyet'in getirdiği devrimler sonucu dil, arılaşma yolunu seçmiştir. Hece- aruz kavgası yok olmuştur. Yergi ve gülmece aracı olan şiir ve düzyazı türleri hızlı bir atılımla özgürlüğü seçmiştir. İsteyen istediği biçimi, istediği konuyu, özde ve içerikte yaptığı değişimleri kendi diliyle sergilemeye başlamıştır. Öykünmeden, kopyalamadan. Yergi ve gülmece, Türk siyasal tarihinin oluşum çizgisini belirler (Özcan, 2002: 25).

Sonuç olarak Türklerin tarihî süreç içinde, mizahın hem “eğlence” hem de bir “görevci” anlayışıyla günümüze kadar geldiği ve toplumun bir bakıma sözcüsü ya da aynası olduğu söylenebilir.

2.1.4. Mizahın Sınıflandırılması

Mizah, daha önceden de belirtildiği gibi, çoğu zaman bünyesinde “gülme”yi barındırmaktadır; ancak bu gülmeye farklı durumlar etki etmektedir. Bazen bir hareket gülmeye neden olurken bazen bir söz, bir çizgi ya da bir resim gülmenin kaynağı olabilir. Gülmedeki bu farklı nedenler, sanatta düşünüldüğünde beraberinde mizah türlerini de doğurduğu söylenebilir.

Mizah üzerine yapılacak olan sınıflama “gülme nedenine bağlı olarak mı, yoksa mizahî türlere göre mi” yapılacaktır? Bu noktada sınıflandırmanın amacı da ayrı bir önem taşımaktadır; çünkü mizahî gülme, tek bir nedene bağlanamayacağı gibi mizahî türlerin oluşumu da tek bir nedenle açıklanamaz. Öyleki, mizahî türlerin yer yer iç içe girmesi, birbirleriyle benzerlik göstermesi, yeni mizahî oluşumlar (örneğin; sitkomlar, standup gösterileri vb.) mizahın sınıflandırması ya da adlandırılmasında bir değişim/gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Böyle bir

durumda mizahın sınıflandırılmasını “oluşum biçimlerine göre”, “oluşturulma amacına göre” ve “türlerine göre” yapabiliriz.

Biz de bu doğrultuda mizahla ilgili olarak mizahın oluşum biçimleri, mizahın oluşturulma amaçları ve mizahî türler açısından bir sınıflandırmaya gideceğiz.

Oluşum Biçimlerine Göre Mizah

Mizahın oluşum biçimlerine göre sınıflandırılmasında kayda değer ilk düşüncelerin başında Bergson’un 1900 yılında yazdığı *Le Rire* (Gülme), adlı yapıt gelmektedir. Bergson, bu yapıtında her ne kadar komik sözcüğünden hareket ederek değerlendirmeler yapsa da, komiğin mizah içinde bir alt form olarak kullanıldığını söyleyebiliriz.

Bu sınıflandırmada Bergson, komiğin oluşumu üzerinde durur; bunu oluşum biçimlerine göre biçimlerin ve devinimlerin komiği, durum ve söz komiği, karakter komiği olmak üzere üç temel bölüme ayırır. Bergson’un bu bölümlerdeki “komik” ile ilgili düşünceleri, gülme ve mizah kuramları açısından da önemli bir dayanak noktası olmuştur.

Bergson, çalışmasında “komik” sözcüğünden hareketle ilk önce biçimlerin komiği ve devinimlerin komiği üzerinde durur. Bergson (1996), biçimlerin komiğini anlatırken yüz ifadelerinden ve karikatürlerin niteliklerinden örnekler verir ve buradaki yüzlerin bizde gülmeye yol açan etkenleri üzerinde durur. Devinimlerin komiğinde ise insan ile mekaniklik arasındaki ilişkiden yararlanır:

Önce, mekanikle canlıyı birbirlerinin içine girmiş gibi görmek bizi, yaşamın hareketliliğine uygulanmış, onun çizgilerini beceriksizce izlemeye ve esnekliğine öykünmeye çalışan herhangi bir katılığın daha belirsiz bir imgesine doğru saptırır. Bu durumda bir giysinin ne kadar kolayca gülünç olacağı anlaşılacaktır. Her modanın bir bakıma bir bakıma gülünç olduğu aşağı yukarı söylenebilir. Yalnız günün modası söz konusu ise bu moda öyle alışmışızdır

ki, moda giysiler bunları giyenlerle bütünleşmiş gibi gelir bizlere. İmge gücümüz de bunları birbirlerinden ayırmaz; yani kılıfın cansız katılığı ile kılıfın içindeki nesnenin canlı yumuşaklığını karşılaştırmak aklımıza gelmez. Komik burada gizli kalıyor demektir. Bunlar arasındaki doğal aykırılık o derece derin olup da çok eskilere giden bir yaklaştırma ile bile uyuşmalarını sağlayamazsa, ancak o zaman komik su yüzüne çıkacaktır: Örneğin silindir şapkada olduğu gibi. Ama bugün eski modaya göre giyinen orijinal birini düşünelim. Bu durumda dikkatimiz giysi üstünde toplanır, giysiyi de kesinlikle kişiden ayırıp o kişi için *kılık değiştirerek geziyor* deriz, sanki her giysi kılık değiştirmezmiş gibi. Böylece modanın gülünç yanı karanlıktan aydınlığa çıkmış oluyor (Bergson (1996: 27). Ardından durum ve söz komiği ile karakter komiğini birbirinden ayırır.

Bergson'un burada üzerinde durduğu en önemli nokta “kılık değiştirme”dir. Buna kendi sözlü geleneğimizden vereceğimiz en belirgin örnek, Nasrettin Hoca (Kabacalı, 2000: 265)'nın “Ye Kürküm Ye” fıkrasıdır. Kendi gündelik giysileriyle bir davete katılan Hoca, beklenen itibarı görmeyince bir başka davete üzerine giydiği kürkle katılır. Hoca'nın bu davette gördüğü itibar, onu “Ye kürküm ye!” demeye iter. Burada, kılık değiştiren Hoca bize komik gelmektedir. Kürkün bir aracı olarak görülmesi, bu komikliği bir adım daha ileri götürmüştür; ancak buradaki komikliği sağlayan unsur yalnızca kılık değiştiren bir kişi değildir. Aynı zamanda zekice söylenen “Ye kürküm ye!” cümlesi de bu komik etkiyi ileri taşımaktadır.

Bergson (1996: 29)'a göre kılık değiştiren komiktir; kılık değiştirdiği düşünülen insan da komiktir. Yalnızca insanoğlunda değil; toplumda, hatta doğanın kılık değiştirmesi de komik olacaktır. Bergson, bu konuda tüyleri yarı yarıya kırkılmış bir köpeği, çiçekleri yapay olarak boyanmış bir çiçek bahçesini, ağaçları seçim afişleriyle donatılmış bir ormanı örnek vererek bunlara güldüğümüzü; bunun da temelinde kılık değiştirmek gibi bir maskaralığın yattığını dile getirir. Yukarıda verdiğimiz örnekte Nasrettin Hoca, maskara görünümündedir; ancak onun maskara gibi görünmesi, karşı tarafa yönelik bir eleştiri taşır. Hoca değiştirdiği kılıkla, gerçekte biçime verilen önemin anlamsızlığını, saçmalığını ortaya koyar.

Bergson (1996)'un devinimlerin komiği ile ilgili vurguladığı ikinci nokta “canlının üstüne kaplanmış mekanik”tir. Bergson (1996: 34), bunu “ruhun önüne

geçen beden” olarak, daha genel bir ifadeyle özden üstün olmak isteyen biçim; öz anlamı ile kavga çıkarmaya çalışan söz” biçiminde ifade eder. Bu durumu, yine yukarıda belirttiğimiz Nasrettin Hoca’nın “Ye Kürküm Ye” fıkrasıyla daha kolay açıklayabiliriz. Nasrettin Hoca’nın giydiği elbiseleri “biçim” olarak değerlendirirsek davetteki ilginin, bir bakıma özün (ruhun) önüne geçtiğini düşünebiliriz.

Bergson (1996: 36)’un üzerinde durduğu üçüncü nokta ise canlının bir mekanik hareket içinde bulunmasıdır. Bergson bu noktada palyaçoların sirkte yaptıkları hareketleri örnek verir.

Bergson (1996: 40-69), daha sonra durum ve söz komiği üzerinde durarak durum komiğini öncelikle çocuklukta oynanan oyunlarda arar, ardından tiyatrolardaki komedileri bu gözle değerlendirir. Bu iki noktadan çıkarak çocukluk döneminde oynanan oyunlarla komedideki oyunları ilişkilendirir:

Oyundan çocuklukta alınan tatla büyüyünce alınan tat arasında kesinti olamaz. Oysa komedyada da bir oyundur, yaşama öyküen bir oyun. Hem de çocuk oyunlarında nasıl çocuklar bebekleriyle, kuklalarıyla oynarken tüm iş iplerle yapılıyorsa, komedyada da durumları birbirine bağlayan bağlarda kullanıla kullanıla incelmış aynı ipleri görmemiz gerekmiyor mu?...genel olarak vodvillerdeki durumları tanımlayacak bu kural şöyledir: Yaşam izlenimini ve açıkça bir mekanik düzen duygusunu birbirlerinin içine girmiş olarak bize veren her tür edim ve olaylar komiktir (Bergson, 1996: 41).

Bergson (1996: 57)’un bu bölümde durduğu bir başka komik türü ise “söz komiği”dir. Söz komiğinin diğer komik türler (biçimsel, devingen, davranışsal ve durumsal) içinde de bulunmakla birlikte dilin anlattığı komik ile dilin yarattığı komiği birbirinden ayırmak gerektiğini savunur. Bergson’a göre birincisi, yani dilin anlattığı komik çevrilebilir; ama töreleri, yazını, özellikle de fikir çağrışımları değişik olan yeni bir topluma geçerken özgünlünü büyük ölçüde yitirtir; ikincisi, dilin yarattığı komik, genellikle çevrilebilir değildir; özelliğini tümcenin yapısına ya da sözcüklerin seçimine borçludur; insanların ya da olayların kimi özel dalgınlıklarını dil yardımıyla saptamaz; dilin kendisinin dalgınlıklarını vurgular.

Komik olan dilin kendisidir. Bu noktada komiği gerçekleştiren kişi arka planda kalır. Bergson, söz komiğini değerlendirirken komik ile nükte; arasında da bir ayrıma gider.

Bergson (1996, 71-101)'nin üzerinde durduğu üçüncü komik türü ise “karakter komiği”dir. Gülmenin toplumsal bir anlamı ve kapsamı bulunduğu, komiğin her şeyden önce bireyin topluma bir anlamda uyum sağlayamamasını dile getirdiğine, nihayet komiğin yalnızca insanoğlunda bulunduğu inanılmasından dolayı “karakter”i de değerlendirir.

Bergson, anlaşılır anlaşılmaz heyecan veren ruhsal durumların, kaynaştığımız sevinçlerin, üzüntülerin; görenlerde üzücü şaşkınlıklar, korku ya da acıma uyandıran tutkular ve kötülüklerin; nihayet duygusal titreşimlerle ruhtan ruha yayılan duyguların var olduğunu belirterek bunların yaşamın özünü ilgilendirdiğini, bütün bunların ciddi ve kimi zaman da trajik olduğunu belirtir. Bu noktadan hareketle komedyanın ancak başkalarının bizi artık heyecanlandırmadığı, duygulandırmadığı yerde ve toplumsal yaşama karşı bir katılma (bir bakıma öteki ya da yabancı) diyebileceğimiz şeyle başlayabileceğini vurgular. Bu durumu şu şekilde örneklendirerek açıklar:

Başkalarıyla çarpışmaktan sakınmayarak kurulu makine gibi yolunda giden bir kişi gülünçtür. Bu kişiye dalgınlığını gidermek, onu düşünden uyandırmak için güleriz. Büyük şeyleri küçük şeylerle karşılaştırmaya izin verilirse, burada bizim kimi okullarımıza girişte neler olup bittiğini anımsatacağız. Bir aday o korkunç giriş sınavlarında başarılı olursa, ayrıca kendisinden eski öğrencilerin onu gireceği yeni topluluğa alıştırmak için, onların deyişyle, karakterini yumuşatmak için hazırladıkları sınavlardan da geçmesi gerekir. Bir büyük topluluk içinde oluşan her küçük topluluk böylece, belirsiz bir içgüdüyle, başka yerlerde edinilip de değiştirilmesi gereken alışkanlıkların katılığını yumuşatacak ve düzelterek bir yol bulma eğilimindedir. Asıl toplum da başka türlü davranmaz; üyelerinden her birinin çevresindeki şeylere dikkat edip bunlara uyması, fildişi kuleye kapanır gibi karakterinin içine kapanmaktan kaçınması gereklidir. Toplum bir cezalandırma tehdidini değilse bile hiç olmazsa gene korkulacak bir aşağılanma olasılığını herkesin tepesinde dolandırır. Gülmenin işlevi de bu olmalıdır (Bergson, 1996: 71).

Gülme kadar insanı yumuşatan bir şey yoktur. Hatta daha ileri gidip önemli olduklarını bildiğimiz halde güldüğümüz kusurların bulunduğu ileri sürülebilir. Örneğin, Harpagon'un cimriliği. Söylemesi insanın biraz gücüne gitse de, insanların yalnızca kusurlarına değil, kimi zaman niteliklerine de güldüğümüzü kabul etmeliyiz. Alceste'e gülüyoruz. Denecektir ki gülünç olan Alceste'in dürüstlüğü değil, dürüstlüğü onun aldıkları özel biçimdir; kısacası, bu dürüstlüğü bizim gözümüzde bozan, bir kusurdur. Ama Alceste'in bizi güldüren kusurunun onun dürüstlüğünü gülünç kıldığı da doğrudur; önemli olan nokta da buradadır. Öyleyse sonuç olarak şunu söyleyelim: Komik, sözcüğün ahlaksal anlamda her zaman bir kusurun bir göstergesi değildir; ama ille de bir kusur, hatta önemsiz bir kusur görmek isteniyorsa, burada önemsizin önemliden hangi kesin belirti ile ayrıldığını göstermek gerekir (Bergson, 1996: 72-73). Bu noktada ister küçük topluluk ister büyük topluluk olsun, toplum, mizahın karakter komiği olarak oluşumunda belirleyici rol üstlenir. Kişinin davranışları, sözleri, toplumun değer yargılarıyla örtüşmediği anda ise karakter komiği meydana gelmektedir.

Harpagon'un zihnimizde yarattığı ve önemli bir kusur olarak gördüğümüz cimriliğin örneğine edebiyatımızda Aziz Nesin'in Zübük ve Yaşar Ne Yaşar Ne Yaşamaz adlı romanlarında kolaylıkla rastlayabiliriz. Harpagon'daki "cimrilik", Zübük'te "uyanık"lığa, "açıkgözlü"lüğe yerini bırakır. Toplum tarafından önemli bir kusur olarak kabul edilen bu davranış biçimine güleriz. Yaşar Ne Yaşar Ne Yaşamaz adlı romanda ise Yaşar'ın ölmediğini ispat edebilmek için verdiği mücadele, toplumun aksayan bir yönü olan "bürokratik hantal"lığı gözler önüne sermektedir. Her iki romanda da "kusur"lar ortaya konur ve bu kusurlara gülünür.

İnsanlık onuru bakımından toplumsal ideal ile ahlaksal idealin temelde değişik şeyler olmadıklarını kabul etmek gerekir. Öyleyse bizi güldüren şeylerin başkalarının kusurları olduklarını söyleyebiliriz. Doğrusu bu kusurların *ahlaka aykırılıktan* daha çok, *topluma aykırılıktan* ötürü güldürdüklerini de söyleyebiliriz (Bergson, 1996: 73). Bergson'un örnek olarak verdiği Alceste'in yerini bu kez edebiyatımızda Orhan Kemal'in "Bekçi Murtaza"sı alır. Murtaza, romanda dürüst,

rüşvete karşı olan, verilen sorumluluğu yerine getirmeye çalışan bir karakter; ancak çevresindeki topluluğun bozukluğu kendi içinde bir “düzen” yaratmıştır. Böylece Murtaza, bu “düzen”in dışında kalmaya çalışan bir karakter olarak karşımıza çıkar. Murtaza’daki bu düzen dışında kalma, bir kusur olarak görülmektedir. O halde, kusuru belirleyen her zaman ahlakî değerler değil; içinde yaşanan topluluğun değer yargılarıdır.

Karakter komiğini oluşturan “kusur”dan başka bir özellik, “duyguların arındırılması”dır. Bergson, bu özelliği şöyle dile getirir:

Bana önemsiz bir kusur betimleyiniz; bu kusuru bende bir yakınlık, korku ya da acıma uyandıracak biçimde gösterirseniz, iş bitmiştir; buna artık gülemem. Tersine, çok önemli bir kusur seçiniz. Önce bir yolunu bulup bunun beni duygulandırmasını sağlarsanız, bu kusura gülün. Yapabilirsiniz. Kusur o zaman gülünç olacaktır demiyorum; bundan ötürü gülünç olabileceğini söylüyorum. Beni duygulandırmamalı; işte, kesinlikle yeterli olmasa da, gerçekten zorunlu olan tek koşul budur (Bergson, 1996: 73-74).

Bergson, her ne kadar duyguların yokluğunu gülmeye bir neden olarak gösterse de duygunun verdiği gerilimin boşa çıkmasının da bir gülme nedeni olduğu göz ardı edilmemelidir (bkz. Rahatlama Kuramı).

Bergson’un karakter komiği üzerine yaptığı değerlendirmelerin üçüncüsü ise “özdevinim”dir. Bergson (1996: 76) kişinin toplumla uyumsuzluğunu ve izleyicinin duygulanmamasını iki temel koşul olarak belirler. Ona göre, bu iki koşulun çıkarmaya çalıştığı ise “özdevinim”dir. Bergson buradaki özdevinimi şöyle açıklar:

Bir kusurda, hatta bir nitelikte komik olan da kişinin farkına varmadan, istem dışı bir jesti yapması, bilinçsizce bir sözü söylemesidir. Her dalgınlık komiktir. Üstelik, bu dalgınlık ne kadar derin olursa, komedyanın niteliği de o kadar yüksek olur. Don Quijote’nin dalgınlığı gibi sistemli bir dalgınlık yeryüzünde düşünülebilecek en komik şeydir, kaynağının olabildiğince yakınından çıkarılmış olan komiğin ta kendisidir. Bambaşka bir komik kişi alınız; bu kişi, söylediklerinin ve yaptıklarının ne kadar bilincinde olabilirse olsun komik olmaktan kurtulamıyorsa, kişiliğinin kendisinin bilmediği,

kendisinden gizlenen bir yanı var demektir; bizi de yalnızca bu yanıyla güldürecektir (Bergson, 1996: 76-77).

Mizahımızda bu konuda en belirgin örneklere Kemal Sunal'ın sinema güldürüsünde çizdiği karakterler örnek verilebilir. Özellikle filmlerindeki “Şaban” tiplmesi bunu açık seçik ortaya koymaktadır. Şaban'ın dalgınlıkları, kusurları, sözleri, jestleri vb. biçimlerden bizde gülme eylemine yol açmaktadır.

Oluşturulma Amacına Göre Mizah

Bir mizahın oluşturulma biçimi kadar, oluşturulma amacı da önemlidir; çünkü bu amaçlar, bir bakıma “mizahın hangi işlevleri yerine getireceği” sorusuna yanıt olacaktır.

Pospelov (1995: 161), gerçek bir mizahın her zaman yaşamdaki yetersizlikleri genelleyen felsefî düşüncelere dayandığını belirtir. Bu konuda Nesin (2001) de mizahı “salt güldüren gülmece” ve “görevci (yararcı) gülmece” diye temelde iki bölüme ayırır. Nesin'e göre bütün sanat dalları içinde, özellikle edebiyat dalları içinde görevciliği en belirgin, en ortada olanı, görevci gülmececiir.

Yararcı (görevci) gülmececinin sınıfsal işlevinin olması, gülmececinin bireysel görevi olmadığı anlamına gelmez. Gülmececinin toplumdışı, ahlakdışı bireysel eksiklikleri, bir genellik içinde yarattığı tiplerle ortaya koyup onlarla alay ederek de yararcı bir görevi vardır. Yararcı ister istemez bir ahlakçılık, bir öğretmenlik olarak görülür; bu da gülmececinin özünde varolan bir şeydir. Her türlü eksiklikler, bozukluklar, toplumun en uslandırıcı silahı olan gülmececinin oklarından kendilerini kurtaramazlar (Nesin, 2001: 39).

Toplum yararına dönük bir gülmeceyi Nesin (2001: 39), “Halk Gülmececi” biçiminde adlandırır. Nesin'e göre bütün ulusların halk gülmececiisiyle, kalıcı değerdeki bütün gülmece eserleri hep görevcidir. Nesin bunlara örnek olarak da

Nasrettin Hoca fıkralarını, Don Kişot'u, Aristofanes'in komedyalarını, Ezop masallarını, Bektaşî ve İncili Çavuş fıkralarını gösterir.

Türlere Göre Mizah

Mizahın sınıflandırılmasında türlere göre de bir ayrıma gidilmiştir. Mizahın tek bir yer ya da özellikte aranamayacak olması, mizah türlerinin doğmasına zemin hazırlamıştır. Günümüze kadar belirtilen mizah türlerini göz önünde bulundurduğumuzda mizahı daha ilk baştan yazılı ve görsel olarak ayırabiliriz; ancak bu ayrımın her zaman geçerli olduğu söylenemez. Zaman zaman iç içe geçmeler de görülmektedir. Bunun en belirgin örneğine yazılı karikatürlerde rastlayabiliriz. Yazılı karikatür, hem görselliği hem de yazıyı bünyesinde barındırmaktadır.

Göker (1993:3), mizahî türleri komik, espri, ironi, hümor, satir olarak belirtir. Öngören (1998: 34), mizah türlerini fıkra, mizahi hikâye, mizahî şiir, karikatür, yazısız karikatür, kukla ve komedi olarak gösterirken bunların ortaya çıkışının tek bir nedene bağlanamayacağını dile getirir.

Nesin (2001: 20)'e göre sağlıklı gülmeyi yaratan her şey gülmecenin kapsamına girmektedir. Yazılı ve sözlü bütün gülmece eserleri, gülmece hikâye ve romanları, yergi, taşlama, alay, eğlenme, şaka, güldürü (komedi), güldürücü pandomim ve danslar, tersinleme, karikatür ve türleri, gölge oyunları (karagöz vb.), kukla oyunları, gülünçleştirme (parodie ve argoda tiye almak), kaba gülünç (grotesque), güldürücü anekdot ve fıkralar, nükte (sprit), ters yansılama (allegorie), eski ve yeni argodaki, dalga geçme, tefe koymak, maytap geçmek, gırgır ve bunlar gibi olan her şey gülmecenin içine girer.

Levend (1970: 37-45), ise gülmece ve yergileri şu bölümlere ayırır:

1. İncitmeyen gülmece ve alay,
2. Mutâyebe ve mülâtafa adı altında şakalaşma,

3. Kaba şaka, sataşma ve taşlama,
4. İğrenç yerme ve sövme.

Levend, özellikle üçüncü ve dördüncü bölümlerdeki özelliklerin birbirine yakın olduğunu ve bunların birbirinden kolay kolay ayrılamayacağını dile getirir.

Kimi yazarlar, hicvi mizahın bir parçası olarak görürken kimi yazarlar da hicivle mizahı komiğin alt bölümleri olarak kabul ederler. Apaydın (2001: 9), komiği başlangıç sayar ve asıl geniş kategorinin “komik” olduğunu dile getirir.

Pala (1995: 186) da, bu görüşün paralelinde hicvi, şiir yoluyla yerme ve gülünç duruma düşürme biçiminde tanımlar. Ona göre hicivler, genellikle kişilere yönelik olsa da bazen toplumu, âdetleri vs. yeren hicivler de vardır. Nesir hâlde yazılmış hiciv örnekleri çok azdır. Hiciv mizahtan ayrı olup hicivde egoizm ağır basar ve ağır bir dil kullanılır. Öngören (1998:32) ise hicvi mizahın bir çeşidi olarak görür.

Pospelov (1995: 160-161)’a göre ise taşlama (hiciv) gibi mizah da, insan karakterlerinin komik, içsel çelişkinliğinin, yani öznel olarak önemlilik, anlamlılık iddiası taşıyıp da gerçeklikte kof ve boş olma arasındaki oransızlığın, heyecansal genellenişi sürecinde oluştuğunu; buna karşın mizahtaki gülüşün taşlamadaki gülüşten farklı olarak daha gerçekleştiğini belirtir.

Türkmen (1999: 20) de Fowler’dan alarak uyarladığı çizelgede gülmeye yol açan olayları sekiz başlıkta toplayarak bunları motif ve amaç, alan, metot ve araç, dinleyici tipi bakımından bölümlere ayırmıştır:

4. Tablo: Fowler Çizelgesi

ÇEŞİT	MOTİF VE AMAÇ	ALAN	METOT VE ARAÇ	DİNLEYİCİ TİPİ
Mizah	Keşfetme	İnsan Tabiatı	Gözlem	Sempatik
Nükte	Aydınlatma	Kelime ve Fikirler	Sürpriz	Zeki
Hiciv	Düzeltilme	Ahlak ve Davranış	Vurgulayarak Etkileme	Kendinden Emin
Acı Şaka	İstirap Verme	Hata ve Zaaflar	Tersine Çevirme	Kurban ve Seyirciler
Tahkir	İtibarı Zedeleme	Kötü Muamele	Doğrudan Söyleme	Halk
İroni	Kendi Çevresine Has Olma	Gerçeklerin Söylenmesi	Efsaneleştirme	Daha Dar Bir Çevre
İstihzâ	Kendini Kanıtlama	Ahlak	Açık Seçik Ortaya Koyma	Saygıdeğer
Alay	Kendini Rahatlatma	Düşmanlık	Kötümser	Kendisi

Bayrak da “Halk Gülmececi” (2001) adlı yapıtında gülmeceleri; halk öykü ve fıkralarında gülmece, halk masallarında gülmece, atasözlerinde gülmece, deyimlerde gülmece, görgü kurallarıyla ilgili gülmece, mesleklerle ilgili gülmece, çocuk gülmecesi, ünlü gülmece kahramanları, Nasrettin Hoca ve geleneği, Bektaşî fıkraları geleneği, tarihsel kişilerle ilgili gülmece (İncili Çavuş, Bekri Mustafa), halk türkülerinde gülmece, halk şiirinde gülmece ve yergi, tasavvufi Halk şiirinde gülmece, divan şiirinde gülmece ve yergi, Tanzimat ve Meşrutiyet dönemlerinde gülmece ve yergi, Cumhuriyet döneminde gülmece ve yergi şiiri, günümüz şiirinde gülmece ve yergi, yazılı anlatı ürünlerinde gülmece ve yergi biçiminde hem tarihî hem de edebî olarak sınıflandırmıştır.

Mizahın bu şekilde ayrımı yanında tiyatronun önemli bir türü olan mizahı da göz önünde bulundurmak gerekir. Komedyada; ciddi, kahramanlık, romantik, içli, hafif gibi komedyalarla birlikte kahramanlık komedyası, töre ve karakter komedyası, dolantı komedyası gibi türler bulunmaktadır. Bunun yanında dramın alt türleri olarak

da tragikomedya, burlesk, revü, kabera, skeç, vodvil, müzikli güldürü gibi türlerden söz edilebilir (Nutku, 2001).

Sokullu (1997), Türk tiyatrosunda komedinin evrimini Geleneksel Tiyatro (Karagöz, Meddah), Batı Etkisiyle Oluşan Komedy ve Çağdaş Komedy başlıkları altında toplar. Tiyatrodaki bu evrim zamanla sinemada da Burlesk Güldürü (Savruklama), Vodvil, Amerikan Tarzı Güldürü, Müzikal Güldürü, Doğrudan Güldürü, Toplumsal Yergi, İngiliz Güldürüsü biçiminde bir sınıflama ortaya çıkarmıştır.

Mizahın hayat bulduğu bir diğer alan ise halk şiiridir. Halk şiirinin içinde yer alan türkülerde, manilerde ya da ozanların atışmalarında bu türden örneklerle rastlamak mümkündür. Özellikle manilerde karşılıklı atışmaların yapılması ya da doldurma dizelerle söylenmek istenenin verildiği son iki dizede mizahtan yararlanılır (Artun, 2006).

Mizahı bu denli farklı sınıflandırmalar içine soktuğumuzda, onun için söylenebilecek en önemli şey, özünü çoğu zaman gülmeden alan, tür olmaktan çok, bir ifade etme biçimi olduğudur.

2.1.5. Gülme ve Mizah (Gülmece) Kuramları

Mizah, Klasik Çağ filozoflarından olan Eflatun'dan başlayarak yüzyıllar boyu felsefe, edebiyat, toplumbilim, ruhbilim, insanbilim, vb. bilim dallarındaki hemen hemen her bilim adamının ilgisini çekmiştir. Bu bilim dallarında mizaha yönelik bazı kuramlar ortaya atılmış, gülmece yapıtları bu kuramlar ışığında incelemeye çalışılmıştır. Yeni bir kuram ortaya çıkıp bir önceki kuramın eksik yanlarını gösterinceye kadar, o önceki kuramlar yürürlükte kalmış, ya da incelemeyi eski ya da yeni, belli bir kuram ışığında yapan araştırmacı, o kuramı hangi nedenlerle kullandığını açıklamak gereğini duyarak araştırmasını sürdürmüştür. Mizah bilimsel

olarak incelenmeye değer bir alandır ve bilim dalı olacak kadar da üzerinde durulması gereken bir konudur (Özünü: 1999,12).

Birçok araştırmacı gülmeyi mizahla ilişkilendirir ve bu iki terimi aynı bağlam içinde kullanır. Mizah ve gülme birbirleriyle yakından ilişkili olmalarına karşın, asla birbirlerinin yerini tutan terimler değildir. Gülme, mizah sonucu gerçekleşebilir; ancak mizahî bir algılama olmaksızın da gülme eylemine bir davetiye çıkarılabilir (Mulder, Nijholt, 2005).

Bu terimsel yakınlık, kuram oluştururken de kendini göstermiştir. Öyleki, gülmenin kökenleriyle ilgili ortaya atılan görüşler aynı zamanda mizahın da kökenine yönelik düşüncelere dayanak olmuştur.

Bu çerçevede, son yıllara kadar gülme ve mizah üzerine ortaya konan kuramlar, üç temel görüş üzerine oturtulmuş ve bu görüşler çerçevesinde geliştirilmiştir.

1. Üstünlük Kuramı (Superiority Theory),
2. Rahatlama Kuramı (Relief Theory),
3. Karşıtlık Kuramıdır (Incongruity Theory).

2.1.5.1. Üstünlük Kuramı (Superiority Theory)

En eski ve olasılıkla hâlâ en yaygın gülme kuramı, gülmenin bir kişinin diğer insanlar üzerindeki üstünlük duygularının bir ifadesi olduğudur. Bu kuram Platon'a kadar geriye götürülebilir. Ona göre, gülmenin nesnesi, insanî şeytanlık ve budalalıktır (Morreall, 1997:8).

Bu kurama göre, kişinin yaşanan bir olumsuz durum karşısında bu olumsuzluğu kendisinde görmemesi bir üstünlük belirtisidir. Diğer insanlar ya da durumlar karşısında yaşanan zafer duygusunun kökleri, kuramın temelini oluşturur. Diğer insanlara göre kendimizi daha az aptal, daha az çirkin, daha az şansız ve daha az güçsüz hissetmek bizi sevindirir (Keith-Spegel, 1972; Yerlikaya, 2003: 4). Herhangi bir gülmece ögesini, fıkrayı, okuyan, duyan, seyreden bir kimse olay kahramanının yaptığı yanlışlığı kendisinin yapmayacağından emin olarak kendisini gülmece kahramanından daha üstün hisseder, bir rahatlama duyar, bu durum hoşuna gider ve güler (Özünü, 1999:21).

Tarihte, mizahın en çok eleştiri alan yönü de üstünlük kuramının özelliklerine dayanmaktadır. Gerek Antikçağ'da gerekse Ortaçağ ve sonrasında dinî inançların da etkisiyle mizahın bu yönüne karşı çıkmıştır. XVII. yüzyılın önemli düşünürlerinden Thomas Hobbes, bu tarz bir gülüşü şöyle eleştirir:

Ani sevinç, gülme denilen yüz hareketlerine yol açan duygu olup ya kişinin kendini mutlu eden anlık bir hareketi nedeniyle ya da başka birinde yanlış bir şey görmesi nedeniyle ortaya çıkar ki, bu ikinci durumda, kişi o yanlış şeyin kendisinde bulunmadığına sevinip memnun olur. Bu, en fazla, kendilerinde fazla bir yetenek olmadığının farkında olan ve başkalarının hatalarını gözleyerek kendilerini memnun etmek mecburiyetinde olan kişilerde bulunur. Dolayısıyla, başkalarının hatalarını gözleyerek kendilerini memnun etmek mecburiyetinde olan kişilerde bulunur. Dolayısıyla, başkalarının yanlışlarına pek fazla gülmek, bir pısrıklık işaretidir. Yüce insanlar için en iyi işlerden biri, başkalarını alaydan korumak ve kurtarmak; kendilerini sadece en yeteneklilerle kıyaslamaktır (Hobbes, 2005: 51-52).

Üstünlük kuramının sanatsal söylemde kendini en belirgin biçimde belli ettiği türler olarak ironi ve nükteyi söyleyebiliriz. Sanders (2001: 75)'a göre ironik – alaycı ve küçümseyici- espriler genellikle içten kahkahalara yol açmazlar: Büyük bir güçle vurur ve çok fazla can yakarlar. Ayrıca, ironi yüksekleri hedef alır; belden yukarısını vurur daha çok. İroni, kurbanını, olanlar konusunda düşünmeye, hem de kafa patlatarak düşünmeye zorlar. Nükteli, ironik bir espri bizi durdurup anlamını çözmeye yönlendirir; ama bir kez bu anlama ulaştığımızda kızmaktan başka bir şey elimizden gelmez.

Ola ki gülme ile ağlama en insanî karışımdır; zavallı, çaresiz bir kurbana karşı alaycı bir kahkahayı harekete geçiren saldırgan esprilerden birine tanık olduğumuzda hep hissettiğimiz şeydir bu. Hepimiz zaman zaman neredeyse irademize, sağduyulu yargılarımıza rağmen, hiç kuşkusuz üzülmek bir başka insanın talihsizliklerine gülmüşüzdür; ama o rezil esprinin hedefi olmadığı ya da o kaygan muz kabuğuna basarak düşmediğimiz ya da o sakatlıkla malul olmadığı için büyük bir rahatlama da duymuşuzdur. İşte bu noktada duygularımızın kapanına kısılmış oluruz: Aynı anda hem gülmekte hem üzölmekteyiz. Demek ki, işin tuhafı, bizi duygu çemberinin farklı parçalara ayrılmadığı ayrışimsız durumuna geri götürebilecek şey, yalnızca neşe dolu gülme değil, aynı zamanda alaycı gülmedir (Sanders, 2001: 57-58).

Morreall (1997:22) da, bu kuramla ilgili olarak şu görüşleri ileri sürer: “Üstünlük kuramına göre, kendilerine karşı fiziksel cesaret, zekâ ya da bir başka insanî özellik konusunda üstünlük duyduğumuz kişilere güleriz, bu ise onları alaya almaktır; bu anlamda, üstünlük duygusu bizi, o insanlara karşı davranışlarımızda, hor gören bir saygısız durumuna düşürür. Bu açıdan bir kişinin ya da kişi olarak ele aldığımız herhangi bir şeyin dışındaki hiçbir şeye gülmemiz olanaklı değildir; bunun nedeni de, kendimizi ancak kendi türümüzde varlıklarla, yani diğer insanlarla karşılaştırabilir ve böylece üstünlük duyabilir olmamızdır. Cansız nesnelere ya da durumlarla alay etmeyiz. Dolayısıyla bir kişiyi, görünüşte onunla bağlantısı olan bir takım nesnelere kötüye kullanarak taklit edebiliriz.”

Gülme eyleminin oluşumunda bu yaklaşım oldukça etkili olmuş, bir bakıma mizahın çekirdeği sayılmıştır; ancak Morreall (1997: 23), bu yaklaşımın mizahı bütünüyle kapsayamayacağını, üstünlük duygusu dışında da mizahî durumların var olduğunu dile getirmiştir.

Gruner (1997), üstünlük kuramını yeniden gözden geçirerek mizahın üç temel üzerine oturtulabileceğini belirtmiştir. Gruner’e göre:

1. Her mizah ögesinde bir kazanan bir de kaybeden bulunmaktadır.
2. Mizahî bir durumda her zaman bir karşıtlık vardır.
3. Mizah, sürpriz bir duruma gereksinim duyar.

Sonuç olarak, üstünlük kuramının alaycı, küçük düşürücü, onur kırıcı ve saldırgan amaçlı ortaya çıktığı söylenebilir. Belirttiğimiz amaçların hangisi olursa olsun, mizahta Gruner'in de belirttiği gibi bir kazanan bir de kaybeden vardır. Kazananın gülüşü ise her zaman alaycı gülüşü gösterir.

2.1.5.2. Rahatlama Kuramı (Relief Theory)

Rahatlama kuramı, üstünlük kuramındaki alaycı gülüşü de içine alan ve her türlü mizahî durum sonucunda ortaya çıkan psikolojik durumu göstermektedir. Bu kuram, bir bakıma mizahın ürettiği gülme, sevinme, haz alma, memnuniyet gibi duygu ve davranışları içermektedir.

Bu kuram ilk defa Descartes tarafından tarif edilmiştir. Descartes gülmeyi “Bir kötülüğe karşı kayıtsız olduğumuzda veya ondan bize zarar gelmeyeceğini anladığımızda meydana gelen sevinç” olarak görmektedir (Türkmen, 1994: 31).

Rahatlama kuramının dayandığı en önemli nokta, gülmenin fizyolojik ve psikofizyolojik bir yapıya sahip olmasıdır. Nesin (2001: 23), gülmeye ilgili yaptığı bir tanımda “Toplumsal bir belirti olan gülme, insanın hazlar algılamasından ve duyumlamasından doğan bir psikofizyolojik eylemdir.” der.

Bu kurama göre espriler, bireyin normalde bastırılacak olan cinsel ve saldırgan duygularını ifade etmesine izin veren birtakım teknikleri kapsar. Bu

dürtüler basit haz ifadeleri olabileceği gibi karmaşık engelleme ifadeleri de olabilir (Martin, 1998; Yerlikaya, 2003: 7). Sosyal sınırlamalar regresif, çocuksu, cinsel ve saldırgan davranışların doğrudan doğruya ortaya konmasına izin vermez. Bu bastırılan şeylerin bir süre için aniden ortaya çıkmasında espriler, süperegoyu aldatıcı bir kamufraj işlevi görür (Keith-Spiegel, 1972; Yerlikaya, 2003: 7).

Rahatlama kuramına, en erken, Shaftesbury'nin 1711 yılında yayımlanmış olduğu "The Freedom of Wit and Humor" (Nükte ve Mizahın Özgürlüğü) başlıklı makalesinde rastlıyoruz. Shaftesbury'e göre açık yürekli insanların doğal ve rahat ruh halleri kısıtlandığında ya da denetim altına alındığında, içinde buldukları sıkıntılı durumdan kurtulmak için başka hareket yolları arayacaktır; ister taşlamayla, öykünmeyle, ister soytarılıkla olsun, bu insanlar az ya da çok kendilerini gösterdikleri için bu durumdan hoşnut olup üzerlerindeki baskılardan öç almış olacaktırlar (Morreall, 1997: 32).

Morreall (1997:33) rahatlama kuramıyla ilgili öncelikle şunları söyler:

Gülmeye yol açan birçok yasak, cinsellik ve şiddete karşı koyulmuş geleneksel toplumsal yasakları akla getirir. Bütün kültürler cinsellikle ilgili bazı eylemleri yasaklar. Rahatlama kuramına göre, böyle sınırlamalar, insanların cinsel arzularını baskı altında tutmalarına neden olur ve ne zaman ki biri, örneğin bir komedyen, tabuları yıkar ve cinsellik üzerine konuşursa, yasaklanmış olan cinsellikle ilgili düşünceleri kışkırtır ve baskı altında tutulan cinsel enerjinin bir kısmını gülmeye salıvermesine yol açar. Şiddete karşı koyulan toplumsal yasaklamalara, baskı altında tutulan benzer bir enerjinin neden olduğu düşünülmektedir. Örneğin, eğer bir öğrenci öğretmenden nefret ediyorsa, bu nefretini öğretmene saldırarak göstermesine izin verilmez. Öğrenci, düşmanca duygularını bastırırken sınıfta saygı ve uysallık içinde bile olabilir. Ama öğretmen bir başkası tarafından şiddete maruz kalacak olursa – yani diyelim ki, öğrenci öğretmenine saldırılmış olduğunu duyduğunda ya da onun sınıfta öğrencilerin önünde, hafifçe tökezleyip düştüğünü gördüğünde- öğrencinin hapsolmuş enerjisi, gülme biçiminde kendini gösterecektir.

Morreall'in açıkladığı bu özellik, "bastırılmış olumsuz duyguların gülme sonucu açığa çıkması" durumudur. Gülerek rahatlamak, kişinin gülmeye başlamadan

önce birikmiş olan sinirsel enerjinin açığa çıkması olarak kabul edilebilir (Morreall, 1997).

Morreall (1997:34)'in belirttiği bir başka rahatlama özelliği, vaktiyle varolan enerjiyle değil, gülme durumunun kendisi sayesinde biriken enerjiyle rahatlama değildir. Cinsellik ve düşmanlık içermeyen belirli fıkraları dinlediğimiz zaman, örneğin öyküdeki karakterlere ilişkin anlatım, bizde çeşitli duygular uyandırabilir. Ancak daha sonra anlatının son cümlesinde öykü umulmadık bir biçimde sonuçlandırılabilir ya da karakterlerin düşündüğümüz gibi olmadıkları gösterilir; bunun sonunda, biriktirilmiş olan duygusal enerji, artık gereksizleşir ve rahatlamak istenir. Bu enerjinin açığa çıkarılması, rahatlama kuramının en basit anlatımına göre, “gülme”dir. Morreall bu durumla ilgili olarak şu ise şiiri verir:

Geziye çıkan Maud teyzeme
Yazmıştım bir güzel name
Karın ağrısından öldüğünü duyduğumda,
Anladık yazık oldu, zarfa yapıştırdığım pula.

Morreall (1997: 35-36)'a göre, şiirin ilk üç dizesi, mektubunu yazmayı tamamladıktan hemen sonra teyzesinin öldüğünü öğrenen biri hakkında bizde sempatik duygular uyandırır. Ancak son satır gösterir ki, yeğenin sevgisi hiç de düşündüğümüz gibi değildir; pulla ilgili kaygısı, teyzesinin ölümüne üzülmeyeceğini göstermektedir ve bu nedenle ona ilişkin sempatimiz uygunsuz bir hâl alır.

Morreall'in yukarıda belirtilen açıklamasına verilebilecek örneklerin başında Ögüt adlı şiir gelir:

Dişin mi ağrıyor?
Çek kurtul.
Başın mı ağrıyor?
Bir çeyreğe iki aspirin.

Verem misin?
 Üzülme, onun da çaresi var,
 Ölür gidersin.

(Sabri Soran; Dilçin, 1992: 460-461)

Bu örnekte de görüldüğü gibi hastalıklar karşısında bir çare öne sürülür; ancak, beklenmedik bir biçimde verem hastalığının çözümü ölümle sonuçlandırılır. Bu beklenmezlik, her ne kadar sonucu ölüm de olsa kişide bir gülme eylemine yol açabilir.

Morreall (1997), Herbert Spencer'in gülmenin duygusal enerjinin sıradan boşalma (kaçma, kasılma, saldırı) yöntemlerinden farklı olduğunu belirtir. Spencer'e göre enerjinin boşaltılması, yoğunlaşan duygularımızın uygunsuzluğuyla ortaya çıkıyor. Bu duyguların sonunda ortaya çıkan gereksiz enerji öncelikle kaslar yoluyla boşaltılır, "özellikle de bu duygunun en çok etkilediği kaslarla" (Spencer, 1911: 304; Morreall, 1997: s. 37-38). Eğer tüm sinirsel enerjinin boşaltılmasına bu kanal yeterli olmazsa, bu enerji, "daha az kullanılan" kanallara aktarılır, diyafram kası ya da nefes alma ile ilgili kaslar bu içten gelen kahkahadan etkilenirler, eğer hâlâ boşaltılacak enerji kalmışsa, gülen kişi ellerini vurarak, arkaya öne eğilerek gülecek ve bu enerjisini boşaltacaktır (Morreall, 1997: 38).

Gülme, rahatlama ve enerjinin harcanması arasında en azından bazı bağlantıların olduğu açıktır. Hepimiz tehlikeli durumlarla karşı karşıya kalmışızdır. Örneğin düştüğümüz ve sonra kalkıp güvenliğimizi yeniden kazandığımız anlarda başımızdan geçen bu duruma gülmüşüzdür. Tehlikeli bir durumdan kaynaklanan kassal gerginlik, ancak güvenliğimizi yeniden kazandığımızda düzelir. Büyük bir olasılıkla hepimiz katıla katıla güldükten sonra, büyük bir enerji harcadığımızı hissetmişizdir, bu gülmenin bir sinirsel enerji arınması sağlaması anlamına gelir. Buna benzer gözlemlerden ortaya çıkan "Gülme, duygusal sinir enerjinin boşaltılmasından ibarettir." iddiası, bu konuda büyük bir adım atmış olur (Morreall, 1997: 38-39).

Morreall, rahatlama kuramındaki düşüncelere katılmakla birlikte, bu kuramın bütün gülme durumlarını kapsayamayacağını dile getirir. Örneğin, gülme ile ilgili herhangi bir duygusal uyarım olmadan ve duygularımızın yoğunlaşmasına gerek olmadan da gülmenin olanaklılığını dile getirir (Morreall, 1997: 40). Yine Spencer'ın düşüncelerine tam olarak katılmaz. Spencer'e göre, gülme ile buhar borularındaki güvenlik tıpasını açmak arasında benzerlikler vardır. Gülme, tıpkı bir tıpanın açılmasıyla boru içerisinde oluşan basıncın kurtulmasında olduğu gibi, gülmeye ilişkin sinir sistemi içerisinde oluşan fazla enerjinin açığa çıkarılması olarak anlaşılmaktadır. Morreall, (1997), bu düşünceye karşı çıkar. Gerekçesini ise şu şekilde belirtir:

Ama durum böyle ise o zaman açığa çıkan sinirsel enerjinin çoğunun gülmenin başlangıcında, özellikle sinirsel enerji fazlalığının zirvede olduğu anda, boşalmasını beklemeliyiz. Nasıl ki, bir güvenlik tıpasının buhar boşaltması sırasında, en yüksek basınç tıpanın açıldığı anda boşalıyor ve sonra gitgide azalıyor, gülmenin de enerjinin boşalması sürdükçe ortaya çıkan enerjinin miktarına bağlı olarak şiddeti dereceli olarak azalmalıdır. Kimi zaman gülme buna benzer bir seyir izler – önce güçlü bir kahkaha atılır, daha sonra ise, yumuşak kıkırdamaların ardından başka bir kahkaha gelmez. Ama gülme, sık sık zayıf bir biçimde başlar ve gitgide şiddeti artar ya da ilk dışavurumu tam bir sessizlik izler, sonra ardından yeniden gülmeler gelir. Eğer gülmeyi Spencer'inkinden daha akla yatkın bir kuram ile açıklarsak, yani gülmeyi eğlenmenin dile getirilmesi olarak ele alırsak, bu gibi durumları açıklamak daha kolay olacaktır.

Rahatlama kuramını ortaya koyan bir diğer düşünür Freud'dur. Özünlülük (1999: 21), Freud'un bu kuramını şöyle betimler: “Her insanda gizli kalmış bir saldırı isteği vardır. Zaman zaman davranışlarda ve konuşmalarında insan bu isteğini açığa çıkarabilir. Bu niteliği gerçeklerle çakışınca da bir terslik doğar, bu terslik de insanları güldürür.” Özünlülük, bu yaklaşımı Freud'un psikoanalitik kuramına dayandırır.

Morreall (1997) da Freud'un bu kuramı bastırılmış olan düşmanca ve cinsel duyguları ortaya çıkardığını ve doğal itkileri bu yolla tatmin ettiğini, bu

nedenle onlardan zevk aldığımızı belirtir. Freud'a göre, gülmedeki temel zevk, ruhsal enerjinin biriktirilmesidir; gülmek bu enerjinin başka bir yerde kullanılmasıdır.

Freud (1999: 200), mizahla ilgili düşüncelerini dile getirirken şunları ifade eder:

Yazar veya anlatıcı, okur ya da dinleyicide, yani karşısındakinde, duygusal bir tepki yaratmak ister: adam kızacak, öfkelenecek, sızlanacak, acı çekecek, korkacak, dehşetten titreyecek, hatta belki umutsuzluğa düşecek. Okur ya da dinleyici bu yolda yazarı ve anlatıcıyı izlemeye hazırdır zaten. Aynı duygusal heyecanlara kaptırmıştır kendini. Derken, beklediğini bulamaz, duygu harcaması yapamaz. Başka şeyle karşılaşınca, duygu alanındaki bu harcama tasarrufu onda mizahsal zevki üretir.

Morreall (1997), Freud'un rahatlama kuramı çerçevesindeki düşüncelerini tam olarak kabul etmez. Bazı gülme durumlarının, kimi zaman sinirsel enerjinin boşaltılmasını kapsamasını makul bulur; ancak bu düşüncelerin bütünüyle gülmeyi kapsamamasından Freud'un kuramının ayakta kalamayacağını belirtir.

Ortaya konan bu düşüncelerden sonra gülmenin, "sağlık" temeline oturtulduğunu söyleyebiliriz. Bu görüşü destekleyenlere göre, gülme yoluyla olumsuz duygularımızın yerini mutluluk verici duygular almaktadır (Mulder ve Nijholt: 2005).

2.1.5.3. Uyuşmazlık Kuramı (Incongruity Theory)

Uyuşmazlık kuramı, her şeyden önce metin (text)den uzaklaşmayla, bir bakıma bağlam (context) dışına çıkma ve zihnimizin bilişsel yapısıyla ilgili bir durumdur. Doğruluğu ya da mantıksal tutarlılığını kabul ettiğimiz herhangi bir durumun, sözün, davranışın vb. beklenmedik biçimde dışına çıkılmasıyla ilgilidir.

Bu kurama göre, herhangi bir gülmece metninde olayların akışında, dinleyici ya da okuyucuda, olayların nasıl sona ereceğine ilişkin bir beklenti vardır.

Olaylar beklenilenin dışında geliştiği zaman, insanlar bir çeşit şoka uğrarlar. Umulanın tersi bulunduğu anda, o sonuç insanların gülmesine neden olur (Özünü, 1999:21). Bu durum aynı zamanda rahatlamaya da etki eder.

Eğlence, üstünlük kuramı için birincil derecede etkili iken uyumsuzluk kuramı için umulmadık, mantıksız ya da şöyle böyle uygunsuz olan bir şeye karşı gösterilen tepkidir. Her iki kuramda da gülmeyi başlatan belli bir ikilik ya da karşıtlık vardır, ancak üstünlük kuramı, bu ikiliğin gülenin kendini değerlendirmesi ile başka birini değerlendirmesi arasında olması gerektiği yolunda fazlasıyla kısıtlı bir iddiada bulunur (Morreall, 1997: 24).

Morreall (1997), bu kuramı Aristoteles'e dayandırmakla birlikte, kuramın en meşhur savunucuları olarak Kant ve Schopenhauer'u gösterir; ancak Morreall bu kuramı da diğer kuramlar gibi yetersiz görür:

Sanırım uyumsuzluk kuramındaki temel zayıflık bütün gülme durumlarını açıklayacak kapsamda olmamasıdır... gülmenin uyumsuzluğa karşı bir tepki olduğu gibi bir açıklamayı evrensel bir doğru olarak kabul edemeyiz. Uyumsuzluk, bütün mizahî durumlarda rahatlıkla söz konusu olabilir; ancak mizahî olmayan birçok gülme durumunda söz konusu olmamaktadır. Bu nedenle, uyumsuzluk kuramı, genel bir gülme kuramı olarak kabul edilmeyecektir. (Morreall , 1997: 28 - 31).

Bergson (1996)'un komiğe yönelik verdiği örnekler, aynı zamanda uyumsuzluk kuramı için de örnek oluşturabilir. Bergson'un biçim, hareket, durum ve söz komikleri uyumsuzluğun ortaya çıkardığı komikler olarak düşünülebilir.

Çalışmamızın özünü oluşturan mizah, düşünüldüğünde uyumsuzluk kuramını mizahın oluşumuna temel olarak koyabiliriz. Morreall (1997)'in belirtilen geleneksel kuramlara karşı çıktığı noktanın "gülme" merkezli olması, yer yer mizaha neden olan eylemleri açıklamada bir çelişki yaratabilecek olmasıdır.

2.1.5.4. Mizahla İlgili Diğer Görüşler

Mevcut geleneksel kuramlar (üstünlük, rahatlama ve uyumsuzluk) düşünüldüğünde, bunların mizahî öğeleri karşılama bir sıkıntı yarattığı görülmektedir. Geleneksel kuramlar, zamanla mizahî öğeleri değerlendirmede yetersiz görüldüğünden farklı bilim dalları bu kuramlara kendi pencerelerinden bakarak yeni fikirler ortaya atmışlardır.

Mizah üzerine sabit bir kuram konamamasının en önemli nedeni, Bergson (1996)'un da belirttiği gibi, gülme eyleminin dolayısıyla mizahın tek bir kaynaktan beslenmemesidir.

Bu konuda mizahı tek bir kuram çatısı altında toplamaya çalışan Morreall (1997)'in düşünceleri, yeni bir kuram olarak değerlendirilebilir. Morreall (1997) gülme mekanizmasının anlaşılabilmesi için ortaya konan kuramın çok genel olması gerektiğini savunur. Aksi halde, dar formüllerin, yani geleneksel kuramların, gülmenin yalnızca bazı durumlarına değinebildiklerini belirtir. Morreall'e göre bir psikolojik değişim sonucu mutluluk ifadesinin gülme (histeri gülmeleri, güldüren ilaçlar hariç) eylemiyle gerçekleşmesi daha genel bir nitelik taşımaktadır. Ona göre gülme, aslında değişimin neden olduğu duyguların sinirsel bir eylemle dile getirilmesidir. Morreall bu duyguyu "eğlenti" ya da "şenlik" diye adlandırır.

Morreall (1997), bebeklerin üç dört aylıkken gülmeye başlamasının "kavrama" ve "anlama" ile ilişkili olmadığını; yalnızca "duyumsal değişim"e ilişkin olduğunu öne sürer. Zamanla duyumsal uyaranların yanında nesnelere de algılanmaya başlamasıyla daha karmaşık, psikolojik değişimlerin olduğunu vurgular.

Morreall (1997)'e göre çocuk bir kez dünyaya ait bir resim oluşturup da bunu kullanmaya başlarsa, artık mizahî durumlardan da hoşlanmaya başlayabilir. Elbetteki ilk başlarda, çocuğun mizah anlayışındaki kavrayışsal değişimler çok basit düzeyde olacaktır. Yetişkin mizahının önemli bir bölümü, uyumsuzluğun

imgelenmesine ya da yaşanmasına dayalıdır –bir şeyin ya da bir durumun ana hatlarıyla bir biçimde uyumsuz olması gibi – ama çocukların bir şeyi komik bulmasının nedeni, çok basit bir biçimde ifade edilirse, daha önce böyle bir şeyle hiç karşılaşmamış olmalarıdır. Yetişkin nüktelerindeki kavrayışsal değişim, genellikle kişinin ortaya çıkan durum ya da şeye ilişkin daha farklı bir beklentisinin olmasından kaynaklanır; o kişi, durum ya da şeyin, beklediği gibi olmadığını anlar ve bunda komik yanlar bulur. Kişi, bu duruma ya da bu şeye benzeyen bir şeyi daha önce yaşamış ya da görmüştür; ama uyumsuz yanlar o zaman yoktur. Buradaki şaşırtmaca, bir kişinin kavrayış dizgesinin bir kısmının bozulmasına bağlıdır; ama çocuk mizahında, değişim bundan daha basittir. Mizah, çocuğun, karşı karşıya olduğu nesne ve olayları her zamanki gibi bir farkındalıkla anlarken, onun dünya resminde bulunmayan, henüz hazır olmadığı şaşırtıcı yeni bir durumla karşılaşmasıdır. Çocuğun kavrayış dizgesi uyumsuz birtakım şeyler tarafından henüz bozulmadığı için, ortaya çıkan yeni durumun özellikleri hakkında hiçbir beklentisi yoktur (Morreall, 1997).

Morreall'in bu görüşleri zihnimizdeki kavrama şemalarıyla tamamıyla ilgilidir. Bu şemalara uymayan, ya da bunlarla çakışan noktalar olduğunda gülme gerçekleşir. Bununla ilgili olarak Morreall'in verdiği örnek son derece yerindedir:

Çocuğun hayvanat bahçesini ilk ziyaret ettiği zamanlarda bu çeşitten basit bir mizahî durum sık sık ortaya çıkar. Yetişkinler; “hayvanlar”, “memeliler”, “kuşlar” olarak genel kategorilerle düşündükleri için, daha önce görmedikleri bir hayvan gördüklerinde, onu yukarıdaki gruplardan birine yerleştirebilirler. Bunu yaparken de geçmişteki deneyimlerini kullanırlar. Yetişkinler bu kavramlara sahip oldukları için, hiçbir hayvan onlara yeni görünmez; ama bir çocuğun” hayvan” kavramı çok dardır, yalnızca köpek ve kediyi kapsar. Sonra bir gün, ilk kez bir devekuşu gördüğünde, çocuk, kavrayış dizgesinde bu tür bir kuşa yer bulamaz. Çocuk için devekuşu yeni bir şeydir, onu görmek çocuğu şaşırtır ve yeni bir bilgi düzeyine ulaşmasını sağlar. Eğer bu değişim çocuk için hoş ise ve tehdit edici değilse, çocuk buna güler. Çocuğun yeni deneyimler edinmesi ve bunlara gülmesi, yaşı ilerledikçe ve etraftaki şeyleri tanıdıkça daha da azalır. Birler büyüyene kadar üstesinden gelmemiz gereken işleri yürütebilmemize yetecek kadar bir kavramsal çerçeveyi kazanmış oluruz (Morreall, 1997: 65-66).

Aynı durum yetişkinlerde de söz konusudur. Alışılmamış bir durum ya da zihnimizin henüz kavrayamadığı bir durum benzer bir etki yaratır. Bu noktada söylenebilecek iki temel özellik vardır. Bunlardan birincisi kavrayış dizgesiyle uyumsuzluk, ikincisi de şaşırmadır.

Morreall'in gülme ve dolayısıyla mizah üzerine görüşleri; duygusal, zihinsel ve duygusal değişim biçiminde özetlenebilir; ancak buradaki değişimin çocuk ya da yetişkin üzerindeki olumlu etkisi göz ardı edilmemelidir.

Günümüze kadar mizah üzerine ortaya konan kuramlar, gülme eyleminden hareketle açıklanmaya çalışılmıştır; ancak bu kuramlar başta Monro (1963), Morreall (1997), Rucki (1993) olmak üzere bir çok araştırmacı tarafından yetersiz görülmüştür.

Shibles (2005) da, mizahın çözümlenebilmesi için aşağıdaki noktaların göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtir:

1) Mizah bir “duygu”dur ve duygunun bir kuram çerçevesinde çözülmesiyle açıklanabilir. Bu çerçevede mizah, estetik bir “duygu” ya da “güzellik” formu olarak görülebilir. Shibles'in bu görüşleri, mizahı duyuşsal yönden değerlendirilebileceğimiz bir yaklaşım içermektedir.

2) Mizah; duygu, düşünce, hareket ve bağlam içerir. Düşünce ve davranışların bilinmesi ve sınıflandırılmasında genellikle mizahî sınıflamadan yararlanılabilir.

3) Değerlendirmelere göre mizah; kusur, mantığa aykırılık, sapma, yanlışlık vb. dayanır. Bu görüşler de uyumsuzluk ve üstünlük kuramının bileşenleri olarak görülebilir.

4) Mizahî tiplerin sınıflandırılmasında metafor, yararlı bir yol olarak kullanılabilir. Hem mizah hem de metafor, benzer düşünce kalıplarıyla ilişkilidir; her ikisi de sapma ve yanlışlıkla ilgilidir.

5) Mizah teorisi, bir dil teorisinin üzerine dayandırılabilir.

Shibles (2005)'in belirttiği bu özellikler, günümüze kadar ortaya konan kuramları bütünleştirici niteliktedir.

Görüldüğü gibi mizah üzerine konan kuramlar, tek bir nedene bağlı olarak ortaya çıkmamıştır; ancak bu kuramlar hangi nedene bağlı olurlarsa olsun ya da derecesi ne oranda olursa olsun özünde çoğu zaman gülmeyi barındırır.

2.1.6. Sağlık ve Mizah

Gülmenin insan üzerindeki etkileri sürekli olarak araştırmacılar üzerinde bir merak uyandırmıştır. Gülmenin peşinden giden insanoğlu, bu belirgin, ancak açıklanması zor davranış biçiminin özüne inebilmek için kuramdan uygulamaya türlü düşünceler ileri sürmüşlerdir. Nesin (2001: 23)'e göre, toplumsal bir belirti olan gülme, insanın hazlar algılamasından ve duyumlamasından doğan bir psikofizyolojik eylemdir.

Sağlıklı bir gülmenin mizah aracılığıyla gerçekleşebileceği göz önünde bulundurulursa, mizaha ayrı bir işlevsel görev yüklenecektir; çünkü yüzyıllar boyu itile kakıla günümüze kadar gelen mizah, kimi zaman maskaralık kimi zaman gülme kaynaklı olarak günah kimi zaman ise boş, anlamsız bir tür olarak görülmüştür. Günümüzde ise mizah; tıp, felsefe, ruhbilim, dilbilim, psikoloji, edebiyat, sosyoloji gibi birçok bilim dalının farklı biçimlerde çözmeye çalıştığı, bazen de çözüm aracı olarak gördüğü, bir alan hâline gelmiştir. Ayrıca bugün, gülmeyi araştıran

“Gelotoloji” birimleri kurularak buralarda gülmenin insan üzerindeki etkileri araştırılmaya başlanmış; bu çerçevede mizah da laboratuarlara taşınmıştır.

Yaşamımız limon gibi, hepten ekşi şeylerle dolu olsa bile limondan limonata yapmak bizim elimizdedir. Yaşamımız tatsız tuzsuz bile olsa onu tatlandırmak bizim elimizdedir. Yaşamımız hep acı içinde bile olsa onun acısını gidermek gene bizim elimizdedir. Bütün bunlar, yaşamla çok sıkı bir biçimde bağıntılı olan gülmece aracılığıyla yapılabilir (Özünü, 1999: 47).

Gülme o kadar temel, evrensel ve yararlı bir tepkidir ki, herhangi bir yerde ya da herhangi bir zamanda gülmeyen bir insan topluluğunu düşünebilmek güçtür. Günlük dilde bir insanın “mizah duygusu”ndan söz eder, gülmenin ne kadar temel bir edim olduğunu kabul ederek onu geleneksel beş duyunun yanına yerleştiririz (Sanders, 2001:24). Bu beş duyunun yanına bir diğer tepki biçimi olan ağlamayı değil de, gülmeyi koymamız, gülmenin ne denli duygusal bir ihtiyaç olduğunu da göstermektedir.

Gülmenin ve mizahın insan sağlığı üzerindeki etkilerini ortaya koyan kimi çalışmalar psikolojik ve fizyolojik olarak değerlendirilebilir.

2.1.6.1. Mizahın Psikolojik İşlevleri

Mizahın bugün için yüzde yüz olumlu yararlarını söylemek çok da akılcı görünmez; ancak yapılan kimi araştırmalar ve insanların çeşitli deneyimleri, mizahın yararlarını, özellikle psikolojik yönden etkilediğini göstermektedir. Berk (2001:323-339), mizahın psikolojik yararlarını sekiz maddede toplar:

1. Kaygıyı düşürür,
2. Gerginliği düşürür,
3. Stresi azaltır,
4. Depresyonu azaltır,

5. Yalnızlık endişesini azaltır,
6. Özsaygıyı geliştirir,
7. Umut ve enerjisini iyileştirir,
8. Kontrol ve güç duygusu sağlar.

Mizah, uzun zamandan beridir, çeşitli psikoterapilerde kullanılmaktadır. Birçok araştırmacı, mizahın iyileştirici gücünü ön plana çıkarmaktadır. Bu araştırmacılar arasında yer alan Klein (1999:18), gülerek her türlü kötü durumun üstesinden gelebileceğimizi belirtir. Korku, güvensizlik, ümitsizlik gibi duygularımızın yok olduğunu vurgular. İşlerin kötü gittiği zamanlarda gülebilen insanların kendilerine acımdan vazgeçtiklerini, kendilerini güçlenmiş ve cesaret kazanmış hissettiklerini dile getirir. Aynı zamanda kahkaha, her zaman söylendiği gibi “özgürleştirici”dir; yani gerilim gidericidir. İster açlıktan, ister cinsellikten, ister öfkeden, ister kaygıdan kaynaklansın gerilimden kurtulma her zaman zevk verici olmuştur (Koestler, 1997:37).

Mizah, bir bakıma olumsuzluklar üzerine gitme, onlarla başa çıkma yaklaşımı olarak görülebilir. Klein (1999), bu durumu şu şekilde örneklendirir:

Naton (Anatoly) Sharansky, Rus insan hakları savunucusu, ölüm kararı ile on altı ay hücre hapsi de dahil olmak üzere, toplam dokuz yıl Sovyet hapishanelerinde yatmıştı. Sovyet gizli polisi onu sürekli rustrel veya “ölüm mangası” kelimeleriyle tehdit etmişti. Sharansky, mücadele etmek zorunda kaldığı en büyük gücün , çoğumuzun sık sık mücadele ettiği şey, yani korku olduğunu söylüyor ve mizah ile korkusunu yendiğini, kendini koruduğunu açıklıyor.” Sharansky’nin sık sık ölüm mangası hakkında konuşarak espriler yaptığını ve bu esprileri on beş yirmi kez yapınca kelimelerin anlamını kaybettiğini; böylece “ölüm mangası”nın korkuyu çağdırtmadığını ifade eder.

Klein (1999:19-20), komedyenlerin de acılarına karşı bir silah olarak kullandıklarını dile getirir ve bu konuda en çarpıcı örneği Charlie Chaplin’den verir:

Charlie Chaplin de teselliyi mizahta bulmuştu. Chaplin, Londra'nın en fakir bölgelerinden birinde büyümüşü. O, beş yaşındayken babası alkolizmden ölmüş; hemen arkasından annesi aklını yitirmişti. Chaplin, bu kötü anıları filmlerinde kullandı ve onları mücevher değerinde komedilere dönüştürdü. Yiyecek başka hiçbir şey bulamadığı için haşlanmış bir deri ayakkabıyı yediği, *Altına Hücum* filmindeki sahneyi kim unutabilir?"

Klein'in aktardığına göre, Gail Sheey, *Pathfinders (Kılavuzlar)* adlı kitabında bir olayın mizahî yönlerini görebilmenin çalışmak, arkadaş desteği ve dua ile birlikte başarının anahtarı olduğunu; yaşamdaki krizlerin üstesinden gelmeyi başaran insanların bunu değişime ve başarısızlıklara bir kalkan olarak kullandığını vurgular (Klein,1999:22).

Yaşanan olumsuz durumlar karşısında olaylara iyimser bir gözle bakmak, kendimizi stresten uzak tutmak mizah aracılığıyla sağlanabilir. Yaşanan olumsuz ve stresli olaylara karşı mizahın sağlayacağı katkı, bizi hem psikolojik hem de fizyolojik hastalıklara karşı daha dirençli tutacaktır.

Mizah, olaylara ters açıdan bakmayı gerektirir. Bu bağlamda, mizahın insan üzerinde yeni bakış açıları kazandırma gibi bir özelliğinden de söz edilebilir. Bir bakıma, tek düze bakışı altüst eder. Yeni açılımlar, görünümler kazandırır. Bunun düşünce boyutundaki karşılığı ise "yaratıcılık" olarak addedilebilir.

Morreall (1997), mizahın hem etkileme hem de saldırganlığı yok etme yönü üzerinde durur. Morreall (1997: 162)'e göre espri yeteneği olan insanlar, espri yeteneği olmayan insanlara göre, başkalarını daha kolay etkilerler. Espri yeteneği olan insanlar daha yaratıcıdır ve genel olarak daha uyumludurlar. Böyle oldukları için her şeye kafalarını takmazlar. Bu tür insanlar başkalarından gelecek önerilere daha açıktırlar, yani daha cana yakındırlar. İnsanın espri yeteneğinin olması onu ben-merkezci olmaktan kurtarır. Ayrıca, sosyal etkileşimi kolaylaştırma yanında, ciddi

konuşmaların yol açabileceği saldırganlıkları yok eder. Morreall bununla ilgi olarak şu örneği verir:

Bir arkadaşımızdan şikâyetçi isek, genellikle bu şikâyeti şaka yollu dile getiririz. Şikâyetimizi komik bir hale getirmekle karşımızdakine aslında sorunun bizi bunaltacak kadar önemli olmadığını gösterir ve bazen “ucunda ölüm yok ya” gibi şeyler diyerek kendi bakış açımıza olan inancımızı sürdürürüz (Morreall, 1997: 162-163).

Mizah, kuşkusuz insanları eğlendirmek, güldürmek gibi işlevleri yanında, olaylara karşı eleştirel bakma yeteneği de kazandırmaktadır. Belli bir olay ya da durum karşısında olağan bir tepki vermek yerine bunlara ters açılardan bakarak yeni fikirler ortaya koyabilmenin belki de en etkili ve çarpıcı yolu olarak görülebilir. Bunun yanında mizah, kendimizi ve çevremizi başka yönlerden değerlendirme fırsatları da bize verebilir.

Morreall (1997: 163), mizahın yalnızca bizim kendi durumumuza dışardan bakabilmemiz yanında, arkadaşlarımızın kendi durumlarına da dışarıdan bakabilmelerini sağladığını dile getirir. Ona göre insanlar eleştirildiklerinde genellikle herhangi bir şeye kafalarını takıp kendilerini savunmak zorunda kaldıklarını; ancak eleştirilerimizi şaka ile karışık dile getirdiğimizde karşımızdakini kendisiyle yüzleşmek zorunda bırakmadan, aksine onun bir adım geri atıp eleştirmeye bizimle birlikte gülmesini sağladığımızı belirtir.

Bu durum bir bakıma insanda “öz eleştiri” düşüncesinin geliştirilmesi olarak değerlendirilebilir. Mizah yoluyla insan, yalnızca kendi dışındaki durumları eleştirmekle kalmayıp içe dönük bir eleştiri yapma yeteneği de kazanacaktır. Bu öz eleştiri yaparken de kendisini olumsuz duygulardan arındırıp mizahın gülen yüzüyle gerçekleştirecektir.

Bu durum, mizahta bir bakıma “nesnellik”i ortaya koymaktadır. Morreall (1997: 150), insanların psikolojik sorunlarını tedavi ederken eğer bir kişinin kendi içinde bulunduğu duruma gülebilmesini sağlarsanız bunun iyiye işaret olduğunu; çünkü onların artık kendi sorunları içinde kısılıp kalmadan onlara uzaktan bakabilmelerinin bir kanıtı olduğunu belirtir. Morreall’e göre bir şeye gülebildiğimiz ölçüde o şeyi nesnel biçimde değerlendirebiliriz, tutumumuzdaki değişiklik bakış açımızı da çok değiştirir. Morreall, bu çerçevede bakış açısının değişimine dayanan terapi yöntemlerinin geliştirildiğinden söz eder ve bu terapilerden birinin Victor Frankl’ın “çelişki terapisi”ni örnek verir:

Bir hasta sorunların altında ezilip ona nesnel biçimde bakmayı başaramadığında, Frankl, sorunu hastanın gözüyle öyle abartır ki, sorun hastaya komik gelmeye başlar. Örneğin eğer, hasta bir şey hakkında endişeli ise, Frankl, hastaya endişeli olmakta haklı olduğunu, aslında her şeyin çok kötü durumda olduğunu söyler. Bu abartının yinelenmesi sonunda, Frank, kişinin endişesini kışkırtan durumun fazlaca önemli olmadığını düşünmesine ve duruma gülmeye yol açar; böylece kişi sorunundan uzaklaşmayı başararak çözüme yaklaşır (Morreall, 1997: 150).

Morreall’in “çelişki terapisi”ne verdiği başka bir örnek ise daha çarpıcıdır:

Bir psikiyatrist, hastasına günün belli bir bölümünü endişelenmek için ayırmasını söyler. Günün o saati gelip hasta endişelenmeye çalışmaya başlatınca, kendisini aptal gibi hisseder, endişelenemez ve rahatlar. Böyle bir tedavi pek çok değişik sorunun çözümünde yararlı olur: “Depresyon, uykusuzluk, kendinden şüphelenme, yerleşmiş şikâyetçilik, cinsel sorunlar, kıskançlık ve korku (Morreall, 1997: 151).

Morreall (1997: 170-171)’in üzerinde durduğu bir başka önemli nokta, yaşama karşı ciddi ya da mizahî bir tutum içinde olmamızdır. Morreall’e göre ciddi tutum almış bir insan günlük yaşamın pratik kaygılarını ön plana çıkarır ve içinde bulunduğu durumların çoğunda kendisinden bir şeyler beklendiğini sanır. Uyumsuzluklar ortaya çıktığında, bunları, yaşamın normal akışında yürümesi gerektiği gibi yürümeyen işler ya da çözülmesi gereken bir başka sorun olarak görür. Diğer yandan yaşama karşı mizahî tutum almış bir insan, içine düştüğü durumun pratik bağlarından kendini uzaklaştırmayı başarır ve başına gelenlerle ya da kendinin

uydurduğu uyumsuzluklarla eğlenir. Bu iki farklı insan tipinin duygusal yaşamları da birbirlerinden farklıdır. Olayların nasıl sonuçlanacağı konusunda ciddi tutum alan kişi, endişeli ve gerginken, mizahî tutum alan kişi neşeli ve rahattır, bu nedenle başarısızlıklar karşısında daha az hayal kırıklığına uğrar. Mizahî tutum takınmış insan, ciddi tavır takınmış insandan yalnızca çok daha fazla eğlenmekle kalmaz, gülerек geçirdiği her bir saniyeden ayrıca zevk alır. Doğal olarak böyle bir insanın da genellikle günlük yaşamla ilgili kaygıları vardır, ama kendini pratik düşünce çerçevesinin içine kilitlemeyecektir; çünkü onun, çalışırken, geriye doğru bir adım atıp her gün karşılaştığı uyumsuzluklara bakarak gülebilecek yeteneği vardır.

Üzülmediğiniz bir olayı düşünün. Basit olandan başlayın; bir sınavda başarısız olmak, yemeği yakmak veya çok sevdiğiniz tabağı kırmak gibi. Şimdi bu üzüntünün avucunuzun içinde yazılı olduğunu düşünün. Sonra parmaklarınız yukarı gelecek şekilde avucunuzla burnunuza bastırın. Eliniz burnunuzun üzerindeyken ayağa kalkıp odada bir tur atın. Üzülmediğiniz olayda gülünecek bir şey buldukça elinizi yüzünüzden biraz uzaklaştırın ve görüş alanınızın genişlemesini sağlayın. Gördüğünüz gibi üzüntüleriniz hâlâ oradalar; ama eskisi kadar etkili değiller (Klein, 1999:25).

Esprî yeteneği olan bir insanın yaşamda hiçbir şeyi ciddiye almayıp günlük yaşamla ilgili hiçbir kaygısının olmayacağı anlamına gelmez; ama esprî yeteneği olan insan, hiçbir şeyin yaşamsal önemi olmadığını, kendi değerlerimizle bunalmamıza ya da tek bir bakış açısına kilitleyip kalmamıza gerek olmadığını ve bu şekilde davranmanın sağlıklı olmadığını bilir. Kişi, günlük yaşamla ilgili bir işle ilgilenirken bile, yaptığı işe ilişkin esprîli ve oyun oynar gibi bir tavır takınmanın en iyisi olduğunu, böylece de daha verimli çalıştığını bilir (Morreall,1997: 174).

Sonuç olarak mizahın psikolojik yönden olumlu etkiler bırakabileceğini söyleyebiliriz; ancak, mizahın biçimi bu çerçevede ayrı bir önem kazanır. Özellikle üstünlük kuramı çerçevesinde değerlendirdiğimiz birçok mizahî ögenin, mizahtan etkilenen kişi açısından bakıldığında olumsuz sonuçlar da doğurabileceğini söyleyebiliriz. O halde burada, mizahın olumlu etkilerini belirtirken duruma göre olumsuz etkiler de yapabileceğini göz önünde bulundurmalıyız.

2.1.6.2. Mizahın Fizyolojik İşlevleri

Mizahın en önemli işlevleri arasına fizyolojik yararlarını da koyabiliriz. Morreall (1997: 151), mizahın akıl sağlığını koruyorsa, beden sağlığını korumasında da önemli rol oynadığını belirtir. Gülerken ciğerlerin ve diğer iç organların hareketlerinin masaj gibi olduğunu; gülerken fiziksel bir memnunluk hissetmemizin, bedensel olarak iyi olma hissini güçlendirdiğini kabul etmekle birlikte bunu daha ileri götürür:

Tıbbi araştırmalar, düşüncelerimizin, duygularımızın ve olaylara genel bakışımızın vücudumuzun organik düzeni içinde çok fazla etkileri olduğunu göstermiştir. Hepimizin bildiği gibi, işinde çok baskı altında kalan bir insanda kas kasılması çoktur, sık sık baş ağrısından, yüksek tansiyondan ve ülserden şikâyet eder. Mizah, baskı unsuru olan durumlarla daha rahat başa çıkamamızı sağladığı için, tansiyon ve strese eşlik eden belirtileri göze çarpar bir biçimde azaltır. Kalp krizini çağrıştıran iki duygu – öfke ve korku – strese yol açarlar (Morreall, 1997: 152).

Morreall, ayrıca mizahın sağlıklı bir şey olmanın yanında iyileştirici etkisine de örnek verir:

Norman Cousins, 1964'te Sovyetler Birliği'ne yapılan çok yorucu bir geziden dönerken ciddi bir kolojen hastalığıyla yataklara düşer – omuriliğindeki ve eklemlerindeki bağ dokusu parçalanmaktadır. Cousins çok acı çeker, tedavi umut verici değildir. Doktorlar tamamen iyileşme şansının 500'de 1 olduğunu söylerler. Hastalığının hayati tehlike gösterdiği Cousins'e söylenir. Bu tahminleri kabul etmeyen Cousins, endokrin sistemindeki dengesizliklerin, artrit ve benzeri hastalıklara neden olduğunu okuduğunu hatırlar ve endokrin sistemindeki dengesizliklerin üzüntüsünden kaynaklandığını öğrenir. Kendisi bir süredir stres altındadır. Eğer durumundaki bu bozukluk üzüntüden kaynaklanıyorsa, Cousins kendini olumlu duygular yoluyla tedavi edebileceğini düşünür. Cousins, hemen hastaneden çıkıp bir otele yerleşir ve orada kendini gülme tedavisine alır. Etrafı komik kitaplarla doldurur; "Gizli Kamera" programının yapımcısı Allen Funt'tan gösterinin en komik bölümlerini alır. Kısa bir süre sonra içten bir gülmenin ağrı dindirici etkisi olduğunu – 10 dakika gülünce ağrısız birkaç saat uyuyabildiğini – fark eder. Uyandığında tekrar acı hisseder ve tekrar filmlere döner bir haftalık tedaviden sonra, Cousins'in durumu daha da iyileşir, doktorları bağ dokusunda yenilenme olduğunu belirlerler. Kısa bir süre sonra Cousins, işine tam gün çalışmak üzere geri döner, tamamen iyileşmesi yıllar sürecektir; ama mizah terapisi sayesinde iyileşmektedir (Morreall, 1997: 152-153).

Mizahın fiziksel sağlığımız için yararlı olduğu düşüncesi yeni değil. Kral Solomon'un zamanından beri insanlar mizahın iyileştirici etkileri olduğunu biliyor ve bunu kullanıyorlardı. “Şaka kalbe ilaç kadar faydalıdır.” gibi atasözleri; Yunanlıların tedavilerinin bir parçasını “komedyenler evi”ni ziyaretin oluşturması; Amerikan Ojibwa Yarlilerinin kabile başhekiminin hastaları iyileştirmek için maskaralıklar yapması hep bunun örnekleridir. Bu yüzyıl başlarında, *Laughter and Health* (Kahkaha ve Sağlık) adlı kitabın yazarı Dr. James Walsh'ın söylediğine göre; içten bir gülüşün tüm yaşamsal organları uyardığı ve hastalıklara karşı vücut direncini artırdığı şüphe götürmez bir gerçektir (Klein, 1999: 31).

Berk (2001: 323-339), gülmenin yararlarını yedi maddede toplar:

1. Zihinsel fonksiyonları geliştirir,
2. Kaslara egzersiz yaptırır, onları rahatlatır,
3. Solunumu güçlendirir,
4. Kan dolaşımını canlandırır,
5. Stres hormonlarını azaltır,
6. Bağışıklık sisteminin koruyuculuğunu geliştirir,
7. Endorfinlerin (mutluluk hormonu) üretimini geliştirir.

Haines (1987, 135; aktaran Özünlü, 1999: 45) ise gülme eylemi ile mizahın yararlarını şöyle sıralar: Kalp kaslarını daha iyi çalıştırır, dolaşım hızını artırır, akciğerlerin bol oksijenle dolmasını sağlar, akciğer bronşlarını daha iyi temizler, dikkat hormonlarının daha iyi etkilenecek çeşitli dokuları harekete geçirir, beynin de harekete geçerek kardiyolojik sistemdeki baskıyı ve stresi azaltır, korkunun, öfkenin ve depresyonun geçtiği ve fiziksel hastalıklarla ilgili bütün ağrıları azaltır, ağrı ve acılara karşı dayanma gücünü artırır.

McGhee (1999; Küçükbayındır, 2003: 56), kahkaha atarken o sırada kullanmadığımız tüm kasların gevşediğine ve gevşemenin de acıya dayanıklılığın yanı sıra kalp krizine, baş ağrılarına ve kronik kaygıya iyi geldiğini belirtmiştir.

Gülmenin ve mizahın insan sağlığı üzerindeki bu denli olumlu yönlerine değinen araştırmacılar olduğu gibi, bu çalışmalarını yeterli görmeyen ve popüler sayan araştırmacılar da vardır.

Mizah duygusu ne kadar güçlüyse psikolojik sağlığımız da o kadar iyi olur diye bir söz vardır. Bu popüler söyleme rağmen, şu ana kadarki deneysel çalışmalar mizahın sağlık üzerindeki olumlu etkilerini bize tam olarak vermemektedir (Kuiper ve Nicholl, 2004). Eldeki bulguları değerlendirerek mizahın sağlıkla olan ilişkisi daha güçlü bulgularla desteklenmelidir. Birtakım düşünürlerin ve hekimlerin mizahın sağlık üzerindeki etkilerini değerlendirmeleri ve yüzyıllardır gülmenin dolayısıyla mizahın yararları üzerine görüş belirtilmesine karşın son on yılda gülmenin ve mizahın yararları giderek daha çok ilgi çekmeye başlamıştır. Araştırmalar doğrultusunda mizahın sağlık üzerindeki yararları ifade edilmesine karşın bunların tam olarak doğruluğu tartışma konusudur; çünkü yapılan araştırmalar çoğunlukla yerel araştırmalara dayanmaktadır. Ayrıca mizah ya da gülme, tek nedene bağlı olarak ortaya çıkan bir eylem değildir (Martin, 2004). Mizahın sağlık üzerindeki etkisi, mizah duygusunun anlaşılabilirliğiyle ilgilidir. Kişinin mizah duygusunun ortaya çıkarılmasında ise bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır (Martin, 2000).

Bugün için mizahın insan sağlığı üzerinde yüzde yüz olumlu etki ettiğini söyleyemesek de mizahla ilgili yapılan çalışmalar ışığında, mizahın sağlık üzerinde olumlu etkileri görülmektedir.

2.1.7. Toplum ve Mizah

İnsan toplumsal bir varlıktır. Kendi başına kolay kolay varolamaz. İnsanın tüm davranışları, tutumları, kısacası tüm yaşantısı başkalarıyla, yani toplumla etkileşim içindedir. Üstelik bu davranışlar, tutumlar çok geniş bir yelpazeye dağılmış da olsalar, birbirleriyle bağlantı içindedirler. Hiç kimse sonuna kadar özgür olamaz. Toplumun dayattığı biçimler, sandığımızdan çok daha bağlayıcıdır. Yaşamımızı olanaklı kılan her şey (biyolojik yapımız dışında) toplumsal bir olgudur. Bu olguların en önemli özellikleri, hepsinin birbiriyle şu ya da bu şekilde bağlantılı oluşudur ve bir amaca yönelik oluşlarıdır.

Bir mizah ürününün ortaya çıkabilmesi, her şeyden önce en az iki varlığın bildirişimiyle sağlanmaktadır. Bu bildirişimde konu ne olursa olsun temelinde insan faktörü yatmaktadır; ancak mizahın etkili bir biçimde gerçekleşmesinde o mizahı anlayan insan sayısı da önemlidir.

Tiyatroda izleyicilerin gülmesi salon ne kadar doluyorsa o ölçüde yaygın olur, diye az mı söylenmiştir? Öte yandan, belli bir toplumun törelerine, düşüncelerine bağlı olduğu için, birçok komik etkinin bir dilden bir başka dile çevrilemeyeceği az mı belirtilmiştir (Bergson, 1996; 13)? O halde mizah, aynı kültürü paylaşan bireylerin sayısı arttıkça daha çok anlam kazanır, diyebiliriz.

Morreall (1997:160)'e göre mizah, tıpkı diğer zevkler gibi insanî bir olgudur. Morreall, gülmenin toplum içinde gerçekleştiğini ve anlam kazandığını şu sözlerle açıklar:

Başkalarıyla birlikteyken bizi güldürebilen birçok şeye, yalnızken çok az güleriz. Bir topluluk içindeyken , bir şeyi eğer yalnızca komik buluyorsak, genellikle ağzımızı kapatır, gülüşümüzü, en azından diğerleri bize katılana kadar engellemeye çalışırız. Gülme'nin toplumsal boyutu da, onun bulaşıcı olduğunu gösterir. Gülmek, grup halindeyken bir fizyon reaksiyonu gibi yayılır. Senin gülmen, benim gülmeme yol açar, benim gülmemse senin gülmeni güçlendirir. Gerçekten de bazen bir insanın gülmekte olması, o insanın neye güldüğünü bilmesek bile, bizim de gülmeye başlamamız için yeterli olur. Komedyenler ve tiyatrocular, bir salon dolusu insanı güldürmenin, yarısı dolu olan salondakileri güldürmekten daha kolay olduğunu bilirler (Morreall, 1997: 160).

Mizah, aynı kültürü paylaşan insanların ortak ürünü olmakla birlikte, o kültürün bir iletişim aracı olarak da görülebilir. Mizaha toplumsal boyutuyla bakıldığında, onun bazen bir yergi aracı, bazen bir eğlendirme aracı, bazen de birlikteliği güçlendiren yapısıyla insanlar arasında zihinsel bir ağ ördüğü söylenebilir.

Bu zihinsel ağ, modernizm sayesinde, artık tek bir toplum içinde değil, bütün bir dünyayı kapsayacak genişliğe ulaşmış durumdadır. Farklı kültürlerin birbirlerine yaklaşması; insanoğlunda çeşitli eylemlere, değerlere yönelik var olan ortak bakış açıları (Örneğin; Arphagon'daki* cimrilik, Don Kişot'ta boş mücadele, bir insanın kılık değiştirerek palyaço olması, beklenilmeyen bir söz, beklenilmeyen bir davranış, vb.) mizahı tek bir toplumun ürünü olmaktan çıkararak evrensel bir boyuta taşımıştır.

Usta (2005), mizahın toplumsal işlevlerini üç başlıkta toplar: toplumsal kenetlenme, eğiticilik ve yıkıcılık. Bu başlıklar, sosyal ilişkilerin sağlamaştırılması, “yanlış yapan bireye gülme” yoluyla kusurlu bireye ve diğer toplum fertlerine yanlış gösterme ve bu yanlışın önüne geçme ve zayıfın elinde bir silah olarak kullanılması, biçiminde özetlenebilir.

Morreall (1997: 161) de gülmenin, böylelikle mizahın, toplum içinde kenetleyici bir etkisi savunur. Morreall, bu kenetlenmeyi şu şekilde açıklar:

Birlikte gülmek, insanları birbirine kenetler. Üstünlük kuramına inananlar, gülmenin, bir grubu bir başka gruba karşı kenetlediğine işaret ederek bu durumu kendi kuramlarına kanıt olarak gösterirler. Ama bu, grup halindeki insanları birbirine kenetleyen tek gülme durumu değildir. Bir insanla birlikte bir şeye gülmek, gülünen şey çok saçma olsa bile, o insanla yakınlaşmak demektir. Gerçekten de, mizahın bu yönüyle bütünleştirici bir etkisi vardır. Genellikle, bir asansörde, bir sürü insanın iki kat arasında kalması ya da bir tatil günü, herkesin bankaya etmesi gibi ortak aptallıklarımıza hep beraber güleriz; böylesi şeylere gülmek bizi birbirimize kenetler... Gülme'nin birleştirici etkisi, içinde bulunduğumuz durumdan bizi uzaklaştırmayı başarmayı ve bunun verdiği zevkin paylaşılmasıyla ortaya çıkar (Morreall, 1997: 161).

* Molière'in Cimri adlı yapıtında baş karakter.

Toplumu toplum yapan en önemli ögelerin başında işbirliği ve insanlar arasındaki anlaşmalar gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında, mizahın toplumsal bir davranış biçimi olduğu da söylenebilir. Morreall (1997: 162), bunu şöyle açıklar:

Gülmeyi başkalarıyla paylaşmak, dostça ve toplumsal bir davranıştır. Bu durum, arkadaşlarımızla birlikte olmak ve onları mutlu etmek isteğimizin bir göstergesidir. Yabancı biriyle karşı karşıya geldiğimizde heyecanlanıyorsak, bunun nedeni bu insanın bize nasıl davranacağını bilemeyişimizdir, paylaştığımız ilk gülüş (eğer paylaşırsak) önemli olacaktır; çünkü ilk gülüş, o insanın bizi kabul edişinin işaretidir. Bundan dolayı, karşımızdakileri rahatlatmak ve onlarla birlikte olma isteğimizi göstermek için, yeni tanıştığımız insanlarla konuşmaya genellikle ufak tefek esprilerle başlarız. Bu yüzden, topluma hitap eden insanlar, yüzyıllar boyunca, konuşmalarına küçük şakalarla başlamışlardır.

Gülmeyi anlamak için onu doğal ortamına, yani topluma yerleştirmek gerekir. Özellikle gülmenin toplumsal bir işlev olan yararlılık işlevini belirtmeliyiz...Gülme, birlikte yaşamının kimi gerekliliklerine yanıt vermeli, toplumsal bir anlam taşımalıdır... Öyle görünüyor ki komik, gruplar halinde toplanan insanların tümünün, duyarlılıklarını susturup yalnızca zekâlarını çalıştırarak dikkatlerini aralarından birine yönelttikleri zaman doğacaktır (Bergson, 1996; 13).

Bir tragedya kişisi tutumunu hiç değiştirmez; çünkü bu tutumu nasıl değerlendirdiğimizi bilir, üstelik ne olduğunun tam bilincinde de olsa, bizde uyandırdığı tiksintiyi çok açıkça bilse de bu tutumunda direnebilir. Ancak, gülünç bir kusur, gülünç olduğunu anlar anlamaz hiç olmazsa görünüşte kendini değerlendirmeye çalışır. Harpagon cimriliğine güldüğümüzü görseydi, bu huyunu düzeltirdi demiyorum; ama bunu bize daha az ya da başka türlü gösterirdi. Şimdiden söyleyelim: Gülme bu anlamda “törelere düzeltir”; nasıl olmamız gerekiyorsa hemen öyle görünmeye çabalamamızı sağlar, sonunda da kuşkusuz öyle oluruz (Bergson, 1996; 17).

Gülme, sonuçta insanın haz alma yollarından biridir. İster üstünlük duygusuyla, ister zihinsel harcamalardaki eşitsizlik yüzünden, isterse nedensiz, amaçsız olsun rahatlama, mutluluk duyma aracıdır. Gülme, insandaki ya da

toplumdaki kusurları göstererek cezalandırmayı ve bu yolla iyileştirmeyi amaçlar (Apaydın, 2001: 4).

Gülmemiz her zaman bir grupla ortaya çıkar. Belki bir vagona ya da bir lokantada birtakım yolcuların birbirlerine bir şeyler anlatıp güldüklerine tanık olmuşsunuzdur. Anlattıkları kendilerine komik gelmiş olmalı ki gülüyorlardır. O grubun içinde olsaydınız siz de gülerdiniz; olmadığınız için canınız gülmek istememiştir. Herkesin gözyaşları döktüğü bir vaaz sırasında adamın birine neden ağlamadığını sormuşlar, o da “Ben buranın yabancıyım.” Yanıtını vermiş. Bu adamın ağlama konusundaki düşüncesi gülme konusunda çok daha ağır olacaktır (Bergson, 1996:13).

Bergson (1996:19), yaşama toplumun bizden istediği, içinde bulunduğumuz durumu çepeçevre ayırt edecek hep uyanık bir dikkat, aynı zamanda bizim bu duruma uymamızı sağlayabilecek bir beden ve ruh esnekliğinden söz eder. Ona göre bu durum, “gerginlik ve esneklik”tir. Bunu şu şekilde betimler:

İşte yaşamın ortaya koyduğu birbirini tümleyen iki güç. Bunlar bedende mi eksiktir? O zaman her tür kazalar, sakatlıklar, hastalıklar vardır. Ruhta mı eksiktir? O zaman da ruh fakirliğinin tüm aşamaları, deliliğin tüm çeşitleri söz konusudur. Nihayet, karakterde mi eksiktir? Çöküntü kaynakları, kimi zaman da adam öldürme nedenleri olan, toplumsal yaşama derin uyumsuzluklar ortaya çıkar. Varoluşun ciddiliğini ilgilendiren bu engeller bir kez giderildi mi, kişi kendi başına yaşayabilir, başkaları ile birlikte de yaşayabilir. Ancak toplum başka bir şey daha ister, yalnızca yaşamakla yetinmeyip iyi yaşamak ister. Burada toplum neden korkmalıdır? Dikkatimizi yaşamın özünü ilgilendiren şeylere vererek yeterince mutlu olup da geri kalan şeylerde kendimizi kazanılmış alışkanlıkların o kolay özdevinimine bırakmamızdan korkmalıdır. Ayrıca kendini oluşturan bireylerin giderek daha uygun biçimde pekişecek iradelerinde daha da hassaslaşan bir denge arayacakları yerde bu dengenin temel koşullarına uymakla yetinmelerinden korkmalıdır. Kişiler arasında basmakalıp bir anlaşma yeterli değildir; toplum, sürekli bir karşılıklı uyum çabası ister. Öyleyse toplum karakterin, aklın, hatta bedeninin bir *katılığına* bakacaktır; çünkü bu katılık uyuyan bir etkinliğin, aynı zamanda da ayrı kalan, çevresinde toplumun dolandığı bir ortak merkezden uzaklaşmaya yönelen bir etkinliğin, kısacası bir ayrıksılığın olası belirtisidir. Bununla birlikte toplum burada somut bir baskı ile işe karışmaz; çünkü somut olarak etkilenmemiştir, kendisini kaygılandıran bir şeyin karşısındadır; ama bu yalnızca bir belirti niteliğindedir; buna pek korkutma da denemez, olsa olsa

bir jesttir. Öyleyse toplum da bu jسته basit bir jestle yanıt verecektir. Gülme, bunun gibi bir şey olmalı; yani bir tür toplumsal jest. Uyandırdığı korku ile ayıksılığı bastırır; ayrı kalabilecek, uykuya dalabilecek kimi daha az önemli etkinlikleri sürekli uyanık tutar, karşılıklı ilişkide bırakır; kısacası, gülme toplumun yüzeyinde mekanik katılık olarak kalabilen ne varsa, bunları yumuşatır.

Bergson (1996), bu fikirlerden hareketle gülmenin salt estetiğe bağlı bir eylem olmadığını, herkesi yetkinleştirme gibi yararlı bir amaç güttüğünü vurgular. Ayrıca, komiğin tam da toplum ve kişinin korunma kaygılarından kurtulup birbirlerine sanat yapıtı gözüyle bakmaya başladıkları zaman doğduğunu belirterek gülmenin estetik bir yanı olduğunu dile getirir.

Mizah, salt güldürme aracı yanında aynı zamanda bir savunma, üstün görme aracı olarak da kullanılmaktadır. Nesin (2001: 40), yaşam çatışmasında yenik düşen insanın gülmesinin bir üstünlük görme silahı olduğunu vurgular. Nesin'e göre, yaşam çatışmasında toplumda egemen sınıflar bu üstünlüğü özdeksel ve somut olarak ellerine geçirmiş olduklarından ezilen, sömürülen, yani yenik düşen sınıf, egemen sınıfa karşı başka türlü ve gerçek üstünlük elde edemeyince, gülmeceyi onlara karşı bir üstün gelme silahı olarak kullanmaktadır. Bu tür gülmece, güçsüzlerin, güçlüye karşı kullandıkları sosyal ve politik üstün gelme silahıdır.

Şenyapılı (2003: 45), karikatürün önce çarpıtılmış portreleri/figürleri ile kişileri yansıttığını, sonra toplu çarpıklıkları, kişisel ve toplumsal davranış, tutum çarpıklıklarını; toplumdaki, yaşanan çevredeki, ilişkilerdeki çarpıklıkları, evrensel çarpıklıkları: kişisel düzeyden evrensel düzeye tüm çarpıklıkların karikatürün temel iletisi olduğunu belirtir. Şenyapılı'nın belirttiği bu iletiler, mizahın bütün kanallarında belli bir işlevi yerine getirecek nitelikler taşır.

Erçetin (1999) de karikatürün ilk önceleri "saldırı" göreviyle kullanılmasına karşın zamanla "eleştiri" görevinde kullanıldığını ve onun amacının sanatsal boyutlara ulaşmak ya da mizahî eleştiri yoluyla toplumları iyiye, doğruya yönlendirmek olduğunu belirtir.

Mizah, özellikle toplumsal katılımın olduğu günlerde ve yerlerde daha ağır basar. Böyle günlerde yapılan eğlenceler, mizahın yoğun yaşama olanağı bulduğu zamanlardır. Toplumsal yönden en belirgin eğlenme aracı olduğu etkinliklerin başında karnavallar gelirdi. Bizde ise toplumun bir araya gelip yaşanan sorunlardan, üzüntülerden sıyrılmak amacıyla özel günlerde yaptıkları düğün, bayram, mevsimlik vb. eğlenceleri örnek olarak verebiliriz.

Eğlenceler, mizah geleneğinin temel yaratım ve icra ortamlarıdır. Aynı şekilde mizahî anlatı ve gösterimler de eğlencenin vazgeçilmez öğeleridir. Eğlenceler mizahî yaratılarla gelişir. Eğlence bağlamında yemek, sohbeti, sohbet de mizahı var eder. Eğlencelerin hoş görü ve esnek ortamı, her türlü espri, fıkra ve şakanın rahatlıkla yapılabilmesine olanak verir. Mizah da eğlencenin coşkunu artırıcı bir dinamik olarak ortaya çıkar. Ciddiyet çözücü gücüyle mizah, eğlence ortamlarının çekiciliğini artırır. Gerçekte eğlence de bireyi gerçeklikten farklı bir bağlama taşıma amacındadır. Bu ortak amaç, her iki alanın da (eğlence ve mizah) birbirlerini tetikler şekilde, sıkı etkileşimler içinde olduğunu gösterir (Özdemir, 2005: 162).

Bu eğlencelerdeki kukla, meddah, Karagöz gösterileri, âşıkların mizahî destan (pire, çok eşlilik vb. üzerine), yalanlama ve atışma türünden deyişleri, ağzı laf yapan kişilerin gülünç maceraları, Nasrettin Hoca fıkraları, Ofli Hoca canlandırmaları, komediler, skeçler, sand-uplar, türk mizah geleneği ve dolayısıyla da eğlencenin sözel alanını meydana getirir (Özdemir, 2005: 161-162).

Görüldüğü gibi mizah, toplumun vazgeçilmez bir parçasıdır. Böylesine önemli unsurun toplumsal yararlarını Loomans ve Kolberg (2002: 20), beş maddede toplar:

1. Takım ruhu yaratmak,
2. Toplumsal yaratıcılığı sağlamak,
3. Toplumsal iletişimi yükseltmek,
4. Kendine güveni genişletmek,
5. Çatışmaları azaltmak.

Loomans ve Kolberg'in belirttiği özelliklerin yanına, yukarıda değinilen kusurları düzeltmek, eğlenmek gibi işlevleri de koyduğumuzda, mizahın toplumsal yönden önemli işlevlere sahip olduğunu söyleyebiliriz.

2.1.8. Dil ve Mizah

Dil, genel olarak ses, biçim, sözdizimi ve anlamın örüntülediği bir iletişim aracıdır. Bu iletişim aracı, belli bir dizge içerisinde anlamlı bir yapı oluşturarak insanların yazılı ya da sözlü bir biçimde iletişim kurmalarını sağlar.

Dil, iletişim aracı olarak bünyesinde her zaman bir "bildirim" barındırır. Hayvanlarda bu bildirim kısmen "ses"lerle yapılırken insanlarda "söz" ya da "söz grupları"yla yapılır. Bu bildirim anlamlı kılınabilmesi aynı zamanda bir düzen gerektirir.

Dil, maddi, manevi birtakım kültürel öğelerle beslenir; böylece sürekli gelişen ve değişen bir yapı olarak karşımıza çıkar. Dilin tek başına bir anlam taşımamasından dolayı, onu öncelikle doğal ortamında değerlendirmeliyiz; bir bakıma sosyal ortamda... Çünkü dil, toplulukların arasında hayat bulur.

Dil denince akla ilk gelen unsurların başında, onu belirleyen kurallar, yani dilbilgisi gelir. Dilin kurallarını belirleyen dilbilgisinin diliçi ve dildışı etkileşimlerle ortaya çıktığını düşünürsek, dile yönelik yapacağımız değerlendirmelerde insana dair diğer unsurları da göz önünde bulundurmalıyız. Özünü (1999), dilin ve dilbilgisinin diğer unsurlarla olan ilişkisini şu şekilde açıklar:

Dilbilgisi kuralları yalnızca diliçi etkileşimler sonucunda değil; insanbilim, toplumbilim, ruhbilim, eğitim ve kültür gibi dildışı etkileşimler sonucunda biçimlenir. İşte bundan dolayı dilin yaratma gücü yalnızca diliçi özelliklere bağlı olmayıp dildışı etkiler sonucunda değer kazanır. Konuya dilbilgisi açısından baktığımız zaman, dili konuşan bireyler, konuştukları dilin dilbilgisi kurallarına uygun biçimlerde tümcelerini ve sözcelerini kurarlar. Oysa bireyler dilbilgisi kurallarına zaman zaman uymayabilir. Dil dizgesinin dışında, dilin her katmanında birtakım özel kullanımlar bulunabilir. Bireyler yaşamları boyunca dili her zaman dilbilgisi kuralları

uygunluğunda konuşsalar, bu dil kullanımları, belli mantıksal ve matematiksel dizgeler yüklendikten sonra, bu dizgelerin uygunluğunda belli değişmeler üreten bilgisayar iletişimlerinden farklı olmayacaktı... dilin en önemli özelliklerinden biri olan yaratıcılık ve yaratma yeteneği, insanı, konuşan bir hayvan olarak yalnızca diğer hayvan türlerinden değil, belli bir dizge yüklenmiş makineler olan bilgisayarlardan ayırır (Özünü, 1999: 24-25).

Dil dizgesinin her katmanda belirli sayılarda dil birimleri bulunur. Buna karşın, dil birimlerinin sözcük ve tümce yaratma olasılığı oldukça çoktur. Ses dizgesinde, örneğin, belirli sayıdaki sesler yan yana gelerek binlerce, milyonlarca sözcük yaratabilir. Her dilin kendine özgü sözcük yaratma yöntemleri o dilin dilbilgisinde kural olarak irdelenir. Kurallar da belirli sayılardadır. Sözcükler birbiri ardına sıralanırken sözcük öbeklerini, sözcük öbekleri de belirli sayılarda kurallara dayalı olarak sonunda tümcecikleri ve tümceleri oluştururlar (Özünü, 1999: 24). Dilin kullanımının, kendi içinde anlam bütünlüğü ve tutarlılığı onun işlevselliğidir. Ancak belli bağlamlarda kullanıldığı zaman, yazılı ya da sözlü metinlerin oluşmasına olanak sağlar. Dil kendisi ile kullanıldığı durum arasında bir bağ oluşturur. Bu aşamalardan sonra metin üretilmiş olur aslında (Kılıç, 2002: 40). Humboldt'a göre dil, hiçbir zaman bitmiş bir bütünlük (ergon) değildir; her konuşmayla, her metinle yeniden üretilir (energeia). Her dışavurum, az ya da çok değişimlere yol açar, dışavurumlar ayrıca o topluma ve dile başka alanlardan gelen etkileri de yansıtır (Akerson, 2000: 57).

Vendryes (2001), sözcüklerin çok büyük bir baskı gücü olduğunu, kitleleri peşinden sürükleyen elektrikli düşüncelerin sözcüklerde saklı olduğunu vurgular. Vendryes'e göre sözcüklerde somutlaşan bu güç, patlayıcı bir nitelik gösterebilir ve kalabalıklarda, genel bir sarsıntının öncüsü olan dalgalanmalara yol açabilir. Her türlü kudurgan yobazlık böyle çıkar ortaya. Coşkun ya da kurnaz bir düzenbaz, çarpıcı sözleri ve hünerli konuşmalarıyla çevresini etkileyerek yanlış yola sürükleyebilir herkesi. Dünyayı karıştıran ayaklanmalar kelimelerle hazırlanır, kelimelerle sahneye konur. En azgın savaşımlara, en iğrenç cinayetlere kelimeler sürüklemiştir insanları. Güçsüz kalmıştır o zaman akıl ve türlü yanılgılar, türlü kötülükler "gerçek" ya da "erdem" adlarıyla süslenecek göklere çıkarılmıştır. Vendryes, sözcüklerin bu şaşırtıcı baskısını ise şöyle açıklar:

Toplumsal bünyenin bağı olan dile bir virüs sızarak onu her türlü salgının yardakçısı durumuna sokabilir; işte, o zaman, virüs taklit yoluyla ondan ona bulaşır. Çünkü herkes konuşurken birini taklit eder, açık bir gerçek bu. Bazı durumlarda taklit aşırı derecede yayılır, dal budak salar, akla hiç söz hakkı tanımaz. Görülüyor ki dilin bu kötü eylemi, onun en üstün niteliklerinden biri karşılığında ödemediğimiz cezadır aslında Vendryes (2001: 34).

Sözcüklerin bu gizil gücü, Goethe'nin "Genç Verther'in Acıları"nda insanları intiharlara sürüklemiştir; Andre Gide'nin "Dünya Nimetleri"nde ise insanları yaşama bağlamıştır.

Dilin böylesine etkili bir işlevi olduğunu düşünürsek, bu kavramın salt bir iletişim aracı olmadığını da görmemiz mümkündür. Dil, olduğu ortama göre farklı işlevleri bünyesinde barındırır. Bir bakıma sözcüleme ediminde dile yüklenmiş birtakım görevler bulunur. Bu görevleri edimsöz ekseninde düşündüğümüzde çeşitli fiiller ortaya çıkar. Örneğin bildirmek, betimlemek, kesinlemek, uyarmak, yorumda bulunmak, buyruk vermek, emretmek, rica etmek, eleştirmek, özür dilemek, kınamak, onaylamak, buyur etmek, söz vermek, itiraz etmek, talepte bulunmak, gerekçelendirmek (Searle, 1999: 92-93) gibi. Dilin işleniş biçimi, bağlam ve bildirişimde bulunan insanların "şey"lere bakışı bu fiilleri ortaya koyan nedenler arasında sayılabilir.

Searle (1999: 93-94)'ye göre bir tümceyi anlamak demek, onun anlamını bilmek demektir; tümcenin anlamını kurallar belirler ve bu kurallar, hem tümcenin sözcülenme koşullarını hem de sözcülemenin ne sayılacağını belirtir; bir tümceyi sözcülemek ve onu anlatmak istemek, şu üç şeye yönelme işidir: (a) Dinleyen kişinin, birtakım kuralların belirttiği birtakım olguların geçerli olduğunu bilmesini (kavramasını, fark etmesini) sağlamaya yönelmek; (b) dinleyen kişinin, bu şeyleri, kavramasını sağlamak yoluyla bilmesini (kavramasını, fark etmesini sağlamaya yönelmek; (c) dinleyen kişinin, sözcülenen tümceyle ilgili kurallara ilişkin bilgisinin bir sonucu olarak bu yönelimi kavramasını sağlamaya yönelmek; tümce demek, dinleyen kişide belli bir edimsöz etkisi yaratma yöneliminin gerçekleşmesiyle ilgili uyuşumsal bir araç verir. Konuşan biri bir tümce sözcüler ve onu anlatmak isterse, (a), (b) ve (c) yönelimlerini de taşır. Dinleyen kişinin sözcülemi anlaması, bu

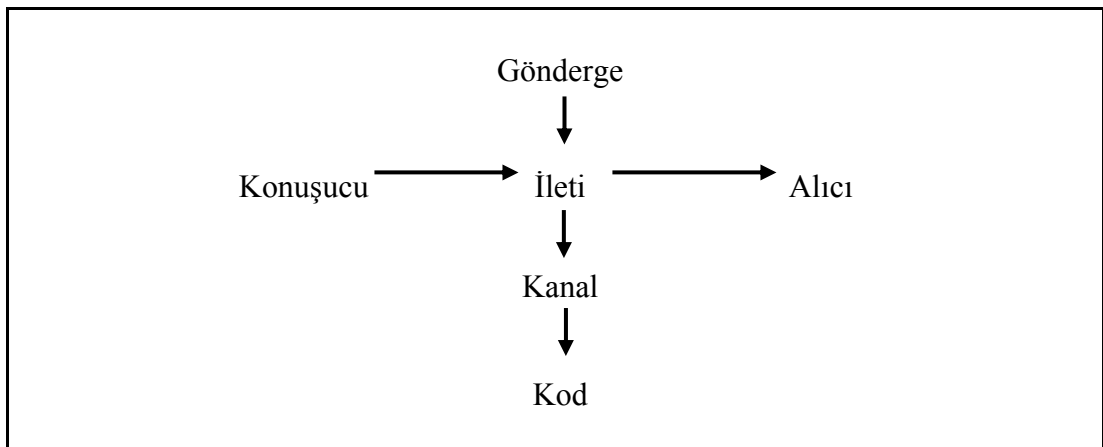
yönelimlerin gerçekleştiğini gösterir; ancak yönelimler de genellikle, dinleyen kişi tümceyi anlarsa, yani tümcenin anlamını bilirse, yani tümcenin öğelerini yöneten kuralları bilirse gerçekleşir.

Yukarıda belirtilen eylemlerden herhangi birinde yaşanacak olan aksama, dilde kesintiye ve anlamın farklı boyutlara taşınmasına yol açar. Böyle bir durumda yanlış anlama ya da anlamama gerçekleşir. O halde anlamak ve anlatmak, belli bir dizgenin her iki taraf (alıcı-verici) açısından bilinmesine dayanır.

İnsanlar arasındaki iletişimde bir amaç vardır. İletişimin sağlıklı bir biçimde yürütülmesi, amaçların anlaşılabilirlik düzeyi ile doğrudan ilişkilidir. Ayrıca, amaç doğrultusunda, dilin kendine özgü nitelikleri devreye sokularak iletişimin anlamlı bir yapıya kavuşması sağlanır. Özünü (2001: 25) bununla ilgili olarak “olumlu ya da olumsuz cümle, düz cümle (statement), soru (question), ünlem (exclamation), mantık (logic), uyak ve tartım (rhyme and rhythm) karşılaştırma (comparison), örnekleme ve denkleme (analogy), eğretileme (metaphor), dolaylı (indirect), alay (irony), eksilteli (ellipsis) değerleri taşıyıp taşımadıkları”nı belirtir. Dildeki bu amaçlar, insanlar arasındaki iletişimin sağlıklı biçimde yürütmesine yardımcı olur.

Jakobson’a göre, yazılı ya da sözlü bir dilsel iletişimin gerçekleştirilebilmesi için altı temel öğeye ihtiyaç vardır. Bu iletişimin gerçekleştirilmesi bir düzen gerektirir. Jakobson, bu düzeni şu şekilde gösterir (Kıran ve Kıran, 2001: 75):

5. Tablo: İletişim Şeması



Bu düzen, aynı zamanda dilin işlevselliği bakımından da beraberinde altı özelliği getirmektedir. Kıran ve Kıran (2001), yazınsal iletişimin işlevlerini şu şekilde belirtir:

1. Gönderge işlevi,
2. Anlatım ya da duygusal (Duygu) işlevi,
3. Çağrı işlevi,
4. İlişki işlevi,
5. Üst-dil işlevi,
6. Dilin oyun işlevi,

Bu işlevlerden dilin oyun işlevi Jakobson'un belirttiği iletişim modelinin dışında kalmıştır. Kıran ve Kıran (2001: 102)'a göre dilin kuralları değişik amaçlarla çığnenebilir; ancak kurallar olduğuna göre, dilde her şeyin olanaklı olduğu da söylenemez. Oyun işlevinde iki tür oyun göze çarpar: biçime ilişkin, anlama ilişkin oyun. Biçime yani sese ilişkin oyun; uyak, tekrar, ses yinelemesi, yarım uyak gibi ses açısından çok yakın sözcüklerle, ses değişimleri üzerinde yapılır. Anlama ilişkisi yapılan oyun ise birbirine yabancı sözcükler arasında beklenmedik yaklaşımlar kurmak, eş anlamlılıktan, çok anlamlılıktan, anlam bulanıklığından, anlam bozukluklarından yararlanmaktır (Kıran ve Kıran, 2001: 103).

Başkan (2003: 49) da, bildirişimin kimi zaman bir aksamaya ya da kopukluğa uğrayabileceğini belirtmekle birlikte bu bildirişim içinde bir bildiri düzeninin olduğunu aşağıdaki biçimde gösterir:

6. Tablo: Bildirişim Düzeni

Yaşantı		
Yaşantı		
Gönderici		Alıcı
Bildirge		Bildirge
İletmeç		Almaç
Bilinti	Oluk	Bilinti

O halde sağlıklı bir bildirimde bildiriyi “gönderen” ve “alan”dan söz edilebilir. Bildiri, göndericiden alıcıya giderken bir “oluk”tan geçer. Bu oluğun bildiriyi göndericiden alıcıya taşıma sürecinde, alıcının zihninde bu bildiriyle ilgili bir şema oluşur. Şema dışında kalan bir bildiri ise bir kesintiye ya da aksamaya uğramış, demektir.

Mizahın dilsel bir araç olarak kullanımında da aynı düzeni görebiliriz; ancak mizahî bir bildirimde oluk, daha diri ve çarpıcıdır. Oluk tekdüze değildir. Alıcının “bilinti” boyutunda tepkisi, gülme eylemiyle gerçekleşir. Bu gülmenin derecesi, oluktaki bildirinin çarpıcılığına ve alıcı ile vericinin bildirişim alanındaki konumuna göre küçücük bir gülümsemeden, kocaman bir kahkahaya kadar gerçekleşebilir. Başka bir deyişle oluktaki bildiri, alıcıyı ne kadar şaşırtırsa, gülme de o denli yoğun olabilir. Ne var ki bunu yalnızca diliçi öğelerle açıklamak bizi yer yer yanıltabilir; çünkü alıcının o anki psikolojik durumu, bildirinin önceden bilinip bilinmezliği, bildirinin alıcı üzerindeki olumlu/olumsuz etkileri de göz ardı edilmemelidir.

Özünü (1999: 25), dil kurallarına bağlı kalmayan yaratma gücünün, yeni oluşumlarının dilin her katmanında ortaya çıkabileceğini söyler. Özünü’ye göre yaratılan yeni oluşumlar, eğer dil dizgesi içindeyse, bireyler onları yadırgamazlar. Dizge dışı kullanımlarsa yadsınır, çoğu zaman da gülünür. İnsanlar yadırgadıkları dil kullanımlarına gülerek tepki gösterirler.

Özünü (1999: 30, 32)’ye göre gülmece de konu olarak dilbilgisi gibidir. Onun da çeşitli katmanları ve dizgeleri vardır. Gülmece, dil gibi, insanlar ve insan toplulukları tarafından yaratılır. Gülmece de dil gibi toplumbilim ve kültürle bağıntılıdır. Gülmece, aynı zamanda dilin bilinçaltı kullanımınıdır. Dil dizgelerinin birbirine karıştırılmasıyla ve bu dizgelerin bozulmasıyla bir çok gülmece öğeleri ve fıkraları yapılabilmektedir. Bu yüzden gülmece incelemelerinde ruhbilim ve dilbilim arasında da sıkı bir bağıntı bulunmaktadır.

Ruhbilim, insanın yadsıma ve şok durumlarında, bir boşumla içgüdüğü nedeniyle güldüğünü varsayar. Alışılmamış biçimler ve birimler, oluşumlar yaratan gülmece alanında çoğu zaman işte bu yüzden olağanüstü dil yaratıcılığı görülmektedir. Kim bilir belki de insanoğlu, dil dizgelerinin çeşitli katmanlarındaki sınırlı sayıdaki bil birim ve kurallarına başkaldırmak, yeni birim ve olgular yaratmak istediği için, gülmece de dil ile belki daha çok oynamaktadır (Özünü, 1999: 25-26).

Özünü (1999: 31)'ye göre gülmece en önemli etmeni şaşırtıcı olmasıdır. Bu bakımdan dile (gündelik dil) benzemez. Özünü'ye göre gülmece bir olayı anlatan kimse ya da yazar, dinleyici ya da okuyucuya olayın yüzeyde gerçek, ama aslında gerçek olmayan yanını verir. Bir başka deyişle, gülmece olayının anlatımında biri yüzeyde, diğeri de alt yapıda olmak üzere iki ayrı metin bulunmaktadır. Yüzeydeki metnin nasıl biteceğini, olayı dinleyenler ya da okuyanlar gözlerinde canlandırma aşamasındayken birdenbire yüzeydeki metin, dinleyici ya da okuyucuların gözlerinde canlanmakta olan metin bambaşka bir yöne gider. İşte gülmece şaşırtıcılık özelliği budur. İki metnin çakıştığı nokta da gülünen noktadır ve gülme olayı da iki ayrı metnin çakışmasından doğan ruhsal gerginliğin "patlama" noktasında çıkar. Efe (2005) ise bunu karikatürde "kırılma" noktası olarak belirtir. Adına ister patlama noktası isterse kırılma noktası diyelim; alıcının beklentilerinin bir an olsun suya düşmesi, beraberinde gülme eylemini getirebilir.

Yazınsal iletişimde de önemli bir yere sahip olan dil, yazarın ya da sözü söyleyen kişinin, amacına göre yeni biçim alır. İletinin özü olarak belli bir biçim seçilir, örneğin şiir. Dilin yazınsal işlevi, göndericinin ya da yazarın niyetini taşır. Bu niyet, açık ya da örtük biçimde hedef alıcıya ya da okuyucuya dil aracılığı ile iletilir. İletinin türü, iletilme biçimi, kullanılan dilsel birimler, seçilen sözcükler, sözlü iletişimde göndericinin ses tonu, odaklaması, yüzündeki ifade, anlamı yani dilin işlevini belirler. Yazılı metinlerde, yine seçilen dilsel biçimler, sözcüklerin aktarım biçimi, sezdirim kavramlarının sıklığı, dilin işlevselliğini gösterir. Her iki durumda da gönderici ile alıcının rol ilişkileri, toplumsal konumları, iş ilişkileri, yakınlıkları da dilin işlevinin etkisini belirler (Kılıç, 2002: 40). Benzer biçimde mizah yaratmaya

çalışan kişi, niyeti doğrultusunda dilsel birimleri kullanır, bunu konuşurken beden diliyle bütünleştirir, sapmalardan, alışılmamış bağdaştırmalardan yararlanır.

Yazın dünyasındaki yazarlardan birçoğu, imgelerinde yarattıkları deyim, anı ve betimlemeleri, okuyucu ya da dinleyicilerine aktarabilmek için kimi biçimleri, genel dil yetisi içinde olmakla birlikte, dili kullananlarca alışılmamış bağdaştırmalar ve betimlemeler biçiminde kullanırlar ya da tümce kalıplarının duyulmamış biçimlerini sıralarlar. Böylelikle herkesçe bilinen biçimlerin dizin ve anlam bakımından “sapma”larına (deviation) neden olurlar. Bu tür sapmalar, okuyucular tarafından önce yadırganır; ama yazarın kullandığı böyle betimleme türleri herkesin genel dil yetisinde olduğu için anlaşılabilir (Özünü, 2001: 25); ancak bu noktada mizahın yalnızca dilsel bağlam içinde değerlendirilmesinden öte, o mizahı anlayabilecek bir kültürün de gerekliliği ortaya çıkar.

Dilin yazınsal işlevi her ne kadar gönderici kaynaklı görünürse de, alıcının tepkisiyle bütünleşmediği sürece bu işlev tamamlanmamış olur. Öyleyse yazar ya da konuşmacı iletisini aktarırken alıcı ya da okuyucunun gereksinimlerini, ilgilerini deneyim ve bilgi birikimini de bir yere kadar göz önünde bulundurmalıdır. Bir eseri, bir yazıyı, bir konuşmayı yapıp bitirmekle yazarın ya da göndericinin görevi bitmiş sayılmaz. Okurun ya da alıcının olumlu ya da olumsuz tepkisiyle bu süreç tamamlanmış olur. Konuları, iş ilişkileri, yakınlıkları da dilin işlevinin etkisini belirler (konuları, iş ilişkileri, yakınlıkları da dilin işlevinin etkisini belirler (Kılıç, 2002: 40).

Bir metinde söz edilebilecek en önemli noktaların başında tutarlılık ilkesi gelir. İster tek bir tümceden oluşan bir metinde olsun, ister pek çok sayıda tümce içeren uzunca bir metinde olsun, gerek sözcükler gerekse tümceler arasında bazı bağlantılar kurulamazsa, bunlar kopuk kopuk kalacaklarından, metinden anlam çıkarmak zorlaşır. Adına “deli saçması” veya “zırva” ya da “hezeyan” denilen konuşmalar, yazışmalar bu türden sayılır. Bununla birlikte, özellikle bazı edebiyat sanatı metinlerinde, bilinçli bir biçimde böyle bir “düzenli karmaşa” yaratılarak okuyucunun dikkati yoğunlaştırılmak istenmektedir (Başkan, 2003: 232-233).

Özellikle yazınsal ürünlerin “aykırı” çocukları olan şiirde ve mizahta bu durum karşımıza sıkça çıkar.

Bir metinde bulunması gereken ikinci nokta “bağdaşıklık” olup şu demektir: Tümceler dilbilgisel bakımdan düzgün bile olsalar, eğer anlamları arasında bir bağlantı, bir bütünlük yoksa, böyle bir metinden toplu bir anlam çıkarmak olanaksızlaşır. Bazı akıl hastaları tarafından, düzgün tümceler kullanılarak söylenen “deli aşuresi” denebilecek sözler, buna bir örnek sayılır. Bazı kereler de, belli bir anlamı bulunduğu kesin olduğu halde, dışarıdan bir türlü anlaşılamayan şiirler de vardır. Örnek:

Kelebek buğday ekmiş
Manisa Ovasına
Sivrisinek derilmiş
Irgat olup biçmeye

Bir aksacık karınca
Kırk batman tuz yüklemiş
Gâh yoryalar, gâh seker
Şehre gider satmaya

Halk ozanlarından Kaygusuz Abdal’ın bir şiirinden alınan bu iki dördlükte, anlam bakımından bir “bağdaşıklık” görülüyorsa da, belli bir yoruma gidilerek denebilir ki, bu şiirde, hadlerini bilmeyip de başlarından büyük işlere kalkışan insanların düştükleri gülünç durumlarla alay edilmektedir. Biçimsel tutarsızlık durumunda, ortaya tam bir karışıklık çıktığı halde bağdaşıksızlık durumunda işler böyle olmaz; çünkü en saçma görünen sözlerin ardında bile, istenirse belli anlamlar sezilebilir (Başkan, 2003: 236).

Dilin yazında kullanımı da ayrı bir önem taşır. Bir dilin yazında etkililiği ise kullanılan dilin özgünlüğü ve yaratıcılığı ile ilgilidir. Bir şeyde özgünlük yaratmak demek, alışılmış şeylerin dışına çıkmak demektir; çünkü herhangi bir şeyin

dikkat çekmesi için, sürüp giden bir, “enerji akımı” kesintiye uğramalıdır. Nitekim, özellikle ışıklı ilanlarda ya apayrı renkler kullanılır, ya da yanıp sönmelerle gözler bu ilanlara çekilir. Edebiyat eserinde de aynı biçimde, alışıl gelmişin ötesine geçmek, yani “düz yoldan sapma” gerekmektedir. Bütün sorun, böyle bir girişimdeki “sapma ölçüsü” olmaktadır (Başkan, 2003: 329). Mizahta sapmanın ölçüsü, aynı zamanda gülmenin de ölçüsü sayılabilir. Belki de bu sapma ne denli yoğunsa gülme de o denli ağır basacaktır.

Yazınsal bir ürün için iki koşul bulunmakta gibidir. Birincisi, belli bir ölçüde “sapkın” olması; ikicisi ise bu sapkınlığın tam kıvamında olduğu kabul edilip beğeni kazanması. Eğer sanatsal açı, iyice hesaplanmaz da, “özgün” olma pahasına veya sırf “orijinallik” olsun diye, olmadık biçimde başkalıklar ileriye sürülürse, bu gibi şeylerin ilk şaşırtıcı etkisi çok uzun süre devam etmeyebilir. Bir eserin değerini saptayacak olan “yargıcılar”, son çözümde, o eseri okuyacak kişiler olduğuna göre, bir yazınsal ürünü de, o insanların bir “özgünlük” bulacakları yeni bir düzenleme getirmek zorundadır. Bunu yapmak için de, hem “konu” hem de “anlatım” bakımlarından veya hiç değilse bunlardan bir tanesi açısından yeni bir tat sunma gerekliliği vardır (Başkan, 2003: 329-330). Mizah bu noktada “yazın” a daha çok yaklaşır. Yeni, alışılmamış bir bağdaştırma mizahın doğasında bulunduğundan, mizah kendine “yazın” sanatı içinde kolayca yer bulur. Bu durum aynı zamanda bir “özgünlük” göstergesidir. Başkan (2003: 331-332), yazında özgünlüğü şöyle dile getirir:

Bir yazıyı “yazınsal ürün” yapan özellikler ve nitelikler, mantıksal açıdan alınırsa, saptanamazlar; çünkü böylesine kesin kurallar ortaya konabiliyorsa, o zaman herkes aynı kurallara uyacağında, herkes yazınsal ürün yaratabilecektir. O zaman da bir sanat eserindeki “özgünlük” özelliği ortadan kalkacaktır; çünkü bütün eserler, birbirine benzeyecektir... Eğer dilden bir örnek verilecek olursa, “argo” denilen sözcüklerden söz edilebilir. Bunlar ilk çıktıkları zaman tüm tazelikleri ile ilgi çeker ve beğenilir; fakat bir süre sonra bunların çoğu aşırı kullanma yüzünden “aşınma”, “pörsüme” durumuna girer ve tazeliklerini, diriliklerini yitirirler. Sözelimi “saman altından su yürütmek” sözü, argo olarak değil ama, bir deyim olarak çok beğenilmekte olsa gerek ki, bugüne kadar yaşaya kalmıştır; fakat bugün artık bu söz, beylik bir deyim olarak kullanılmakta ve insan kafasında bir “imge” yaratmaktadır. Buna karşılık, aynı söz, yeni bir “düzenleme” ile söylenirse ortaya bir tazelik çıkabilir: “Seninki, saman altından su yürütmüyor; samanı suyun altından yürütüyor.”

O halde yazınsal bir yapıtın özgün olması, tek başına yetecek bir olgu da değildir. Bu ürünü etkili kılacak diliçi ve dildişı ögelere de ihtiyaç duyulur.

Yazınsal bir yapıt metin aracılığıyla okuyucusuna ya da dinleyicisine ulaşır. Metin, gönderici ile alıcı arasında dilsel bir köprüdür. Metin yazılı ya da sözlü, uzun ya da kısa, insanlarca üretilen her türlü dilsel etkinliktir, denebilir. Bu bir şiir, bir düzyazı, bir öykü, bir roman, olabildiği gibi, “oh!” ya da “dikkat” gibi tek sözcükten de oluşabilir (Kılıç, 2002: 117). Resimde/karikatürde ise dilin yerini çizgi alır; metnin yerini ise “görsellik” bütünü alır. Bu bağlamda, metnin içerik tutarlılığı önemlidir. Metnin kendi içinde bağlaşık ve bağdaşık olan söz-eylemlerden oluşması gerekir. Ayrıca bir metnin kendisinden önce üretilmiş olan metinlerle bağı, örtüştüğü alanlar, paylaştığı bilgi ve bu bilginin kullanımını konu alan ölçüttür. Metindeki somut biçimleri: kaynakların kullanımı, alıntılar, metin içinde kendi dışındaki metinlere gönderme yapması (Kılıç, 2002: 116) metnin tutarlılığıyla ilgilidir.

Rein ve Rein, Ziv’den yaptıkları aktarmayla dilsel bağlamda bir mizahî durumun yaratılması üç boyutta değerlendirirler: anlama, üretme ve değerlendirme (Ziv, 1984; 2005: 129). Anlama boyutunda sözcüklerin anlamını bilmek, sözlü etkileşimin lengüistik yapısını anlama ve o durum ya da sözle ilgili önceki bilgilere sahip olmak önemlidir.

Araştırmacılar, bir çizgi romanı anlama becerisinin problem çözmeye benzediğini savunurlar. Çizgi romanı mizahi olarak yorumlayabilmek için bakan kişinin uyumsuzluğı görmesi ve bu uyumsuzluğu ortadan kaldırmaya motive olması gerekir. Uyumsuzluğu çözmek şaka/çizgiden bilgiyi almakla ya da bilgiyi kişinin kendi deneyimlerinden edinmesiyle gerçekleşir (Rein ve Rein, 2005: 131).

Ayrıca mizahı anlamak birkaç değişkene ya da karışımına bağımlıdır. Mizahî bir metnin okunup anlaşılması sadece entelektüel beceriyi değil, aynı zamanda gelişim düzeyini, sosyal bilgiyi, mizacı, sözel beceriyi, kültürel değerleri ve dili anlamayı bir anda ortaya koyuyor. Bir çocuğun farklı tür mizahı anlayabilmesi için belirli bir entelektüel ve sosyal gelişmeye ulaşmış olması gerekiyor.

Mizahın ikinci boyutu olan “üretim”, mizahın nasıl oluşturulduğu ve nasıl kullanıldığıyla ilgilidir. Mizahın pragmatikleri burada devreye girer. Dilbilimsel sözcük pragmatik, iletişimsel bir eylemin iletişim fonksiyonunu ifade ediyor. Mizah sosyal şartlarda nasıl kullanılıyor? Amacı nedir?

Önemli bir unsur, mizahı yapan kişinin amacıdır. Mizahı başarıyla kullanan kişinin, bu mizahı yaparken ve paylaşırken amacının bilincinde olması gerekir. Birini şaşırtmak mı, yoksa gafil avlamak mı istiyor? Mizahın başarılı üretilmesi, istenen amaca ulaşıp ulaşılmamasına bağlıdır.

Yerinde olan başka bir unsur mizah eyleminin olduğu sosyal içerik etrafında döner. Kişinin özel durumun sosyal taleplerinden haberdar olması gerekir. Örneğin, bir şaka bir arkadaşla paylaşmak için uygundur; ama aynı şakayı bir cenazede ya da bir sınavda başkasına yapmak uygun olmayabilir.

Üçüncü unsur mizahı anlayan kişiye bağlıdır. Mizahı başarıyla kullanan bir kişi duygulara, beklentilere ve genel anlayış düzeyine karşı duyarlı olmalıdır. Mizahın karşıdaki kişide bırakacağı muhtemel etkiye karşı hazırlıklı olurken aynı zamanda olası sonuçlarını beklemelidir. Bir hikâye birine komik gelebilirken diğerine incitici gelebilir.

Mizahın son boyutu ise “değerlendirme”dir. Bazı çocuklar espriyi anlatan ya da dinleyen kişi olarak değerlendirirler. Buradaki değerlendirme, bir bakıma mizahî bir durum karşısında ortaya konan “tepki biçimi”dir. Kimi insanlar mizahî bir durum karşısında kahkahalar atarken kimileri de durumu hafif bir tebessümle geçirebilirler. Buna örnek olarak aşağıdaki örneği verebiliriz:

Adamın biri, oğlunu İngiltere’ye tahsile yollamış; fakat çocuk boyuna babasından para tahsil etmiş, okulun semtine uğramadığı gibi, doğru dürüst İngilizce de öğrenmemişti. Tatil hilesiyle babasından para almaya geldiğinde, babasının dostları da vardı evde.

Adam oğlunun yurt dışında önemli bir eğitim gördüğü inancı içinde: — Yaa, bizim çocuk da İngiltere’de büyük bir okul bitiriyor. İngilizceyi de ana dili gibi öğrendi. Nasıl denir İngilizcede ağaç, diye sordu.

- Dan.
- Dan ne?
- Ağaca “dan” diyorlar işte.
- Peki, ormana ne diyorlar?
- Dan dan dan dan dan!..(Aksu, tarihsiz)

Bu fıkranın anlaşılabilmesi için öncelikle ağaç sözcüğünün “dan” olmadığını “tree” olduğunu bilmek gerekir. Daha sonra da orman sözcüğünün İngilizcede “dan dan dan dan...” biçiminde değil, “forest” olduğunu bilmek gerekir. Bu bağlamda ağaç ve orman sözcüklerinin İngilizcedeki karşılıklarını bilmek mizahın anlam boyutuyla ilgilidir. Burada çocuk, bir ağaç topluluğu olan ormanı dan sözcüklerini yineleyerek adlandırmaya çalışır. Böylece tree ve forest sözcüklerinin yerine “dan” ve “dan dan dan ...” seslerinin kullanılması mizahın türetme boyutunu oluşturur. Çocuğun ağaç yerine “dan” kullanması yüzümüzde sadece bir gülümseme yaratırken orman sözcüğünün yerine “dan dan dan dan...” kullanması bizi kahkahaya boğabilir. Gülümseme ve kahkaha biçiminde verdiğimiz tepkiler ise mizahın değerlendirme boyutunu oluşturur. Okurun ya da dinleyicinin böyle bir fıkraya vereceği tepki aynı düzeyde olmaz. Kimi okur/dinleyici fıkrayı sığ bulup tepki vermeyebilir kimi okur gülümsemekle yetinir kimi de kahkahalar atabilir.

2.1.8.1. Mizahın Dilbilgisi (Gramatik) Boyutu

Zaman içinde, dilbilgisi çalışmalarının gelişmesiyle, dile ilgi, yavaş yavaş tek tek sözcükleri yorumlamaktan öteye, dilbilgisi kurallarına kaydı. Bu kurallar bir sistem oluşturuyordu. Mükemmellik düşüncesi, sözcükle gerçek nesne arasında bağlantıdan çok, kurallar çerçevesinde yorumlanmaya başlandı. Kurallar mantıkla eş tutuldu. Artık mükemmel dil, en mantıklı olan dil demekti (Akerson, 2000: 39). Gramer yapısının bozulması ya da kaydırılması, mükemmel dili bozarken biçimsizlikle “üst bir dil”i de oluşturduğu söylenebilir. Kıran ve Kıran (2001)’ın belirttiği, “dilin oyun işlevi”, bir bakıma dilin kendi mantık kurallarını bozarak yeni bir düzeneğe girmesiyle gerçekleştiğinden gramatik bozukluğa ya da anlam belirsizliğine yol açmaktadır.

Dilin oyun işlevi, bize mizahî bir bildiriye ses, söz, cümle ve anlam boyutunda değerlendirebileceğimiz bir zemin hazırlar. Bu boyutlardan herhangi birinde yapılacak değişimler, diğer öğeleri de etkileyecek ve böylece, bireyin de zihinsel tutumuna göre, mizahı ortaya çıkacaktır. Ayrıca bu boyutları “gramer kaydırmacası” başlığı altında da toplayabiliriz. Gramatik kaydırmaca ses, sözcük, cümle ve anlam boyutunda gerçekleşebilir. Bazen aynı anda birden fazla özellik de görülebilir. Özellikle ses, sözcük ve cümlenin yapıca kaydırılması aynı zamanda duruma göre anlam kaybına/zayıflamasına yol açmaktadır.

Gramer kaydırmacasına, Hacivat-Karagöz’den dil oyununa örnek verilebilir. Oyun her iki tarafın kendi cümlesini diğerinin peşinden tekrarlamasıyla sürer; fakat Hacivat, bu tekrarlamalar sırasında adım adım bazı sözcükleri değiştirir. Sonunda bütün cümle, Karagöz’ün tasdikinden geçen bir hakaret ifadesine dönüşür.

Mersin Karagöz. Süpürge sapı Hacivat.

Mersin Karagöz. Süpürge sapı Hacivat.

Mersin mersin Karagöz. Süpürge sapı Hacivat.

Meersiin Karagöz. Süpürge sapı Hacivat.

Meğersiin Karagöz. Süpürge sapı Hacivat.

Meyersiin Karagöz. Süpürge sapı Hacivat.

Neyersiin Karagöz. Süpürge sapı Hacivat.

Ne yersin Karagöz. Süpürge sapı Hacivat (Kocabaş, 20-21).

Böylece gramatik kaydırmaca aracılığıyla anlam aslından giderek uzaklaşır; yerine farklı bir anlam gelir.

Cümle ya da sözcüklerin hızlı bir biçimde yinelenesi de yer yer gramatik kaydırmacaya yol açabilir. Bununla ilgili olarak şu şekilde bir örnek verebilir:

“Ali bir, Ali iki, Ali üç, Ali dört, Ali beş, Ali altı, Ali yedi, Ali sekiz, Ali dokuz.”

Yukarıdaki sözcüklerin hızlı bir biçimde söylenmesi aşağıdaki gramatik kaydırmacaya yol açar:

“Ali bir, Ali iki, Ali üç, eli dört, elli beş, elli altı, elli yedi, elli sekiz, elli dokuz.” Bu türden kaydırmacalara özellikle tekerlemelerde sıkça rastlanır.

Kimi zaman anlamdan kopup yalnızca seslerin yanlış söylenişine bağlı olarak da gramatik kaydırmacalardan söz edilebilir. Bu durum günlük dilde söylenişi zor sözcüklerin telaffuzunda, özellikle tekerlemelerde, belirgin bir biçimde görülür. Örneğin:

“El âlem ala dana aldı ala danalandı da biz bir ala dana alıp ala danalanamadık”

“Ocak kıvılcımlandırıcılardan mısın, kapı gıcırdatıcılardan mısın? Ne ocak kıvılcımlandırıcılardanım, ne kapı gıcırdatıcılardan.” (Şenbay: 1991: 58-59)

Anlam boyutunda, özellikle sözcüklerin çok anlamlılığından yararlanır. Bununla ilgili olarak aşağıdaki örnek verilebilir:

A— Tuvaletleri nasıl buldunuz?

B— Çok kolay. Koridordan gidince sağ tarafta.

A— Hayır. Hanımların tuvaletlerini soruyorum.

B— Haa, evet. O da koridorun sol tarafında. (Başkan, 2003: 140)

Buradaki “hanımların tuvaleti” tamlaması çok anlamlılık içermektedir. Soran kişi ile yanıtlayan kişinin bu tamlamayı farklı anlamlar içerecek biçimde değerlendirmeleri, bildirişimin oluşunda bir kesinti yaratarak gülmeye yol açmaktadır. Çok anlamlılığın iletişim düzeninde, “verici” ile “alıcı” tarafından farklı anlamlandırılması, gramatik bağlam içinde, mizahın oluşumuna oldukça sık örnek verir. Özellikle esprilerde ve bilmecelerde bu türden mizah örnekleri sıkça çıkmaktadır:

On altının yarısı kaçtır? (beş altın)
 En iyi dalga kim geçer (gemi)
 En tatlı ay hangisidir? (balayı)
 Adamın gözü dalmış gözleri yaprak.
 Alfabe 28 harf olmuş; çünkü o şimdi asker. (Mehmet Vural, 2002)

Bu türden mizahî özellikler çeşitli diyaloglarda da geçmektedir. Örneğin, aşağıdaki İbiş ile beyefendisinin konuşmalarında ses benzerliği, çok anlamlılık ya da anlam belirsizliği yaratmaktadır:

Beyefendi- İbiş, İbiş, İbiş, İbiş (Son seslenişi sanki kedi çağırır gibi olmuştur.) bis, bisi, İbiş, İiiiiiiş.

İbiş- (dışarıdan, kedi gibi) Miyav, miyaaav.

Beyefendi- Allah, Allah. Kediler bile cevap verdi. İbiş'ten ses yok. İbiş, İbiş, İbiş.

İbiş- (Kafasını perdeden gösterir. Yine kedi gibi) Miyav, buradayım yaav.

Beyefendi- Hay Allah müstahakkımı versin. Nerdesin?

İbiş- Buradayım yaaav.

Beyefendi- O ne biçim buradayım demek. Sen kedi misin?

İbiş- Sen beni mart ayında kedi çağırır gibi çağırırsan, dama bile çıkarım.

Beyefendi- Saçmalama oğlum.

İbiş- hayır saçma almıyorum. Mermi alacağım.

Beyefendi- Ne yapacaksın mermiyi be oğlum?

İbiş- Damda deli avlayacağım. (İvgin, 2000: 79)

2.1.8.2. Konuşma İlkeleri ve Mizah

Karşılıklı konuşmaya dayalı mizahın oluşturulmasında genellikle konuşma ilkelerine uyulmadığı gözlemlenmektedir. Bu ilkelere uyulmaması durumunda bildirim oluşturma akım anlık kesintilere uğrar; böylece gönderici ile alıcı arasındaki bildirim oluktan kesik kesik ya da bütünüyle kopuk bir durum alır.

Morreall (1997: 114), Grice (1975)'den aldığı konuşma ilkelerinde, o dili kullanan insanların akılcılık ve ortaklık özelliklerine göre şu sırayı izlemeleri gerektiğini belirtir:

1. Konuşmanızı, aktarmanızın bugünkü amaçlarının gerektirdiği ölçüde bilgilendirici yapmalısınız.

2. Konuşmanızı gereğinden fazla bilgilendirici yapmayın.
3. Yalan olduğuna inandığınız bir şeyi söylemeyin.
4. Yeterli kanıtınız yoksa konuşmayın.
5. Dile getirilen soyutluktan kaçının.
6. Belirsizlikten kaçının.
7. Kısa anlatın.
8. Düzenli konuşun.

Morreall (1997: 115), bu konuşmalara uyulmaması sonucunda birtakım komikliklerin doğacağını örneklerle açıklar. Örneğin, bir kişinin konuşması yeterince bilgi verici değilse, bu durum genellikle diğer insanların gülmesine yol açar. Birinin tek bir sözcükle yanıt vermesi, eğer soru daha çoğunu gerektiriyorsa, potansiyel gülme nedeni olur.

Özünü (1999) de konuşma ilkelerini benzer biçimde oluşturur:

1. Nicelik (Quantity): Yeterli bilgi veriniz.

- a. Yanlış olduğuna inandığınız sözü söylemeyiniz.
- b. Eksik bildiğiniz şeyleri söylemeyiniz.

2. Nitelik (Quality): Gerçekçi olunuz.

- a. Konuşmanızda istenen bilgiyi veriniz.
- b. Gereksiz ayrıntı ve anlatımdan kaçınınız.

3. Bağlantı (Relation): Konu dışına taşmayınız.

- a. İlgisiz olaylara girmeyiniz.
- b. Asıl konuyu ele alınız, konunun özüne ininiz.

4. Biçim (Manner): Örtük anlam kullanmayınız.

- a. Anlatım belirsizliğinden kaçınınız.
- b. Bulanıklığı önleyiniz.
- c. Açık konuşunuz.

ç. Gerekli konuşma kuralları ölçüsünde düzgün konuşunuz.

Mizahın diyaloglara bağlı olarak oluşturulmasında, belirtilen konuşma ilkelerinin bir ya da birkaçının bozulması söz konusu olabilir. Özünlü'nün belirttiği konuşma ilkeleri çerçevesinde aşağıdaki metni çözümleyebiliriz:

SABIRSIZ

Biri, izinli kaymakam, sivri suratlı, patlak gözlü otuz yaşlarında bir adam. Öteki Şûra-i devlette âzâ mülâzımı, esmer, yanak kemikleri çıkıkça, iri yüzlü geniş omuzlu bir efendi.

Mektep arkadaşı idiler. Kahvenin bir köşesinde oturmuşlar, konuşuyorlardı. Âzâ mülâzımı diyor ki:

- Bilmezsün, onun başına neler geldi. Karısının Perşembepazarı'nda bir dükkânı yok mu idi?

Kaymakam sabırsız:

- Evet, dedi, yandı değil mi?
- Yandı mı, ne vakit?
- Yok.. Ben bilmiyorum, sen dükkân dedin de!
- Ben, yandı demedim.
- Yok. Sen demedin ya ben soruyorum...
- Ha? Yanmadı. O dükkânın üstünde bir odası varmış.

Öteki acele ederek:

- Anladım, dükkân odası.
- Evet dükkânın üstünde oda.
- Malûm malûm.
- Evet... Niyazi o oda için karısına diyormuş ki, ben on dükkânla beraber kiraya veriyorum.

Kaymakam, gene sözünü bekleyemedi:

- Halbuki, dedi, ayrıca kiraya verip parasını kendi yiyormuş...
- Ayrıca kiraya mı veriyormuş?
- Ben bilmiyorum, sen diyordun da!
- Ben ayrıca kiraya veriyor, demedim.
- Yok, karısına kiraya veriyorum, diyormuş, dedin de.
- Ha. Öyle diyormuş... Dükkân kiracısına da...

Kaymakam, bu sefer de dayanamayıp sözü kesti:

- Tenbih etmiş ki, soran olursa, ben bu odayı kiraladım desin.
- Ha! Öyle. Yoksa sana da hikâye ettiler mi?
- Yok şimdi senden dinliyorum. Sen söylüyorsun.
- Ben demedim, sen dedin.
- Canım neyse, tenbih etmiş. Sonra?
- Evet, sonra bir gün kadın sokağa çıkar, oradan geçerek aksi gibi dükkâna uğrar.

- Dükkâncıdan doğrusunu öğrenir, değil mi?
- Nenin doğrusunu?
- Yâni dükkânın herifte kirada olmadığını...
- Yok... Herif dükkânda bulunmaz.
- Öyle ise kadın dükkânı kapalı bilir, bir şey de öğrenemez.

- Bir şey öğrenemez mi? Yok, bana Niyazi'nin anlattığına göre öğrenir. Belki sana başka türlü anlatmışlardır.

- Bana kimse bir şey anlatmadı.

- E! Nereden biliyorsun ya?

- Yok, benim bildiğim yok. Sen söylüyorsun da ben de söyledim.

- Ben ne söyledim?

- Canım, dükkâncı dükkânda yokmuş demedin mi? Dükkâncı orada olmayınca, dükkân da kapalı olur, kadın da bir şey öğrenemez diyorum.

Âza mülâzımı arkadaşını pek iyi anlamıyordu, biliyor da mı söylüyor, yoksa kendinden mi uyduruyor. Biraz canı sıkılarak:

- Bilmem, dedi. Niyazi'nin bana anlattığı böyle.

Öteki:

- Nasıl? diye sordu.

- İşte söylediğim gibi...

Kaymakam, kedi acelesi ile lâkırdının büsbütün karıştığını görerek sabretmek istiyorsa da içinden bir şey sanki bir hıçkırık onu söyletiyordu:

- Pekalâ, sonra? dedi.

- Sonrası, çırak dükkânda bulunur, kadın da ondan sorar.

Kaymakam, tekrar kendini tutamadı.

İçi titreyerek:

- Ha! dedi. Anladım. Çırağın bir şeyden haberi yok, o da bizde değildir, diye kadına söyler, değil mi?

Öteki:

- Yooooook... Yanlışın var; ancak bilmem, günahı boynuna, ben de Niyazi'nin yalancısıyım. Onun dediğine baksan, çırağın haberi varmış. Ama, mahsus domuzluğundan kadına der ki...

Kaymakam sözü kesti:

- Dükkân kiramızdadır, ama, oda değildir, dedi.

- Yok, öyle dese, ne devlet. Der ki, beyefendi yukarıda bir hanımla oturuyor.

- Bu hanım nereden çıktı! diye kaymakam sordu ve üzülmüş görüldü.

Öteki soğukkanlılıkla cevap verdi:

- Hanım mı? dedi, bilmem... Hanımın nereden çıktığını bilir miyim?

- İşe bir hanımın karıştığı aklıma gelmemişti bile.

- Nereden karışacağı?

- A, canım hikâyenin gelişi yok mu?

- Ee!

- Esi sağlık, sen anlat. Karısı hemen yukarı çıkmış değil mi?

- Yok. Gitmiş karakola, polise haber vermiş.

- Sonra gelip basmışlar mı?

- Sonra kadın, Mısır Çarşısı'nda komşuları varmış, esnaftan onlara haber vermiş.

- basmışlar.

- Gelip basmışlar, ama kimseyi bulamamışlar!

Kaymakam hiç düşünmeyerek:

- Anladım, dedi, çırak yalan söylemiş.

- Hiç değil, doğru söylemiş.

- E, doğru söylemiş de niye bulamıyorlar?

- Çırak, hanıma söyledikten sonra pişman olmuş, yukarı çıkıp Niyazi'ye de söylemiş. Onlar da çıkıp gitmişler.

- Desene oğlan kurtuldu!

- Nereden kurtuldu?

- İşte, çıkıp gitmişler, diyordun ya!

- Diyordum, ama odada bazı giyecek eşyalarını unutmuşlar. Niyazi'nin karısı da bu eşyayı bulunca kendi şeyleri olduğunu tanımış.

- Ha! Niyazi, karısının esvaplarını çalıp öteki karılara veriyormuş, öyle mi?

- Yok bunları kadın kız kardeşine kendi vermiş.

Kaymakam, Niyazi'nin baldızı ile seviştiğini sandı:

- Ha tamam, anladım, dedi.

- Neyi anladın?

- Belli. Niyazi baldızını seviyormuş.

- Yok canım, baldızını sevdiği yok, onun baldızı ihtiyar bir kadın. O eşyayı Niyazi'nin karısı kız kardeşine vermiş, o da evde büyüttüğü bir ahretliği var, ona vermiş. Niyazi de bu ahretliği kandırmış, nasıl ediyorsa, haftada iki gün dükkanın üstüne getiriyormuş.

- Niyazi mutlaka karısından bir dayak yemiştir!

- Yok. Niyazi ondan sonra karısının yüzünü görmemiş ki, ondan dayak yesin. Kadın kapıyı açıp eve almıyor. Hem eve almıyor, hem de iki avukat tutmuş, emniyeti suiistimal dâvası ediyor.

Kaymakam şaştı. Sonra acıdı:

- Yaaa, dedi. Oğlan şimdi han köşelerinde keldi, desene! Gördün mü beş dakikalık zevkin sonunu! Bir yandan rezalet, bir yandan da dâva. Sen kendisini görüyor musun?

- Dün gördüm.

- Bari, teselli edeydin.

- Neden?

- Nedeni var mı ya...

- Oğlan zevkinde, keyfinde. Ahretliği de nikâh etmiş. Kumkapı'da Tatlı Kuyu yokuşunda bir ev tutmuş. Ahretlik de güzel diyorlar. Ben sordum: "Dâvayı ne yapacaksın?" dedim. "Avukatlarla uyuştuk, hanımı kafese koyacağım," diyor.

- Doğrusu ya, bu neticeyi tahmin edemezdim.

- Hangi neticeyi?

- Sanki, meselenin böyle biteceğini.

- Zaten, birader, sen hangisini tahmin ediyorsun ki! Aceleden söz dinlediğin yok.

- Ama, sen de öyle anlatıyorsun ki, adamı öldürüyorsun. Bak elime ateş bastı. Ben sinirli adamım, birader...

M.Ş.ESENDAL (Nesin, 2001: 125-128. Kısaltılmış ve Yeniden Uyarlanmıştır.)

1. Nicelik :

Âza mülâzımının anlattıklarını kaymakam dinlemeden sözü keser ve eksik bildikleriyle ilgili yanlış yorumlar yapar. Örneğin:

Âzâ mülâzımı diyor ki:

- Bilmezsın, onun başına neler geldi. Karısının Perşembepazarı'nda bir dükkânı yok mu idi?

Kaymakam sabırsız:

- Evet, dedi, yandı değil mi?
- Yandı mı, ne vakit?
- Yok.. Ben bilmiyorum, sen dükkân dedin de!
- Ben, yandı demedim.
- Yok. Sen demedin ya ben soruyorum...
- Ha? Yanmadı. O dükkânın üstünde bir odası varmış.

biçiminde geçen diyalogda kaymakam, âza mülâzımının sözünü yarıda keser ve yaptığı yanlış yorumlar anlaşmazlığa yol açar. Öykü bütünüyle sözü yarıda kesmeler ve yanlış tahminlerle sürer.

2. Nitelik (Quality):

Âza mülâzımı, anlattığı olayda gereksiz ayrıntılar verir. Örneğin, âza mülâzımı, anlatacağı asıl olaya girmeden önce dükkânı ve dükkânın olduğu yeri anlatır. Ardından dükkânın üst katında bulunan odaya gelir. Oysa, olayın merkezinde bu oda yatmaktadır. Âza mülâzımının sözünü uzatması, kaymakamın ise bu sözlerin sonunu beklememesi iletişimde bir anlaşmazlığa yol açar. Âza mülâzımın,

- Bilmezsın, onun başına neler geldi. Karısının Perşembepazarı'nda bir dükkânı yok mu idi? biçimindeki sözünde “oda” sözcüğü geçmez. Yine,

- Evet... Niyazi o oda için karısına diyormuş ki, ben on dükkanla beraber kiraya veriyorum.

biçimindeki sözlerde âza mülâzımı asıl olayı anlatmaktan uzaktır. Âza mülâzımı bu ayrıntıları hep anlatacağı konuya yönelik bir giriş olarak düşünür ve bu ayrıntılar, kaymakamın sabırsız tutumuyla eklenince mizahî bir durum sergilenir.

3. Bağlantı (Relation):

Olay söz kesmeler ve yanlış tahminler nedeniyle başka bir zemine kayar. Bu kez asıl anlatılacak olay yerine başka konular anlatılmaya başlanır. Bu anlatımlarda görevler değişir. Âza mülâzımı dinleyici, kaymakam anlatıcı pozisyonu alır. Kaymakam konuyla ilgili, fakat konunun nereye gideceğini bilmeden, adeta olayı

biliyormuş gibi anlatmaya devam eder. Âza mülazımı da kaymakamın olayları bildiğini var saymaya başlar:

Kaymakam, kedi acelesi ile lâkırdının büsbütün karıştığını görerak sabretmek istiyorsa da içinden bir şey sanki bir hıçkırık onu söyletiyordu:

- Pekalâ, sonra? dedi.

- Sonrası, çırak dükkânda bulunur, kadın da ondan sorar.

Kaymakam, tekrar kendini tutamadı.

İçi titreyerek:

- Ha! dedi. Anladım. Çırağın bir şeyden haberi yok, o da bizde değildir, diye kadına söyler, değil mi?

Öteki:

- Yooooook... Yanlışın var; ancak bilmem, günahı boynuna, ben de Niyazi'nin yalancısıyım. Onun dediğine baksan, çırağın haberi varmış. Ama, mahsus domuzluğundan kadına der ki...

Böylece asıl olaydan sapılır. Aşağıdaki diyaloglar ise olayların büsbütün gereksiz bilgi ve ayrıntılardan konun başka bir düzleme çekildiğini göstermektedir:

Kaymakam sözü kesti:

- Dükkân kiramızdadır, ama, oda değildir, dedi.

- Yok, öyle dese, ne devlet. Der ki, beyefendi yukarıda bir hanımla oturuyor.

- Bu hanım nereden çıktı! diye kaymakam sordu ve üzölmüş göröndü.

Öteki soğukkanlılıkla cevap verdi:

- Hanım mı? dedi, bilmem... Hanımın nereden çıktığını bilir miyim?

- İşe bir hanımın karıştığı aklıma gelmemişti bile.

- Nereden karışacağı?

- A, canım hikâyenin gelişi yok mu?

- Ee!

- Esi sağlık, sen anlat. Karısı hemen yukarı çıkmış değil mi?

- Yok. Gitmiş karakola, polise haber vermiş.

- Sonra gelip basmışlar mı?

- Sonra kadın, Mısır Çarşısı'nda komşuları varmış, esnaftan onlara haber vermiş.

- Gelip basmışlar.

- Gelip basmışlar, ama kimseyi bulamamışlar!

Kaymakam hiç düşünmiyerek:

- Anladım, dedi, çırak yalan söylemiş.

- Hiç değil, doğru söylemiş.

- E, doğru söylemiş de niye bulamıyorlar?

- Çırak, hanıma söyledikten sonra pişman olmuş, yukarı çıkıp Niyazi'ye de söylemiş. Onlar da çıkıp gitmişler.

4. Biçim (Manner): Yukarıdaki öyküde geçen diyaloglarda kaymakamın ve âza mülazımının birbiriyle çelişen konuşmaları, asıl konudan sapmaları örtük anlamlılığa yol açar. Oysa olaylar, bu diyaloglarda geçenlerden büsbütün uzaktır.

2.1.8.3. Mizahta Dilötesi Özellikler

Dilötesi, metnin yüzeysel yapısından derin yapısına yönelik anlamların çıkarılabilmesiyle ilgilidir. Bir metinde bulunan sözcük ve cümlelerin, görünen anlamının ötesinde buldukları bağlam içinde, diğer kelime ve cümlelerle birlikte, yeni bir anlam oluşumuna gidilmesidir; ancak bu oluşumdaki anlam, dilde açıkça ortaya konmaz, dildeki mesaj arka planda kalır. Bir bakıma söylenenden söylenmeyenin çıkarılması söz konusudur. Buradaki mizahın anlaşılabilmesi dinleyicinin/okurun deneyimlerine ve keskin zekâsına bağlıdır. Okur ya da dinleyici/izleyici (alıcı), yazarın ya da konuşan/göstericinin (verici), ilettiklerini kendi yaşam deneyimlerinden yararlanarak örtük anlamları çıkarmaya çalışır.

Mizahın oluşturulmasında yer yer dilötesi öğelerden de yararlanır. Özünlü (1999), mizahta dilötesi öğelerin kullanımını önvarsayım, sezdirim, çıkarım ve göstergebilimsel simgeler başlıklarında toplamıştır. Özünlü'nün belirttiği dilötesi öğeler, her bir mizahî öğede ayrı ayrı bulunabileceği gibi, aynı mizahî öğede de bulunabilir. Ne var ki mizahî öğedeki bu durumda dilötesi öğelerin baskınlığı eşit derecede bulunmayabilir. Örneğin mizahî bir metinde, sezdirim ve çıkarım aynı anda bulunabilir; ancak kimi zaman sezdirim kimi zaman da çıkarım daha baskın çıkabilir.

1. Önvarsayımlar (presupposition): İnsanlar ruhsal yapıları gereği, gelecek olaylara belki de önceden hazırlıklı olabilme içgüdüleriyle önvarsayımlara sahip olabilir. Önvarsayımlar daha sonra doğruyu da, yanlışlığı da gösterebilir. Fıkralardaki kişilerin önvarsayımları nüktelere neden olabilmektedir (Özünlü, 1999: 161). Mizahî diyaloglarda önvarsayımın ya da önceki bir bilginin/deneyimin, yanlış bir bağlam içinde kullanılması, beraberinde gülmeyi getirir.

1. ÖRNEK**TALİHSİZLİK**

Tursun, yerde bir muz kabuğu görür ve söylenmeye başlar:

- Uyyy! Gene düşeceğim. Ula bu ne şanssızlıktır! Bütün muz kabukları beni bulayı... (Özünü, 1999: 284).

Yukarıdaki örnekte önceden yaşanmış bir deneyimin, yani muz kabuğuna basıp düşmeyi, Dursun sonradan yaşanabilecek bir eylemle, muzdu görünce düşeceğini varsayması, bir gülme nendi olarak karşımıza çıkar.

2. ÖRNEK

Köylünün biri ilk kez trene biniyormuş. Yanındaki arkadaşı:

— Trende sakın arka vagonlara binme.
— Neden, diye sormuş köylü.
— Çünkü tren kazası olduğunda en çok arka vagonlar hasar görür.
— Ya öyle mi! Peki bunlar niye arka vagonları takıyorlar ki? (Aksu, tarihsiz: 20)

Bu örnekte de önceden yaşanan deneyim sonucunda köylünün bir bilgiyi yanlış bağlamda kullanması söz konusudur. “Vagonların arkada olma gerçeğini” köylü yok sayarak bu vagonların takılmasının hasarı önleyeceği önvarsayımını ortaya koyar.

2. Sezdirim (İmplicature): Sezdirim, vericinin metinde açık olarak belirtmediği, ama dolaylı olarak çıkarılmasını istediği bilgilerdir (Günay, 2001: 67). İletişim sırasında, konuşan kişiler, tümcelerın anlamlarının ötesinde, başka anlamlar taşıyan sezdirimlerde bulunabilirler (Özünü, 1999: 166). Böylece bildirinin, bir başka anlam ifade edecek şekilde oluşturulması gülmeye yol açabilir.

1. ÖRNEK

Hırsızın biri, gece bir evin kapısını eğer ile kesiyormuş. Oradan geçen bir adam:

— Yahu ne yapıyorsun?

Hırsız:

— Keman çalıyorum, demiş.

Adam da:

— Hani ya ses çıkmıyor, deyince hırsız:

— Onun sesi sabahleyin çıkar, demiş (Aksu, tarihsiz: 101).

Bu örnekte “ses” göstergesi, bize hırsızlık haberinin sonradan duyulacağını sezdirir.

2. ÖRNEK

Büyük bir fabrika. Personel şefi işe yeni alacağı bir adamı karşısına almış sorguya çekiyor:

- Adınız... Soyadınız... Yaşınız... Evli misiniz? Kaç çocuğunuz var?
- Dört.
- Yaşlar?
- En büyüğü 9, ondan sonraki 8, öbürü 7, küçükleri de 6 yaşında... ondan sonra da eve bir televizyon aldık efendim (Aksu, tarihsiz: 113-114).

Bu örnekte de adamın dört çocuktan sonra başka çocuk olmamasının nedeni, eve televizyon alınması biçiminde aktarılarak sezdirilmiştir.

3. ÖRNEK

Yaşlı süs düşkününü kadın eczaneye gider.

- Ah siz bu işleri çok iyi bilirsiniz. Bana bu yüz buruşukluğunu önleyecek ne verebilirsiniz?
- Hanımefendi sizi çok taktir ediyoruz ve yapabileceğimiz tek şey size bol bol hürmet etmektir (Aksu, tarihsiz: 113-114).

Yukarıdaki örnekte eczacının bol bol hürmet etmesi bize kadının yünün çok buruşuk olduğunu sezdirmektedir.

3. Çıkarım (Inference): İnsanlar, olaylardan birtakım deneyimler edinirler. Bu deneyimler, daha sonraki yaşantılarında kendilerine örnek bilgi dağarcığı olur. Olayların gidiş biçiminden de bir takım sonuçlar çıkarabilen insan aklı, daha sonraki olaylar içinse önceki deneyimlerinden esinlenerek bazı yorumlamalarda bulunur. Bunlar olaylardan edindikleri çıkarımlardır. Çıkarımlar bazen gerçeklere uymayabilir ya da yanlış olabilir. Umulmayan çıkarımlar ise gülünç olabilir (Özünü, 1999: 174).

Çıkarım, bir bakıma edinilmiş bilgilerin bağlam içinde yanlış kullanımı, bir başka deyişle, söyleyenin amacından farklı bir sonuç çıkarılması mizaha yol açar.

1. ÖRNEK

İki eski arkadaş yolda karşılaştılar. İlki sorar:

- Nasılsın bakalım?

- Allah’a şükür. Yakında da evleniyorum.
 - Sahi mi, kimi alıyorsun?
 - Çok yaman bir kız. Beni de hem güzel hem zeki hem de zevkli bulan biri.
 - Ne? Şimdiden bu kadar yalan söyleyen bir kız almaya karar verdin ha!
- (Aksu, tarihsiz: 110)

Bu örnekte hem sezdirim hem de çıkarım görülür. Birinci kişinin kızın söylediklerini yalanlaması hem sezdirim hem de çıkarıma yol açar. Böylece ikinci kişinin güzel ve zeki olmadığı sezdiriminde ve çıkarımında bulunulur.

2. ÖRNEK

Kuranı Kerimin elle yazıldığı devirde palavracının biri tanıştığı bir Bektaşî’ye:

- Dün gece iftardan sonra sabaha kadar bir kuran yazdım, der.
- Bektaşî:
- Ben de dün gece miraca çıktım, der.
- Adam:
- Böyle şey olmaz. Ben buna inanmam, deyince Bektaşî:
- Yalan söylüyorsam dün gece senin yazdığın Kuran beni çarpsın, diye cevap verir. (Yıldırım, 1999: 235)

Burada Bektaşî’nin söylediği son söz, palavracının sözlerine inanmadığını gösteren bir çıkarım örneğidir.

2.1.8.4. Göstergibilimsel Simgeler

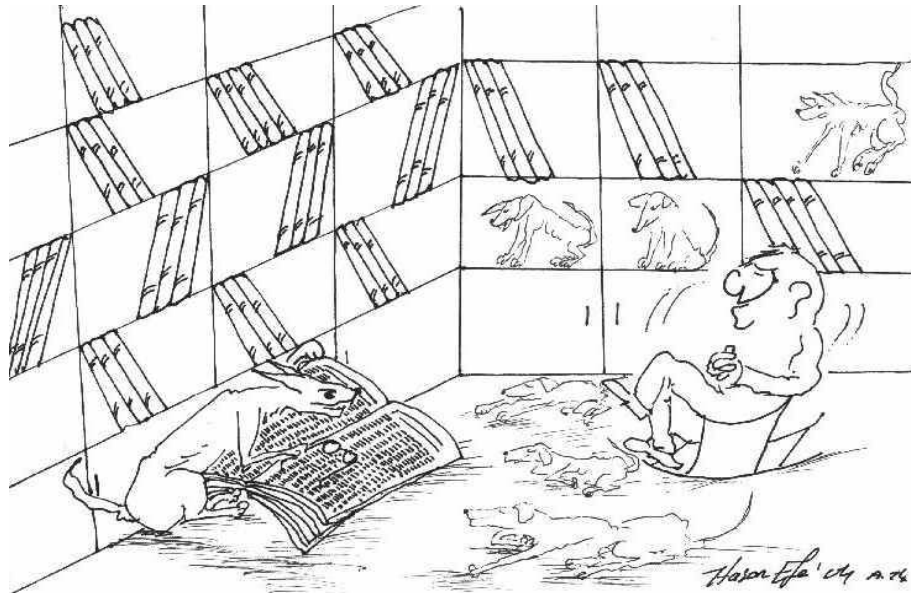
Dilin temel işlevi belli bir dilsel topluluğun bireyleri arasındaki bilgi alış-verişini sağlamaktır. İki ya da ikiden çok kişi arasında gerçekleşen bir iletişim her zaman yazılı ya da sözlü bir dilsel dizgenin kullanımını gerektirmez. İnsan konuşurken jestler yapar, bir takım mimikler ve bunların yanında başka dil-dışı iletişim dizgeleri de kullanır Kıran ve Kıran (2001: 47). Bu iletişim dizgeleri, kimi zaman yazılı ve sözlü dili doğrudan desteklerken kimi zaman da sözsüz bir aktarımı sağlar. Sözsüz aktarımla ileti, alıcı tarafından benimsenir/benimsenmez.

Akerson (2005: 94), zihnimizde, şu ya da bu şekilde oluşan bir kavramın, dilde bir sözcükle dışa vurulduğunu belirtir. Akerson’a göre zihnimizdeki kavram

soyuttur. Zihnimizde bir kedi kavramı var, diyorsak bu, zihnimizde, gelmiş geçmiş ve gelecek, bildiğimiz, gördüğümüz ve bilmediğimiz tüm olası kedileri kapsayan bir kavram var, demektir. Soyut olan bu kavramı dışavurmak, başkalarına bu kavram hakkında bir şeyler söylemek istiyorsak bu kavrama somut bir dışavurum şekli bulmamız gerekir; çünkü kimse bizim zihnimizin içini okuyamaz. Bu iş biraz, suyu taşımak için bir kaba ihtiyacımız olmasına benzer. İşte kavramın dışavurum aracı da, söylediğimiz ya da duyduğumuz sözcüktür.

Bütün göstergeler bir gösterenle, bir gösterilenden, bir başka deyişle, bir biçim ile bir anlamdan oluşur (Kıran ve Kıran, 2001: 47). Göstergeler, kendisini dilsel ya da görsel olarak karşımıza çıkabilir; ancak bu göstergelerin içerdiği mesaj dilötesi gösterge olarak değerlendirilebilir; ancak bu mesaj, doğrudan söylenmez. Mesaj, metni ya da resmi okuyan kişinin bilgi birikimi ve yaratıcılığına göre alınır. Alımlamada metni/resmi üreten kişiden çok, o ürünü alılmayan kişinin düşünceleri daha önemlidir.

Kimi zaman bu göstergelerin, yani biçim ile anlamın uyumsuzluğu ise mizahî bir etki yaratabilir. Bununla ilgili olarak aşağıdaki karikatürü inceleyebiliriz:



Gösteren: Elinde gözlük gazete okuyan köpek, gazete okumaya yönelik köpekler, sallanan koltukta oturan ve gülümseyen adam, raflarda duran köpekler, kitaplar.

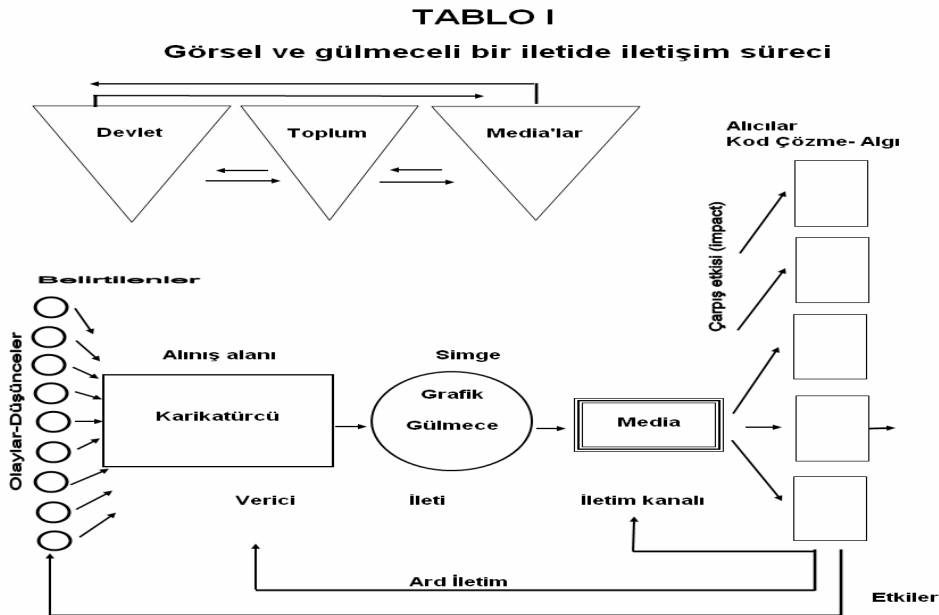
Gösterilen: Varlıkların doğasına aykırı eylemler.

Yukarıdaki karikatürde bulunan şifreler, aşağıdaki biçimde de betimlenebilir:

Evrensel Şifre	İlişki	Kültüre Özgü Şifre
Karşıtlık Varlık Türü	köpek- İnsan	okuyan köpek- oturan adam
Karşıtlık Varlık Türü	köpek- kitap	rafta duran kitap- rafta duran köpek

Bu bağlamda, karikatürlerin mizah yaratmada önemli bir dilötesi gösterge aracı olduğu söylenilebilir. Böyle bir mizah türünün algılanması da dilsel iletişim gibi belli bir dizgeye sahiptir. Topuz (1986: 8), bu dizgeyi şu şekilde gösterir:

7. Tablo: Görsel ve Gülmeceli Bir İletide İletişim Süreci



Topuz (1986: 7), bu dizgenin iletişimsel boyutta oluşumunu şöyle anlatır:

İletişim açısından karikatür, ikonik (resimsel) ve gülmeceli bir görsel iletidir. Tek yönlüdür. Tüm iletişim süreçlerinde olduğu gibi karikatürün de kaynağında, başlangıcında, olgular, olaylar, kişiler ve düşünceler vardır. Dilbilimsel terimlerle söylersek bunlar iletinin belirtilenleridir. Sonra verici, yani karikatürücü bulunmaktadır. İletişim sürecinde bunun ardından ileti (mesaj), yani, karikatür gelmektedir. Daha sonra, gazete ve benzeri yayın organları gibi iletim kanalı yer almaktadır. Sürecin bir ucunda alıcı, yani, okuyucu bulunmaktadır. Okuyucunun mesajı almasıyla birlikte iletinin çarpış etkisi söz konusu olmaktadır. İletinin okuyucu üzerindeki etkileri iletişim sürecinin bir başka halkasını oluşturmaktadır. İleti ile etkilenen okuyucunun ortaya koyduğu ve bir bakıma iletinin etkisi sayılabilecek ard iletimlerle (feed-back) iletişim süreci tamamlanmaktadır.

Bazı fıkralarda da göstergebilimsel nitelikler bulunabilir. Simgeler, kişilerin yorumlarına açıktır ve doğru ya da yanlış olarak algılanıp yorumlanabilir. (Öznlü, 1999: 179). Ayrıca sözcüklere ya da cümlelere yüklenen anlamlar, bünyesinde başka anlamlar ya da mesajlar barındırdığında yine gülme eylemine neden olabilir:

ÖRNEK

SENİN HALİN

Hoca eşeğini satılmak üzere tellala vermiş. Ertesi gün tellal:

— Eşeğini satamadım, demiş. Elimden alıp Konya'ya kadı yaptılar.

Hoca Konya'ya gitmiş, kadıya olayı anlatmış. Kadı, tellalı çağırıp çıkıştıktan sonra:

— Bir saat içinde Hoca'nın eşeğini öde, demiş. Yoksa karışmam!

Tellal korkmuş. Hemen pazardan bir eşek alıp getirmiş. Hoca bir eşeğe bakıyormuş, bir kadıya... Kadı:

— Hoca, demiş, bakıp duruyorsun. Yoksa eşeği beğenmedin mi?

— Beğendim, demiş Hoca, beğenmesine beğendim de, senin halin başkaydı! (Kabacalı, 2000: 260).

Yukarıdaki Nasrettin Hoca fıkrasında, tellalın “Eşeğini satamadım, elimden alıp Konya'ya kadı yaptılar.” sözü üzerine gelişen olaylarda, kadı sözcüğü eşek sözcüğüyle birlikte kullanılır. En sonunda: — Beğenmesine beğendim de, senin halin başkaydı, cümlesinde “senin halin başka” sözü bize, kadıyı kendi eşeği yerine koyduğu mesajını vermektedir. Bu fıkrada, daha önceden söz edildiği gibi hem sezdirim ve çıkarım hem de göstergebilimsel bir simge kullanılmıştır.

Yukarıda belirtilen dilötesi özellikleri birçok mizahî metinde kolaylıkla bulabiliriz. Bu özellikler metinde tek başlarına bulunabildikleri gibi birlikte de bulunabilirler.

2.1.8.4. Diyalektik Farklılıklar ve Mizah

Belli bir dilden doğmasına karşın, dillerin zamanla farklılık gösteren biçimlerinin oluşması (ağız, şive, lehçe) da yer yer gülme eylemine yol açar. Örneğin ölçünlü dile aykırılık gösteren ağızların kullanımı, diğer gülme nedenlerinde olduğu gibi, bir sapmanın sonucu mizahî bir duruma dönüşür; ancak ölçünlü dilin kullanılmadığı bir bölgede ölçünlü dili kullanmak da aynı etkiyi yaratabilir. Diyalektik farklılıklardan dolayı ortaya çıkabilecek en güzel örneklerden birini aşağıdaki mektupta görebiliriz:

ADNAN VELİ'DEN MEKTUPLAR

Gardaşım Şaban!

Evvelâ mâsus selâm idüp iki ellerinden sıkırım. İrecep ilen ailesi gardaşıma mâsus selam idüp iki ellerinden sıkırım. Tefik gilin Haççe'ye, Haççe'nin anası Elif anaya, Elif ana'nın gayını İprâm'a, İprâm'ın bilâderi Hüseyin'e, Hüseyin'in baldızı Güllü'ye, Güllü'nün efendisi İsmayıl'e, İsmayıl'in gızanı Tahir'e, Tahir'in bacanağı Sülüman'a, Sülüman'ın eniştesi Hakkı'ya, Hakkı'nın babası imam Ramiz efendi'ye mâsus selam ödüp iki ellerinden sıkırım.

Gardaşım Şaban!

Ben Isdanbul'a gelincek, başıma çok bi şeyler geliverdi. Diyne bak...

Tiren ilen istasyona inincek, bafura doğru yürüdüm. Bi argadaşa otelin yolunu danıştım. Sirkeci'yi tarif itti. Bu argadaş, doğru yolu göstetincek ağnadım ki demokratmış. Sirkeci'nin oteline girdim. Otelin gapısında oturan mal sâbisine didim ki, "Biz esas Isdanbul'un bilmeyik. Emme paramız ziyade olduğundan, masarıften kaçmayık." didim. "Sen bize Isdanbul'un eyi yerlerinin ederesesini şu kâhıta yazıvir" didim. Yazdı. Şiftah anzurut dükkânını yazdıttım. Anzarut dükkânı taslı çeşmenin yanına bitişikmiş. Otelden çıktım. İlkin bi dükkânın camında çok bi eyi gasık bağı gordüm. Amerikan gasık bağısıymış. Bahalı olmasına epeycene bahalı emme, bir kerem dakınacak, aynı seçimi gazanmış gibi, yukardan aşşa, rahat oldum. Tarladan dönerkene, insan eşeğe binincek, bu gasık bağısını daktıktan kelli, hüsosi tomofile binmiş gibi oluyo. Ordan çıkıncak, başga bi dükkana baktım. Herif camının önüne, bi cansız gadın bacağını dibinden kesip gomuş. İnce çorabını da eyicene geydirmiş. Bacağı bakıncek, içerime bi titreme düştü. Dükkancıya didim ki, "len bu bacağın üst yanı nide oğlum?" diyerekten sordum. "Gümrük dairesinde duttular" didi. "Ne gurnaz gümrük dairesiymiş bu? didim, çıktım.

(Adnan Veli, Dolmuş, 1958: 24)

2.1.9. Eğitim ve Mizah

Eğitim, öğretme ve öğrenmenin yaşandığı bütüncül bir olgudur. Bu olgunun sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilmesi, farklı nedenlere dayalı olarak değişebilir. Eğitimin yapıldığı ortam, öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenci tutumları, hazır bulunuşluk, alışkanlıklar vb. faktörler, eğitime doğrudan ya da dolaylı biçimde etki eder.

Etkili bir öğrenme-öğretme süreci, her şeyden önce belli bir sisteme dayanır. Öğretim sistemi içinde öğrenci, öğretmen, malzeme, program, içerik vb. öğeler yer almaktadır. Öğretim süreci, ana babaların tutum ve beklentilerinden, öğrenci ve öğretmenin denetim odağına; öğretim malzemelerinin kalitesinden öğretmenin sınıf içindeki sözel olmayan davranışlarına ya da soru sorma sırasında takındığı tavra kadar birçok etkenin etkisi altındadır. Bütün bu değişkenler son derece karmaşık bir etkileşim ağı oluşturur (Açıkgöz, 2003b: 22). Öğrencilerin bu koşullar içinde etkili bir öğrenme sürecinden geçebilmeleri için onları derse çekebilmek, derslere karşı güdüleyebilmek ayrı bir önem taşır; çünkü eğitimin istendik davranış değiştirme hedefi, sadece öğrencide yeni bir örüntü ihtiyacı belirdiğinde ve sadece o ihtiyacı tatmin edebildiği ölçüde (Alkan ve Kurt, tarihsiz: 36) davranış değişikliğine yol açar.

Birey, bir duruma ihtiyaçları ve yaşantıları yoluyla o durumu anlayabildiği ölçüde değerlendirerek reaksiyon gösterir ve onu mevcut kavramların ışığında tartışarak tepkide bulunur. Öğrenciye açıkça değerli görünen kavramlar, daha az açık değerdeki kavramlara nazaran daha az ciddi öğrenme gayreti gerektirir. Öğrenci her şeyden önce öğreneceği konuya ilgi duyduğu (Alkan ve Kurt, tarihsiz: 37) oranda başarılı olacak ve beynin öğrenme/bilgi kanallarını, yeni iletilere açık tutacaktır.

Okulda kişiler tarafından yaratılan anlaşmazlıklar, yanlış yöntemler, gerçekçi olmayan kurallar, anlamsız baskılar, öğrenciyi anlayamamak, öğrenmeyi engeller ve direnişe yol açar (Alkan ve Kurt, tarihsiz: 39). Öğrenciler, bir bakıma öğrenmeye karşı direnç gösterir. Bu direnç, ancak öğrencinin ilgisi, amacı, olumlu öğrenme ortamı ve özgür düşüncesiyle kırılabilir.

Öğrencinin uyum sağlayabileceği bir öğrenme ortamı, onun yeni öğreneceği bilgileri alımlamasında büyük rol oynar. Uyum, öğrenmeyi imkân dahiline sokar (Alkan ve Kurt, tarihsiz: 39). Bu bakımdan öğrencinin güdülenmesi uyumu, uyum da sağlıklı bir öğrenmeyi beraberinde getirir. Çoğu zaman çocuklar, probleme yetişkinlerden kendilerine empoze edilen ön yargılarla yaklaşmakta ve problemin görünmeyen yanlarına inememektedirler. İşte okul öğrenciyeye bu yönlerden yardım etmelidir. Problem çözmek için öğretmen öğrenciyeye motive etmelidir. Çocuk öğrenirken düşünmelidir. Burada öğretmen dolaylı yollardan uyarıcı bazı yaşantılar vermelidir (Kazancı, 1989: 151). Bu yaşantılar, öğrencinin belleğinde anlamlı bir yapı oluşturabilmeli ki motivasyon sağlanıp, öğrenme üzerinde olumlu bir etki yaratabilsin.

Bir öğrencinin eğitimin olanaklarından yararlanarak kendini gerçekleştirme, öğrenme-öğretme ortamının iklimiyle doğrudan ilişkilidir. Özgür ve yaratıcı ortamlar, kişinin kendini gerçekleştirebileceği, olaylara eleştirel gözle bakabileceği en önemli alanlardır. Olaylara eleştirel bir gözle bakmak ise insanın çevresini farklı bakış açılarıyla değerlendirmesine bağlıdır. Değer ve Fidan (2004: 157) eleştirel düşünmenin özelliklerini şu şekilde belirtir:

- Belli bir konuya ilişkin çeşitli varsayımlar üretebilmeli,
- Bilgiyi özetleyebilmeli,
- Nesnelere, olaylara, olgulara, arasında karşılaştırma yapabilmeli,
- Yeni düşünceler üretebilmeli,
- Farklı bakış açılarını görebilmeli,
- Kışkırtıcı sorular sorabilmeli,
- Kendi inançlarını sorgulayabilmeli,
- Karşıt fikirleri değerlendirirken safsataları belirleyebilmeli,
- Entelektüel tartışmalarda yer alabilmelidir.

Araştırmalar bizi, sınıflarda iyi bir iletişim yaratacak demokratik havanın oluşturulmadığı ve demokratik davranış biçiminin öğretmenlerde bulunması gereken

özelliklerin belki de en önemlisi olduğu sonucuna götürmektedir (Ergin, 1995: 229). Bu bağlamda kalıcı bir eğitimin her şeyden önce demokratik “katılımla” gerçekleşebileceği göz ardı edilmemelidir.

Sınıf içinde öğrenme, öğretmenle öğrenciler ve öğrencilerle öğrenciler arasında kurulan bireyler arası iletişimle gerçekleşir. Bireyler arası iletişimin en önemli iki özelliği “eşzamanlılık” ve “dinamizm”dir. Eşzamanlılıktan kastedilen, süreçte kaynağın aynı anda hem kaynak hem alıcı olması; alıcının da aynı anda hem alıcı hem de kaynak olmasıdır. Taraflar birbirlerine aynı anda sözel ve/veya sözel olmayan mesajlar gönderirler ve tepkide bulunurlar. Dinamizmle kastedilen, tarafların sürece etkin katılımıdır. Tarafların sürece etkin katılımıyla ve birbirlerini de katılmaya zorlamasıyla süreç dinamizm kazanır (Ergin, 1995: 229).

Eğitimin temel hedefleri arasında öğrencinin yaratıcı bir kişiliğe sahip olması yer alır. Kuşkusuz, yaratıcılık sevgi, güven ve özgürlük ortamında gelişir. Bundan dolayı, çocuğun düşüncelerini korkmadan, çekinmeden söylemesine izin verilmeli ve çocuk yanlış düşüncelerinden dolayı hiçbir zaman cezalandırılmamalıdır. Tersine, yaratıcı düşünce ve davranışlar ödüllendirilmelidir. Çocukların rahatça oturmalarını ve ellerini kaldırmadan söz almalarını yasaklayarak dizi dizi sıralarda kalıp gibi oturmalarını ve ayağa kalkmamalarını isteyerek fazla bir şey elde edemeyiz. Bu nedenle sınıf havasına esnekliğin ve hoşgörünün egemen olmasını sağlamalıyız (Sprinthall ve Sprinthall, 1977; Açıkgöz, 2003b: 54-55). Aşırı kuralcılığın sonucunda, çocukların yaratıcı eylemleri sınırlandırılarak onları bir bakıma fabrikadan çıkan standart ürünlere dönüştürmek kaçınılmaz bir son olarak görünmektedir. Oysa yaratıcı çocuk, dünyaya farklı bir gözle bakan, yeryüzündeki varlıkları değişik yönleriyle algılayabilendir.

Piaget, bilişsel gelişimin dört önemli ögesinden birinin “yaşantı” olduğunu, çocuğun çevresi ile her türlü etkileşiminin onun bilişsel örüntülerinin giderek daha üst düzeyde yeniden yapılandığına belirtir (Küçükarağöz, 2006).

Bir öğrencinin karşılaşılabileceği sorunların üstesinden gelebilmesi, onlara yönelik çözüm önerileri getirmesi de kuşkusuz sınıf ortamındaki hoşgörü ve özgür ortama bağlı olarak gelişecektir. Özellikle öğrencilerin kendi deneyimlerini ortaya koyarak bir bakıma pratik çözümler üretmesi, onların sezgi gücüyle ilişkilidir. Bu konuda Açıköz (2003), şunları belirtir:

Ne olduğu, doğası ve hangi değişkenlerden etkilendiği ile ilgili fazla bilgiye sahip olmasak bile sezgici düşüncenin, bir problemin çözümünün uzunca bir süre arandıktan sonra aniden kavranması durumu olduğu bilinmektedir. Sezmede, bir problem durumunun anlamının, öneminin ve yapısının aniden kavranması vardır. Ayrıca sezgici düşünce eğitimi geliştirilmelidir. Sezgici düşünce, analitik düşüncenin tersine, düzenli ve dikkatli adımlarla gelişmez; manevralarla ve problemin örtülüşe algılanmasıyla ortaya çıkar. Düşünen doğru ya da yanlış bir yanıtı ulaştır; ancak sürecin farkında olmaz. O, yanıtı nasıl bulduğunu, problemin hangi yönlerini yanıtlamakta olduğunu söyleyemez. Sezgici düşünce genellikle konu alanı bilgisine dayanır. Bir alanla ilgili bilgilere sahip olan bireyler, düşünürken bazı aşamaları atlayarak kısa yoldan giderek çözüme ulaşır. Çözümün doğruluğu ya da yanlışlığı daha sonra yine sezgici düşünceyle ortaya çıkar (Açıköz, 2003a: 74).

Mizahın eğitimde kullanılması son dönemlere kadar çok fazla ilgi görmese de, mizahın sağlık ve toplum üzerindeki etkileri incelendikçe bunun eğitim üzerindeki etkileri ve eğitimle olan ilişkileri de değerlendirilmeye başlanmıştır.

İlk kez sistematik olarak mizahı ve gülmeyi incelediği kabul görmüş Bergson'dan bu yana birçok araştırmacı (Freud, Morreall, Klein, Martin), mizahın ve mizah duygusunun nedenlerini açıklarken bunun sağaltıcı etkileri dolayısıyla kişide olumlu etkiler bıraktığını belirtmiştir.

Mizahtan etkili bir biçimde yararlanmanın en önemli yollarından biri, daha çocukluk döneminde kazanılmaya başlanan mizah duygusudur. "Mizah Duygusu" sözünden ne anladığımız da burada çok önemlidir. Eysenck (Aktaran: Yerlikaya, 2003: 8), mizah duygusundan söz ederken karşımızdaki insanın bizim güldüğümüz şeylere gülüyor olduğunu (komformist anlam), o kimsenin kolayca ve oldukça fazla

gölüp eğlenebildiğini (niceliksel anlam), o kimsenin komik Şeyler sölleyerek diğer insanları çok fazla güldürdüğünü (üretici anlam) anlayabileceğimizi belirtir.

Mizahın, önceki bölümlerinde söz edilen toplum, sağlık ve dil özelliklerini de göz önünde bulundurursak grup içi iletişimi olumlu yönde güçlendirdiğini, kusurları düzeltici rol oynadığını, kaygıyı giderdiğini vb. etkili bir öğretim tekniği olarak da kullanılabilirdiğini söyleyebiliriz. Bunun için yapılması gerekenlerin başında öğrencilere mizah duygusunu aşlamak, onlarda potansiyel olarak var olan bu duyguyu açığa çıkarmak yer alır.

Cornett (1986; Özenç, 1998: 6), mizah duygusuna sahip olmanın faydalarını Şu şekilde maddeler:

1. Dikkati çeker ve düşünceyi harekete geçirir,
2. Yaratıcı yetenekleri ortaya çıkarır,
3. Arkadaş edinmeye yardım eder,
4. İletişimi kuvvetlendirir,
5. Zor anları yatıştırır,
6. Kùltürler arası etkileşimi teşvik eder,
7. Sağlığı güçlendirir,
8. Olumlu tavırlar ve kendine olumlu bir bakış açısı getirir,
9. Motivasyonu artırır ve enerji verir,
10. Sorunları çözer,
11. Öğrencilerin okuma miktarını ve kalitesini artırır,
12. Arzulanan davranışları kuvvetlendirir,
13. Eğlendirici değeridir.

Mizahla ilgili esas Şaşırtıcı olan, birçok insanın bu becerinin çocuklarda ne kadar değerli ve istenen bir özellik olduğunu kavrayamamasıdır (Rein ve Rein, 2005: 129). Çoğu anne baba, kontrolü kaybetmemek ve ciddi görünüşün arkasına saklanmak uğruna bu yeni sevimlilik anlayışını görmekte zorlanır. Bunun sonucunda çocuklarla yaşanan anlarda anne babalar olayların komik ve eğlendirici yanlarını

görmekten uzaklaşırlar. Özellikle ergenlik dönemi gençlerinde anne baba ile kurulan ilişkilerde mizahın yer alması, olayların komik, esprili yanlarının fark edilmesi anne-baba-ergen ilişkisinin gelişimine katkıda bulunur (Yavuz, 2004: 210). Aynı durum öğretmen-öğrenci ilişkisinde de göz önünde bulundurulabilir. Öğretmenin baskıcı ve sert tutum yerine, olayların mizahî yanlarının ortaya çıkarılmasına yardımcı olması, öğrencinin sınıf içi iletişimine katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Mizahtan gerilimi azaltması, kendini ifade etmede bir olanak sağlaması, sınıf içindeki rahatsızlıkları gidermesi, diğer öğrencileri yumuşatması, can sıkıntısını gidermesi, iyi niyeti göstermesi, kendi gücünün farkında olmasını sağlaması, eğlendirmesi vb. hedefleri başarmak amacıyla kullanılabilir (Kane ve diğ., 1977; Durmuş, 2000). Ayrıca, dikkati artırır, öğrenmeyi teşvik eder, hatta en sıkıcı konuyu bile ilginç hale getirir (Rein ve Rein, 2005: 129). Yerinde kullanılan bir mizah, belirtilen olumlu özellikleriyle öğrenme-öğretme ortamını dolaylı/dolaysız etkiler.

Mizah ve espri, doğru zaman ve doğru yerde kullanıldığında, kişinin kendisini iyi hissetmesini sağlar; olayların yıpratmasını ve daha da olumsuz yönde etkilemesini önler ve endişelerin yok olmasına yardımcı olabilir (Yavuz, 2004: 210).

İlk bakışta önemsiz, saçma, ciddiyetten uzak bir türmüştü gibi düşünülen mizah, örneğin; kişinin kusurlarını görmesi, derslere olan aşırı kaygıyı azaltması, stresle başa çıkabilmesi vb. yönlerden eğitim ortamında kullanılması doğal bir yaklaşımdır; ancak böyle bir yaklaşım, özellikle sınıf ortamı düşünüldüğünde, daha farklı zorunlulukları beraberinde getirir.

Elbetteki mizahı öğretim tekniği olarak kullanan bir öğretmen, sınıfta daha fazla enerji harcayacaktır. Öğrencilerini hazır bilgi alıcısı gibi görmeyip onları meraklı, oyun canlısı ve yaratıcı insanlar olarak gören öğretmenler, öğrencilerinin düşüncelerle oynadıklarını, sık sık garip sorular sorduklarını, kimi zaman da nükteli sözler sarf ettiklerini göreceklerdir. Böyle bir öğretmen artık öğrettiği şeyi yalnızca tek şekilde anlaşılabilen kuru bir bilgi olarak sunmayacaktır. Sınıfta geçen süreyi yalnızca bir şeylerin öğretildiği zaman süreci olarak görmez (Morreall, 1997: 139).

Böylece öğretmen sınıf içinde soru soran, emirler yağdıran mekanik bir davranış biçiminden uzak, sınıf içinde hareketli, yaratıcı bir kimliğe bürünecektir.

Morreall, öğretmenlerin sınıf içindeki tutumlarını ve bunların öğrenci üzerindeki etkilerini şu şekilde değerlendirir:

Sevsek de sevmesek de, öğretmen öğretilen bilgiye, öğrettiği öğrenciye ve herkesin içinde yaşadığı tüm topluma kendi tutumunu yansıtır. Öğretmen öğretirken kendi yaşam görünüşünü de yansıtır. Öğretmenlerin sınıfta şaka yapılmasını istememelerinin nedeni, kendilerine göre daha güler yüzlü olan öğrencilerinin şaka yapmalarından ve dünya görüşlerinden korkmalarıdır. Temelde esnek olmayan insanlar olduklarından, öğrettikleri konuya bakış açılarında da öğrenciyle olan etkileşimlerinde de esneklik yoktur. Öğrencilerdeki yaratma duygusunu ya da oyun gücünü geliştirmeye çalışmazlar; çünkü, kendilerinin yaşama bakışlarında ne hayal gücü ne de oyun gücü vardır. Buna bağlı olarak öğretirken de tek yönlü bir yaklaşımla, öğrenciye yaşamın ve eğitimin genelde ciddi bir iş olduğunu, ikisinin de bir seri hatırlanması gereken derslerden ve çözülmeyi bekleyen sorunlardan oluştuğunu ve bu sorunların olabildiğince doğrudan bir biçimde çözülmesi gerektiğini söylerler. Yaşam, temelde bir insanın işini yapmasıdır. Bu tür hocalarla çalışmanın hiç ilginç yanı olabilir mi? Meraklı, hayal gücü geniş, oyun canlısı çocuklar beş yaşında okula gelip bir ya da iki yıl içinde tüm bu özelliklerini yitirirler (Morreall1997: 138).

Morreall'in eleştirdiği bir başka nokta ise edebiyat öğretmenlerinin mizaha karşı tutumlarıdır:

Ne yazık ki öğretmenler bile, edebiyatta mizahın varlığını kabul etseler de, mizahın edebiyatın özel bir türü olduğunu düşünerek eserlerdeki mizahi yapıyı büyük ölçüde görmezlikten gelirler. Mizahın çoğunlukla komedilerde bulunan bir çeşit yazın olduğunu (ya da trajedilerde “küçük mola” cümlelerinde olduğunu) ya da Mark Twain gibi roman yazarlarının eserlerinde olduğunu düşünürler. Böyle bir yaklaşım içerisinde olan öğretmen, mizaha ancak bir komedi oyununu ya da Mark Twain'i işlerken değinir, sonra “belirli ve ciddi” eserlere döner dönmez mizahı tamamen unuttur. Eğer öğrenciler edebiyatı ciddi bir biçimde okumak için yeterli eğitimi almışlarsa, her yazarda mizahî öğeler bulabilirler (Morreall, 1997: 134).

Morreall (1997: 137)'in üzerinde durduğu önemli noktalardan biri de, mizah yoluyla öğrencilerin çevrelerine yaratıcılık yanında, estetik bir değer olarak bakmalarını sağlamaktır. Bununla ilgili olarak sanat derslerinde yabancı nesnelere öğrencilere gösterip bunları gerçekte ne iseler ondan daha farklı şeylere

benzetmelerini ister. Örneğin, eski arabaların ön kaportalarına bakıp onlardan sanki insan yüzleriymiş gibi söz ederler. Eski Volkswagen'lerin insan canlısı, iyi niyetli hatta çocuksu göründükleri; diğer arabalarınsa aristokrat ve kibirli oldukları konusunda pek çok öğrencinin aynı görüşte olduğunu belirtir.

Böyle bir durumda ortaya çıkan en önemli nokta, mizahla yaratıcılık arasındaki ilişkidir. Mizahın bu çerçevede kullanımı, estetik bir değer taşımakla birlikte öğrenciyi farklı biçimlerde düşünmeye zorlamakla onlardaki yaratıcılığı keşfetme adına önemli bir yaklaşım kabul edilebilir; çünkü mizahî bakış beraberinde eleştirel düşünmeyi de getirmektedir. Bu konuda önemli bir çalışma yapan İpşiroğlu (2002), öğrencilerin ironik bir metne nasıl baktıklarını gösteren bir anket çalışması yapar. İpşiroğlu, Ferit Edgü'nün "Türk Politikacılarının Kültür ve Sanatla Olan İlişkileri" adlı deneme yazısını üniversite öğrencilerine okutur, onların metinden neler anladıklarını açıklamalarını ister. 92 öğrenciden yalnızca 4'ü metnin bir alaylama (ironi) olduğunu anlar. Geriye kalan 88 öğrenciden 11'i yazıda ileri sürülen düşüncelerle gerçekler arasındaki kopukluğu ayırmamış, 77 kişiye yazıdaki görüşleri olduğu gibi alımlamıştır.

Mizah belli bir tavır ile yürütülürse, yaratıcı olarak yaşamak isteyen, yaratmanın coşkusuyla ya da acısıyla hayatını anlamlandırabilen genç yaratıcı adaylarının soluduğu yaratma atmosferinin renkli bir bileşeni oluverir. Mizah, yaratıcılığa can katacak, yaratıcılığı diri tutacak, yaratıcıya yaşama sevinci verecek, yaratıcının gözünü açıp kulağını daha duyarlı duruma getirecek, anlayışını, anlatımını keskinleştirecek bir gizilgüç olabilir (İnam, 1994: 29). İnam, mizahta yaratıcılığın kullanım biçimini şöyle belirtir:

Şunu savladığımı sanmanız gülünç olur: Çocukları yaratıcılığa kazandırmak için onlara karikatürler çizdirmeli ya da göstermeli, fıkralar anlatmalı ya da anlattırmalı. Sık sık şakalar yapmalı onları eğitirken, işimizin gülünç yanlarını sayıp dökmeli. Mizahı yaratıcılık eğitiminde bu biçimde kullanmaya kalkmak yüzeysel kalacaktır kuşkusuz. Ben başka bir şeyden söz ediyorum. Yaratıcı insanın yaratısını oluştururken içinde bulunduğu ruhsal durumları göz önüne aldığımızda, yaratıcının konusuna, yaratma sürecinde yaşadığı sorunlara baktığımızda, bunların mizah tavrıyla dünyayı kavramaya çalışan insanın yaşantılarıyla benzerliğini görebilirsiniz. Yaratıcı insan alışılmışın dışında

“yeni” ürünler ortaya koyabilen insandır. Bu ürünleri ortaya koyuşunun kökenlerinde alışkanlıkları, herkesin tartışmadan onayladığı görüşlere, birbirine benzer örnek üretimlere, heyecansızlığa bir kafa tutuş saklıdır. Kaygıları, amaçları vardır: Herkesin duyduğu gibi duymamakta, gördüğü gibi görmemekte, düşündüğü gibi düşünmemektedir. Dünyayı duyuş ve algılayışında farklılıklar vardır. İşte mizah bu farklılıkların oluşmasına, oluştuktan sonra da onların yaratıcı ürünler haline gelmesine katkıda bulunabilir. Nasıl? Mizah duyarlılığını geliştirerek (İnam, 1994: 30-31).

İnamın da belirttiği gibi mizahı, çocukların yaratıcılığını geliştirirken yalnızca karikatür çizmek, fıkra anlatmak, espri yapmak vb. biçimde yüzeysel bakmamak gerekir. Gerçekte mizahın kullanım alanı bunların çok daha ötesinde, olup bitene karşı yeni bir bakış sunmak, bir metnin görünmeyen yüzünü, yani onun derin yapısını, görebilmek ve gösterebilmek olmalıdır.

Daha çocukluktan itibaren dar bir çerçeveye içinde, sınırları daraltılmış bir davranış düzleminde yetişen bireyler bunun etkilerini yaş ilerlese de üzerlerinden atamazlar. Bununla ilgili olarak Dökmen (2005), çocuk-anababalar toplumunda insanların yetişkin yanlarının bastırılmasının şu sonuçları doğurduğunu belirtir:

- a) İnsanlar spontan (kendiliğinden) davranamazlar, buna bağlı olarak yaratıcılık da gösteremezler;
- b) “Ben” diyemezler, “bunu ben yaptım” diyemezler;
- c) Bireysel olamazlar, kendi akılları doğrultusunda davranamazlar, başkalarından farklı davranamazlar.

Dökmenin yetişkinlerle ilgili belirttiği bu sorunları İpşiroğlu'nun yaptığı çalışmayla destekleyecek olursak, üniversite öğrencilerinin olaylara ya da anlatılanlara kendi pencerelerinden bakamamaları ya da böylesine tekdüze bakmaları, üniversite gençliğinin eleştirel ve yaratıcı düşünme yönünden ne kadar uzak olduğunu göstermektedir.

İpşiroğlu (1999), yaratıcı öğretimin özelliklerinden biri olarak güler yüzlü öğretim-öğrenmeyi gösterir. Otoriter öğretim yapısı gereği asık yüzlü olmak zorundadır; çünkü denetim, korku, baskı, kanıksama ve rutine dayanır. Buna karşılık

yaratıcı öğretim, bireylerin katılımları ve sorumluluklarıyla geliştiğinden, onların yaşamlarından yola çıktığından herkesin kendi düşüncelerini özgürce dile getirebileceği gerilimsiz, rahat bir atmosferin yaratılmasına olanak sağladığını vurgular. Verdiği konularla ilgili olarak karikatürlerden yararlanır.

Mizahın bir başka kullanım alanı ise iletişim çatışmalarında görülmektedir. Mizahın her şeyden önce bir uyumsuzluk temeline dayanması kendini iletişimsel boyutta da göstermektedir. “Dil ve Mizah” bölümünde değinilen özellikler bir yana, sınıf içinde; çocuk, öğretmen/arkadaş, iletişim ya da aile içinde çocuk, anne/baba/kardeş ve iletişim üçgeni kurulabilir. Bu üçgen çerçevesindeki iletişim çatışmaları, mizah örneğinde kolaylıkla somutlaştırılabilir. Dökmen (2005: 255), Karagöz ile Hacivat tiplemesinden hareketle bunların kendi aralarındaki çatışmalarını çocuk-ana/baba ekseninde şu şekilde değerlendirir:

Bana öyle geliyor ki, Karagöz ile Hacivat’ın çatışması, yani diğer bir söyleyişle, halkın çoğunluğunu temsil eden bir Çocuk-Anababa ile bir Yetişkin’in (yarı aydının) çatışması, bu iki grup arasında ilerde ortaya çıkacak uzlaşmanın ilk adımıdır. Bugün çatışan bu iki tip, yarın uzlaşacak, kaynaşacaktır. Karagöz’ün Yetişkin’e ihtiyacı vardır; Hacivat’ın ise Anababa’ya ve Çocuk’a. O halde, yarınki toplum yapımızda, bu iki tip insanının birbiriyle kaynaşması durumunda, daha dengeli/sağlıklı bir insan tipi ortaya çıkacaktır. Henüz geçiş aşamasındayız. Elimizdeki oyunlara bakıldığında, Hacivat’ın tam olarak bireyselleşmediği, bağımsız bir yetişkin olmadığı görülüyor (Örneğin Hacivat, sürekli dayak yediği halde, yine de Karagöz’den kopmamaktadır; bu tavrı O’nun, çocuk-anababalar toplumunun belirgin özelliklerinden birisi olan bağımlı davranışa sahip olduğu anlamına gelebilir.). Toplumumuzda önce, -Hacivat’ın paraleli olan- aydınların, bireyselleşmelerini tamamlamalarını ve edinecekleri Yetişkin’e, toplumumuzda zaten mevcut olan Anababa ve Çocuk karakterlerini eklemelerini bekleriz. Benzeri bir gelişme de -Karagöz’ün paraleli olan- geniş halk topluluklarında ortaya çıkmalıdır; genelde, Çocuk-Anababa özelliği sergileyen söz konusu bu grup, “akılcı ve bireyselleşmiş Yetişkin” tavrını da kendi özellikleri arasına katmalıdır. Böylece herkes, Anababa, Yetişkin ve Çocuk özelliklerini kaynaştırmış olacaktır.

Bu çerçevede, zengin bir kültür birikimine sahip kültürümüzün olanaklarından yararlanmak mümkündür. Başta fıkralarımız olmak üzere; mizahî öykü, şiir ve romanlar; halk tiyatrosu (meddahlık, Karagöz ve Hacivat, ortaoyunu vb.) vb. bu işlevi yerine getirecek bir potansiyele sahiptir. Örneğin, Dökmen (2005:

276), Nasrettin Hoca'yı gelecekteki empatik toplumun müjdecisi olarak sayar. Bunu ise Nasrettin Hoca'nın şu özellikleriyle açıklar:

1. Nasrettin Hoca bir anababadır: İnsanları geliştirmek, eğitmek amacıyla bir öğretmen tavrıyla eleştirilerde bulunur, hatalı davranışları iğneler. Adeta bir ahlak eğitimcisidir, 2. Nasrettin Hoca bir yetişkindir: Akılcıdır; fiziksel gerçeği ve sosyal kuralları aklını kullanarak test etmeyi sever. Bireyselleşmiştir; çevreye/anababa otoritesine boyun eğmek yerine, kendi aklımızı kullanmamızı önerir. Hoca anababa otoritesine saygısız değildir; ancak bu otoritenin esiri de değildir. Esnektir; spontandır; gerektiğinde aklını kullanarak kural üretir. 3. Nasrettin Hoca bir çocuktur: Çünkü yaratıcı ve spontandır; bir çocuk gibi muziptir. Eğlenmeyi sever; fıkralarında insanlara ders verirken veya akılcı çözümler üretirken kıs kıs güldüğünü hissederiz... Hoca, Anababa, yetişkin ve çocuk rollerini yerine ve zamanına göre kullanır...Hoca, Anababa, yetişkin ve çocuk rollerini dengeli bir şekilde kullanabildiği için, insanlarla sağlıklı Empati kurma gücüne sahiptir. Bu özelliği onu, hoşgörülü ve insan sever kılmıştır (Dökmen, 2005: 276-277).

Mizahın tek amacı, kişiye eleştirel düşünme/yaratıcı düşünme, özgürce düşünebilme yeteneği kazandırmak değildir; o aynı zamanda gülme/rahatlama işlevini de yerine getirmelidir. Eğitimsel alanda kullanılacak olan bir mizahî ögenin hem tartışmaya açık olması hem de öğrencide bir eğlenme/gülme/rahatlama hissi uyandırması gerekir. Gülme üzerine yapılan araştırmaların tam olarak insan üzerindeki etkileri saptanmamış olsa da ortaya konan bulgular (bkz. Sağlık ve Mizah, İlgili Yayın ve Araştırmalar) gülmenin, dolayısıyla mizahın, insan üzerinde olumlu etkiler yaptığı görülmektedir.

Bu açıdan bakıldığında, derslerde mizahın belli belirsiz kullanıldığı ya da kullanılabileceği söylenebilir. Özellikle "kılık değiştirme"ye dayalı yaratıcı drama etkinliği, altı şapkalı düşünme tekniği, mim (sessiz aktris) etkinliği; bunun yanında konuşan resimler etkinliği sınıfta kullanılacak mizah teknikleri arasında sayılabilir. Bunların yanında öğrencinin ilgisini çekebilecek konuyla ilgili mizahî hikâyeler, fıkralar, karikatürler, bilmeceler derse ayrı bir katkı sağlayabilir.

Mizahın sağlıklı olan ilişkileri de göz önünde bulundurulduğunda, sınıf içinde mizah kullanımının öğrenciye kazandırabileceği beceriler şu şekilde özetlenebilir:

1. İletişim becerisi,
2. Yaratıcı/eleştirel düşünme becerisi,
3. Kültürel farkındalık becerisi,
4. İşbirlikli öğrenme becerisi,
5. Başa çıkma becerisi (Loomans ve Kolberg, 2002: 20).

Bu beceriler, öğrencilerin yalnızca sınıf ortamında değil, aynı zamanda gündelik yaşamlarında farklı ihtiyaçları giderebilmek için edinmeleri gereken temel yetenekler olarak da değerlendirilebilir.

Öğretmenlik mesleğinin aynı zamanda bir sanat olduğu (Loomans ve Kolberg, 2002: ix) da göz önünde bulundurulduğunda; dersin daha etkili bir biçimde verilmesi, öğretmen ve öğrencinin konuyu farklı boyutlarıyla algılayabilmesi için mizah, farklı bir yaklaşım sayılabilir.

Çocuğun mizahın kalitesini anlaması da ayrı bir önem taşır. İyi mizahla kötü mizah arasındaki farkı görebilmelidirler. Yetişkinler, genellikle hiciv ve kötü mizah gibi mizahın karmaşık türleri arasındaki farkı görürler; ancak gelişim seviyeleri nedeniyle ilkokul çağındaki çocuklar mizahın bir türünü diğerinden ayırt etmekte güçlük çekerler. O yüzden bu dönemde sağlıklı ve olumlu mizah ile karşıtı arasındaki farkı görebilmesi gerekir (Rein ve Rein, 2005: 137-138).

Rein ve Rein (2005), iyi mizahı şu şekilde açıklarlar:

- Hayatı tasdik eder,
- Farklılıkları olan ya da başka kültürlerden gelen insanları aşağılamaz,
- Kötü bir dil kullanmaz,
- Her iki tarafı da olumlu hisler içinde bırakır,

- Kimsenin duyguları incinmez,
- Şakanın yapılması sizi rahatsız etmez,
- Kimse kendini dışlanmış hissetmez.

Rein ve Rein (2005: 138), iyi olmayan mizahı şu şekilde açıklarlar:

- Farklılıkları olan ya da başka kültürlerden olan insanları aşağılamak için kullanılır,
- Kötü bir dil kullanılır,
- Birinin kendini kötü hissetmesine neden olur,
- Birilerinin duyguları incinir,
- İnsanları küçük düşürmek için kullanılır,
- Şakanın size yapılmasını istemezsiniz,
- Birisi kendini dışlanmış hisseder; o şakaya dahil değildir.

2.1.9.1. Öğretim Etkinliği Olarak Mizah

Mizahın en az iki kişiyle gerçekleştiği bilinmektedir. Bu nedenle mizahın her şeyden önce bir iletişim biçimi olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. İyi bir eğitim ise her şeyden önce sağlıklı iletişime dayanır. Son yıllarda ülkemizde de giderek yaygınlaşan ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan yeni müfredat çerçevesinde aktif öğrenme, buna bağlı olarak işbirlikli öğrenme, yapılandırmacı yaklaşım; çoklu zekâ kuramı gibi yaklaşımlar temel alınmıştır. Bu doğrultuda mizahî öğeler ve türlere de kazanımlar içinde yer verildiği görülmektedir. Açıkgöz (2003a), aktif öğrenmede kullanılan iş ve taktikleri sıralarken mizahla ilişkilendirilebilecek şu etkinlikleri verir:

Analoji ya da Metafor Kullanma

Öğrencilerin, öğrenilenleri; bildikleri, ilgisiz bir olaya ya da nesneye benzetmeleridir. Örneğin bilgisayar çamaşır makinesine; reaksiyonlar çamaşır insan ilişkilerine benzetilebilir.

Pantomim (Sessiz Oyun)

Öğrencilerin, konunun başlıca kavram ve düşüncelerini işleyen pantomim gösterileri hazırlamalarıdır. Pantomimi izleyen öğrenciler, ne anlatıldığını bulmaya çalışırlar. Bu uygulama, öğrencileri “Nasıl anlatalım?”, “Neyi anlatalım?” gibi sorularla düşündürdüğü ve hareket gereksinimlerinin karşılanmasına elverişli olduğu için yararlıdır.

Empati Kurma

Öğrenenlerin, kendilerini karşılarındakinin yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmasıdır. Örneğin tıp öğrencisinin kendisini hasta yerine koyması; öğretmen adayının kendini öğrenci yerine koyması; edebiyat öğrencisinin kendini şair yerine koyması.

Esprî Yapma

Öğrencilerin; başlıca kavramlar, sınıftaki arkadaşları, öğretmen ya da müdür hakkında, onları incitmeyecek espriler üretmeleridir. Bu uygulama öğrencilerin doğasına uygun olduğu için oldukça etkilidir. Örneğin geometrik şekiller konusunda, dikdörtgen konusunda, “Dikdörtgen kareye âşık olmuş üçgene dönmüş.”; sağlık konusunda “Bugün rejime başladım. Sabahleyin üç hamburger yerine iki hamburger yedim.” gibi espriler öğrencileri hem düşündürecek hem de güldürecektir.

Tersini Yapma

Öğrencilerin, yapılması gerekenlerin, kuralların tersinin yapıldığı durumlar, tasarımlardır. Örneğin, kompozisyonlara sondan başlama, okuduklarını anlamamış gibi yapma vb. tersini yapma öğrencilerin ilgisini çekici ve düşündürücü olduğu için yararlıdır. Buradaki mizah, olağan bir dizgenin çıkılarak “sapma” meydana getirmeye dayanır.

Tersinden Düşünme

Bazı olaylara ters açıdan bakmak, onların daha iyi anlaşılmasına yardım edebilir. Örneğin bitkilerin büyümesinde nelerin etkili olduğu, bitki yetişmeyen yerler incelenerek daha kolay anlaşılabilir.

Mizah Kullanma

Yapılan araştırmalar gülmenin, komikliklerin beynin uyanıklığı ve bellek için gerekli olan maddeleri arttırdığını göstermektedir. Bu sonuç; beynin daha iyi çalışması, dikkatin artması, kısacası daha iyi öğrenme için derslerde mizaha yer verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Açıkgöz'ün belirttiği bu etkinliklerin yanında öğretmenin sunumuna bağlı olarak da çeşitli etkinlikler yapılabilir. Örneğin, Erginer (2000: 361), Konuşan Resimler Etkinliği” adı altında öğretmenin çeşitli karikatür ve resimleri sunumuna yönelik çalışmalar yapılabilir. Ayrıca sınıf içinde öğretmenin konuyla ilgili yaptığı çeşitli söz oyunları, beden dilinden yararlanarak yaptığı sunumlar; dramada mizahî sunumlar bu türden etkinliklere örnek oluşturabilir.

2.1.9.2. İlköğretim Türkçe Müfredat Programı

Milli Eğitim Bakanlığı, 2005-2006 öğretim yılından itibaren yeni müfredat programını uygulamaya koymuştur. Bu MEB (2005: 3) tarafından şu şekilde açıklanmıştır: Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir. Böylece öğrenciler, dil sevgisi ve bilinci kazanarak öğrenme sürecinde daha verimli olacak, kendilerini hayata ve geleceğe hazırlayacak birikimi edineceklerdir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı

düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, kazanılan bilgi, beceri ve bilgilerin daha verimli ve kalıcı olmasını sağlamak için çeşitli etkinliklere yer verilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yaklaşım olarak, öğrenme sürecinde öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretmesini, öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınmasını, dolayısıyla değerlendirmede öğretim sürecindeki gelişimin de önemli olduğu benimsenmiştir. Bu yaklaşımın temel hedefi, öğrencinin öğretmen rehberliğinde; etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesidir. Türkçe öğretiminin daha verimli olabilmesi için, öğrencinin derse etkin olarak katılmasının sağlanması, motivasyonunun sürekli olarak desteklenmesi gerekir.

Bu program doğrultusunda hazırlanan müfredat programının genel amaçları ise şu şekilde belirtilerek öğrencilerin:

1. Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,
2. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,
3. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,
4. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,
5. Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,

6. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,
7. Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,
8. Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,
9. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları,
10. Hoşgörölü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,
11. Millî, manevî ve ahlâkî değgerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2005: 4).

MEB (2005: 5)'in üzerinde durduğu en önemli noktaların başında ise Türkçe öğretimi aracılığıyla öğrenciye Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözüme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, kişisel ve sosyal değerlere önem verme, estetik zevk kazanma, millî, manevî ve evrensel değerlere duyarlı olma gibi beceriler kazandırmak hedeflenmektedir. Bu bağlamda mizah Türkçe programında öğrenme alanlarına yansıtılabilecek etkili bir öğretim aracı sayılabilir.

2.1.9.3. İlköğretim Türkçe Müfredat Programında Mizahla İlişkili Konuların Öğrenme Alanlarına Dağılımı

Bu bölüm, MEB (2004) 1-5 ve MEB (2005) 6-8 İlköğretim Taslak Programı'ndaki öğrenme alanlarına yönelik kazanımlardan oluşmaktadır.

1. sınıf

Dinleme

Eğlenmek için masal, hikâye, şarkı, tekerleme, tiyatro vb. dinler ve izler (Dinledikleri masalları veya hikâyeleri oyunlaştırmaları istenebilir.).

Konuşma

- Kelimeleri doğru telâffuz eder (Sayışma ve tekerlemeler söylemeleri istenebilir.).
- Üstlendiği role uygun konuşur (Drama, piyes veya canlandırmalarda üstlendiği rollerin özelliklerine uygun konuşması.).
- Masal, hikâye, fıkra veya filmi tekniğine uygun anlatır.

Okuma

- Okuduğu kelimeleri doğru telâffuz eder (Tekerlemeler, bilmece okutulabilir.).

Görsel Okuma

- Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar.

2. Sınıf

Dinleme

- Eğlenmek için masal, hikâye, şarkı, tekerleme, tiyatro vb. dinler ve izler.

Okuma

- Eğlenmek için fıkra, bilmece, tekerleme, masal vb. okur.

Görsel Sunu

- Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar (El kuklası, eldiven kuklası, ipli kukla ve gölge kuklalarından yararlanarak diyalog yaptırılabilir ya da hikâye anlatılabilir.).

3. Sınıf

Dinleme

- Eğlenmek için masal, hikâye, şarkı, tekerleme, tiyatro vb. dinler ve izler.

Konuşma

- Masal, hikâye, fıkra veya filmi tekniğine uygun anlatır.

Okuma

- Metnin türünü dikkate alarak okur (Şiir, masal, fıkra, tekerleme vb. tekniğine uygun okuma.).
- Eğlenmek için fıkra, bilmece, tekerleme, masal vb. okur.

Görsel Okuma

- Karikatürde verilen mesajı algılar.

Görsel Sunu

- Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar (El kuklası, eldiven kuklası, ipli kukla ve gölge kuklalarından yararlanarak diyalog yaptırılabilir ya da hikâye anlatılabilir.).

4. Sınıf

Dinleme

- Eğlenmek için masal, hikâye, şarkı, tekerleme, tiyatro vb. dinler ve izler.

Konuşma

- Konuşmalarında mizahî öğelere yer verir.
- Masal, hikâye, fıkra veya filmi tekniğine uygun anlatır.

Görsel Okuma

- Karikatürde verilen mesajı algılar.

5. Sınıf

Dinleme

- Eğlenmek için masal, hikâye, şarkı, tekerleme, tiyatro vb. dinler ve izler.

Konuşma

- Konuşmalarında mizahî öğelere yer verir.
- Masal, hikâye, fıkra veya filmi tekniğine uygun anlatır.

Okuma

- Eğlenmek için fıkra, bilmece, tekerleme, masal vb. okur.

Yazma

- Yazılarında mizahî öğelere yer verir.

Görsel Okuma

- Karikatürde verilen mesajı algılar. (Gruplar oluşturularak farklı karikatürler verilir ve anladıklarını yazarak sınıfla paylaşmaları istenebilir.)

Görsel Sunu

- Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar.

6. 7. 8. Sınıf:

Okuma

- Karikatür, resim gibi materyallerle verilen iletileri algılar ve yorumlar. (Konuyla/temayla ilgili olarak verilen karikatürlerdeki konuşma balonları doldurulur.)

- Metindeki ip uçlarından hareketle metnin başlangıcını, gelişimini ve sonucunu tahmin eder. (**Tamamlama:** Yarıda kesilen fıkra veya hikâye tamamlanır.)

- Karikatür, resim vb. materyallerle verilen iletileri algılar ve yorumlar.


- Yazarın ve şairin bakış açısını ve anlatım tutumunu (alaycı, ironik vb.) sorgular.
- Terim, deyim, atasözü ve söz kalıplarını anlamlarına uygun olarak kullanır.

(Oyunlaştırma: Metinde geçen bir deyim veya atasözü oyunlaştırılır.)

Dinleme/İzleme

- Bilgi edinmek, zevk almak ve iletişim kurmak için dinler/izler.
- Tekerleme, sayışmaca, bilmece ve yanıltmacaları ezberler/kullanır.

Konuşma

- Konuşmanın amacını belirler (Eğlendirmek, bilgilendirmek, ikna etmek, iletişim kurmak veya paylaşmak amaçlarıyla konuşulur.).
- Bulunduğu ortama (resmî, samimî) göre etkili bir konuşma tutumu (ikna edici, öğüt verici, nükteli) geliştirir.
- Konuşma sırasında kullanılacak araçları belirler ve hazırlar (Konuşma konusuyla ilgili fıkra, atasözü, deyim, özdeyiş vb. bulunur.).
- Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapar.  **Canlandırma:**)
 1. Pantomim yapılır.
 2. Kukla oynatılır.
 3. Hacivat ve Karagöz oynatılır/canlandırılır.
- Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır. (“**Maymun Gözünü Açtı**”): Deyim ve atasözlerinin hikâyesi araştırılarak sınıfta anlatılır. Anlatımlar içeriğe uygun resimler yapılarak desteklenir.)

Yazma

- Konuyla ilgili araştırma yapar ve bilgi toplar (📖 “Bir Hikâyem Var!”: Konuyla ilgili hikâye, fıkra, hatıra vb. araştırılarak sınıfta paylaşılır.)
- Gerektiğinde diyaloglara ve mizah unsurlarına yer verir.
- Kalıplaşmış sözler, tekerlemeler ve söz oyunlarından yararlanır (📖 **Senaryolaştırma:** Bir Nasrettin Hoca fıkrası senaryolaştırılır.)

Şiir yazma

- Seviyesine uygun mecazlardan ve söz sanatlarından yararlanır (Mecaz, benzetme, kişileştirme, konuşurma ve abartma sanatlarından yararlanılır.)

Görsel unsurlardan yararlanma

- Yazılanlarla uyumlu görsel malzeme tasarlar. (**Boşluk doldurma:** Bir karikatürde boş bırakılan konuşma balonları doldurularak diyaloglar oluşturulur.)

Dilbilgisi

- Kelimelerin temel, yan, mecaz ve terim anlamlarıyla kullanımlarını kavrar.
- Atasözü, deyim, özdeyişler ile mecazlı ifadelerin anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar, bunları uygun durumlarda kullanır (📖 **Drama:** Atasözleri ve deyimlerin bazıları oyunlaştırılır.)

2.2. Türkçe Öğretimiyle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Bu başlık altında, Türkçe öğretimi, Türkçe dersi akademik başarı ve Türkçe dersine yönelik tutumla ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Aksan (1979), çalışmasında Türkçe öğretiminin dilbilim yöntemleri üzerine temellendirilmesi üzerinde durur. Özellikle geleneksel dilbilgisi öğretiminden sıyrılarak dil öğretiminin dilbilimsel yöntemlerle yapılması gerektiğini vurgular.

Özdemir (1990), Türkçe öğretiminde yaşanan sorunların, ancak günlük yaşamla ilişkilendirilerek gerçekleştirilebileceğini belirtir.

İmer (1990), dil öğretiminin dilbilimsel veriler ışığında gerçekleşebileceğini savunur. Özellikle anadili öğretiminde ruhbilim, ruhdilbilim ve toplumdilbilimi gibi farklı disiplinlerden yararlanarak “eğitimsel dilbilim” yaklaşımının gerekliliği üzerinde durur.

Demircan (1992), Türkçe eğitiminden dilbilgisinin anlaşılmasını eleştirir. Verimli bir Türkçe eğitimi için Türkologların, eğitim bilimleri-dilbilim-felsefe-sosyoloji-psikoloji gibi farklı disiplinlerin işbirliğine gitmesi gerektiğini belirterek çeşitli öneriler getirir.

Göğüş (1992), ülkemizde dil öğretiminin geç kalınmasından ve sorunlarından söz eder. Türkçe dersinin diğer dersler gibi “öğrenme konusu” olmadığını; bir “beceri kazanma” etkinliği olduğunu belirterek derslerin uygulamalı bir biçimde gitmesinin önemini vurgular.

Kocaman (1994), anadili öğretiminde dilbilimin verilerinden yararlanmanın önemi üzerinde durur; dilin bilgi ve kullanım düzlemi olmak üzere iki düzlemde oluştuğunu, iki düzlemi birlikte kapsayacak bir dil öğretiminin daha etkili olacağını savunur.

Arık (1996), geleneksel dilbilgisi, dağılımsal dilbilim ve dil öğretimiyle ilgili kuramsal bilgiler verir. Geleneksel dilbilgisinin, uygulamalı dilbilimin en ilkel biçimi olduğunu ileri sürer. Geleneksel dilbilgisi çalışmalarından önce, dağılımsal dilbilimin yapılması gerekliliği üzerinde durur.

Küçük (1996), Türkçe ders kitaplarında yer alması gereken metinler üzerine bir değerlendirme yapar. Özellikle bu metinleri seçerken nelere dikkat edilmesi gerektiğini belirtir.

Sağır (1996), anadili öğretiminin ülkemizdeki durumuyla ilgili yaptığı değerlendirmede, özellikle okulöncesi eğitiminin gerekliliği üzerinde durur. Ayrıca okul sürecinde anadil eğitimi alan öğrencilerin yeterince eleştirel, yaratıcı düşünemediklerini vurgular.

Dayıoğlu (1998), çocuk kitaplarının anadili eğitimine etkisini vurgular. Çocuk yazınının önemine değinir. Romanların, öykülerin aile ve okulda öğretilen anadilinden daha fazla kaynak oluşturduğunu belirtir.

Cemiloğlu (1998), çalışmasını sekiz bölüme ayırır. Birinci bölümde bir iletişim aracı olarak dilin işlevleri ve diğer disiplinlerle olan ilişkisi; ikinci bölümde dil, edebiyat ve eğitim ilişkisi üzerinde durur. Burada yazınsal nitelikli metinlerin incelenmesine yönelik bir program sunar. Üçüncü bölümde ilk okuma ve yazma öğretimini ele alır. Bu bölümde öğretim yöntemleri üzerinde durur ve etkinlik örnekleri sunar. Dördüncü bölümde, Türkçe programı ve Türkçe öğretimini değerlendiren Cemiloğlu, dört temel dil becerisi olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma hakkında bilgi verir. Beşinci bölümde, öğretim yöntemlerinden hareketle Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler üzerinde durmuştur. Cemiloğlu, altıncı bölümde öğretimin planlanmasıyla ilgili olarak yıllık ve günlük planları açıklar ve bunlarla ilgili örnekler sunar. Yedinci bölümde çalışma ayrıntıları ve teknikleri üzerinde durur; bu çerçevede okuma öğretimi, sözcük öğretimi, dilbilgisi öğretimini değerlendirir.

Sever (1999), öğrencilerin sanatsal etkinlikleri yerinde izleme sıklığı ile okuduğunu anlama beceri düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını saptar. Çalışmanın örneklemini, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören 300 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeyleri ile sinemaya, tiyatroya, sergilere, Klasik Batı Müziği dinletilerine, operaya ve dans gösterilerine gitme sıklıkları arasında .01 düzeyinde anlamlı ve olumlu bir ilişki bulunmuştur.

Kızıltan (1999), Çocukların dilsel gelişimlerinde ve okuma sevgisi kazanabilmelerinde bir öykü/roman okuma kılavuzu ve beraberinde iki etkinlik sunar. Ayrıca, çocuklara yönelik yazılan yazınsal metinlerdeki dil yanlışlarının ve tekdüze sunuşun, çocukların dil gelişimine bir katkı sağlamadığını, geleceğin okurlarının da sayıca azalmasına neden olacağını vurgular.

Demircan (2000), Türkçe'deki göstergeler ve dil-iletişim, dil-bilişsel gelişim ilişkilerine değinir. Tarihî süreçte Türkçe öğretimi etkinlikleriyle ilgili bilgiler.

Demirel (2000), çalışmanın birinci bölümünde dil, anadili ve öğretimine değinir. Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri ve Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi üzerinde durur. Daha sonra Türkçe öğretiminin hedefleri ve program içeriğinin düzenlenmesi ile ilgili bilgiler verir. Yazar, bu çalışmada ağırlıklı olarak ilköğretim birinci kademesindeki Türkçe derslerine yönelik bir tanıtım yapar.

Sever (2000), Türkçe öğretimine yönelik yaptığı çalışmasında, öncelikle anadili öğretimine ilişkin bilgiler verir ve öğrenme alanları üzerinde durur. Ardından "Tam Öğrenme" kuramı ve ilkeleri üzerinde duran yazar, Türkçe öğretiminin amaçlarını bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç bölümde değerlendirir. Yazar, son olarak ilköğretim 6. sınıf Türkçe Programını tanıtarak bu öğrencilerin "Türkçe Okuduğunu Anlama" ve Yazılı Anlatım Becerileri"ni değerlendirir. Bu değerlendirmede geleneksel yöntemlerle öğrenim gören öğrencilerle tam Öğrenme modeline göre öğrenim gören öğrenciler arasındaki farklar temel alınmıştır. Bu çalışmada öğretim programlarında amaçlanan davranışların tam olarak öğrenilmesinin, eğitimde niteliği artıracak gibi, öğrencilerin eğitim sisteminden olabildiğince yararlanmasına da katkı sağlayacağı sonucuna varılmıştır.

Bilkan (2001) bu çalışmayı Türkçe dilbilgisini eğlenceli ve zevkli bir biçimde öğretebilme amacıyla hazırlamıştır. Böylece dilbilgisi konularının işlenişinde görsel, işitsel ve kinestetik uygulamalardan örnekler sunarak bunları değerlendirme yoluna gitmiştir.

Öz (2001), bu çalışmada öncelikle amaçlar ve ilkeler üzerinde durarak yöntem ve teknikleri tanıtır. Ardından Türkçe programı çerçevesinde ilköğretim 1. sınıftan 8. sınıfa kadarki dönem üzerinde durur. Yazar ayrıca yıllık plan, günlük plan ve sınıf içi etkinliklerle ilgili çeşitli bilgiler de vererek uygulama çalışmalarından örnekler sunar. Çalışmanın bir diğer bölümünü ise öğrenme alanları ile bunlarla ilgili önerileri oluşturmaktadır.

Ünalın (2001), çalışmasına dil öğretimiyle ilgili bilgiler vererek başlar. Ardından ilk okuma yazma öğretimi ve devreleri ile çocuk psikolojisi üzerinde durur. Daha sonra Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerle öğrenme alanları üzerinde durur. Yazar, bu çalışmasında diğer çalışmalardan farklı olarak metin türlerine göre inceleme yöntemleri ortaya koyar ve beyin teknolojisindeki gelişmeler doğrultusunda dil öğretimine yansıyan öğeler üzerinde durur.

Kavcar ve diğerleri, sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenleri için hazırladıkları bu çalışmada, ilk okuma yazma öğretiminden 8. sınıfa kadarki döneme ait süreci Türkçe öğretimi açısından değerlendirir. Çalışmada, Türkçe öğretiminin amaçları ve ilkeleri, Türkçe öğretiminde yöntem ve teknikler yanında öğrenme alanları, Türkçe öğretimi ortamları, kompozisyon ve ilkeleri, dilbilgisi öğretimi ve Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme üzerinde durulur. Çalışmanın en önemli yanı ve diğer çalışmalardan farkı, ünite sonu değerlendirmeleridir. Bu değerlendirmelerde okuyucuya genel bir tekrar niteliğinde sorular sorulur. Ayrıca yer yer verilen kaynak önerileri de okur için önemli bir kazanç sayılabilir.

Baş (2002), Türkçe eğitiminde drama kullanımına yönelik bilgiler vermiştir. Türkçenin öğretimiyle ilgili çıkan diğer yayınlarda, çok fazla yer verilmese de, sınıf içi uygulamalar alt başlığıyla verilen drama etkinliği, burada bir kitap olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenme alanlarını zenginleştirmeye çalışan bu çalışmada drama yöntemine ilişkin bilgiler verilmiş ve 6. 7. ve 8. sınıfa yönelik örnek uygulamalar yapılmıştır.

Çotuksöken (2002), Anadili derslerinin amaçlarını, derslerin işleniş biçimlerini, ders kitaplarının nasıl olması gerektiğini belirtir. Ayrıca, dil-toplum, dil-yazım ilişkileri, Türkçenin söz varlığıyla ilgili bilgiler.

Küçük (2002), Türkçede ölçme ve değerlendirmeye ilgili karşılaşılan sorunları değerlendirir. Bu çerçevede öğretmenlere ve ders kitabı yazarlarına çeşitli önerilerde bulunur.

Yalçın (2002), dil ile beyin arasındaki ilişkilere değinir. Ayrıca okuma ve konuşma becerilerine ilişkin değerlendirmeler yapar.

Aksakal (2002), işbirlikli öğrenmenin Türkçe eğitimine etkisi üzerine yaptığı araştırmada İzmir Şemikler İlköğretim Okulunda 47 öğrenci üzerinde deneysel bir araştırma yapar. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun “okuduğunu anlama”daki erişileri ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun erişileri arasında, işbirlikli öğrenme grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark olduğunu saptar.

Ateş (2003), Türkçenin sorunlarına farklı bir bakış açısıyla baktığı bu çalışmada Türkçenin yanlış kullanımı, dilbilgisi kurallarında karşılaşılan güçlükler, günlük konuşmalar, dilde kirlenme vb. konulardaki araştırmalarına dayalı bir kitap sunmuştur.

Köklü (2003), öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini artırmak için kullanılan öğrenci merkezli, çok kanallı ve yaparak-yaşayarak öğrenme stratejisine uygun yeni öğretim yöntemlerinden dramatizasyonun etkililiğini incelemiştir. Araştırmada eğitici dramının, 7. sınıfta şiir ve 8. sınıfta öykü türünden bir metnin anlaşılmasında ve hatırlanmasında düz okuma tekniğine göre daha etkili olduğu; eğitici drama tekniklerinin dinlediğini anlamada ve hatırlamada öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı düzeylerini olumlu yönde etkilediği; kız öğrencilerin alışlagelmişin dışında uygulamalara karşı daha iyi güdülenmekte ve o oranda başarılı olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Özbay (2003), Türkçe öğretimi açısından son derece önem taşıyan bu çalışmada, Türkçe öğretimi bibliyografyası hazırlamıştır. Yazar, hazırladığı bibliyografyayı kitaplar, makaleler ve tezler başlıklarıyla üç bölümde toplamıştır. Ayrıca konuyla ilgili Internet sitelerinin adlarını belirlemiştir. Bu konuda çalışma yapmak isteyen birçok araştırmacıya ışık tutabilecek bir yapıttır.

Yıldız (2003), anadili öğretiminde kullanılan yeni yaklaşımları tanıtır. Anadili derslerinde öğrenme-öğretme süreçlerinin temel ilkelerini, bu süreçte göz önünde bulundurulması gereken noktaları, anadili dersinin etkinlik alanlarını belirtir.

Yılmaz (2003), Türkçe eğitiminde anlatılardan yararlanılması gerekliliğini savunur. Bu çerçevede halk edebiyatının türlerinden yararlanılması gerektiğini öne sürer.

Gelen (2003), Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama (BFOA) ve kalıcılığa etkisi üzerinde durmuştur. BFOA stratejisinin; bilişsel farkındalık becerilerini, okuduğunu anlama başarılarını ve Türkçe ders tutumlarını artırdığı görülmüştür. Araştırma sonunda BFOA stratejisi ve bu stratejide kullanılan alt stratejiler, etkinlikler, yöntemler ve teknikler Türkçe dersinde bilişsel farkındalık düşünme becerilerini geliştirmede, okuduğunu anlama başarısını geliştirmede ve olumlu tutum geliştirmede, etkili bir yol olarak kullanılabileceği; ezberci yapıdaki geleneksel eğitim sisteminden, düşünme temelli gelişmiş eğitim sistemine geçişte bilişsel farkındalık stratejilerinin rolünün ne olduğu görülerek bunların düşünmeyi harekete geçirici bir anahtar olarak kullanılması; BFOA stratejisinin diğer derslere uyarlanarak kullanılabileceği; BFOA stratejisinin “Eğitimde Planlama ve Değerlendirme ya da Öğretim Yöntemleri” der tanımları ve ders kitapları içinde yerini alması; savunulmuştur.

Çetindağ (2003), Liselere Giriş Sınavı (LGS) Türkçe Soru profili ve Bunun 6, 7, 8. sınıf Türkçe Ders Kitaplarıyla yaptığı karşılaştırma sonucu; terim konusunda uzlaşmaya varılması, hızlı okuma tekniklerinin verilmesi, ders kitaplarına LGS içerik

ve formatında Türkçe testleri konması, LGS yerine önceki yıllara ait öğrenci notlarının daha belirleyici olması, LGS'nin 6. ve 7. sınıflarda da uygulanması, LGS'de ders kitaplarından metinlerin seçilmesi biçiminde önerilerde bulunmuştur.

Şahin (2004), aktif öğrenmenin ilköğretim 2. kademe Türkçe dersinde yazılı anlatım becerisi üzerindeki etkililiğini araştırmıştır. Çalışma sonunda aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin, yazılı anlatım bilgilerini (bilgiyi kullanma, uygulama) arttırmada ve kompozisyon yazma becerisini geliştirmede, geleneksel yöntemden daha etkili olduğu savunulmuştur.

Oruçoğlu (2004), İlköğretim II. kademe öğrencilerine eylemlerin öğretilmesinde aktif öğrenme yönteminin etkililik düzeyini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonunda, ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarılarında aktif öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Bölükbaş (2004), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ve başarılarına etkililiğini “Yansıtıcı Öğretim” çerçevesinde değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda geleneksel yöntemle verilen bir derse oranla “Yansıtıcı Öğretim”in öğrencinin başarı ve tutumuna olumlu ve anlamlı etki ettiği saptanmıştır.

Kılıç (2004). İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutumlar üzerinde bir araştırma yapar. Araştırmada kontrol gruplu öntest sontest deney deseni uygulanmıştır. araştırma sonunda, işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin Türkçe dersi okuduğunu anlama başarıları, okuduğunu anlama stratejileri ve okumaya yönelik tutumları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca işbirlikli öğrenmenin okuduğunu anlamadaki cinsiyete dayalı farklılıkları ortadan kaldırdığı saptanmıştır.

2.3. Mizahla İlgili Yayın ve Araştırmalar

Bu başlık altında, mizah kuramlarıyla ve mizah ölçekleriyle ilgili yapılan çalışmalar hakkında bilgiler verilmiştir.

Kınay (1993), mizah için bir anlambilimsel kuram (teory) ileri sürmek amacıyla çalışmasında fıkra metinlerini analiz edilmiştir. Bu çalışma, özellikle söylem çözümlemesi ve bağlamsal anlabilim bulgularını içermektedir. Çalışmada, bünyesinde mizah barındıran bir metnin dilbilimsel olarak anlaşılabilmesinin daha kolay olacağı sonucuna varılmıştır.

Göker (1993), gülme temelli sanatları açıkladığı çalışmasının birinci bölümünde “gülme”nin ne olduğu üzerinde durur. İkinci bölümde ise güldüren sanat türlerini örnekleriyle açıklar.

Topuz (1995), popülerlik, mizah duygusu ve akademik başarı arasında bir ilişki bulunup bulunmadığını araştırmıştır. Çalışmadaki bulgular genelde, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin yaşlıları tarafından daha popüler algılandıklarını ve arkadaş olarak en çok tercih edilenler olduklarını göstermiştir. Mizah duygusuna sahip olma ve popülerlik arasında bir ilişki bulunamamıştır; ancak mizah duygusuna sahip olma akademik başarı ile ilişkili bulunmuştur. Bulgular ayrıca, mizah duygusuna sahip olmayan ve akademik olarak başarısız öğrencilerin, mizah duygusuna sahip olan ancak akademik anlamda başarısız öğrencilere oranla yaşlıları tarafından çok daha tercih edilen kişiler olduklarını göstermiştir. Popüler olma, mizah duygusu ve akademik başarı arasındaki ilişkiler cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Bergson (1996), çalışmasında komik sözcüğünden hareket eder. Üç bölümde yaptığı bu çalışmanın birinci bölümünde biçimlerin komiği ve devinimlerin komiği; ikinci bölümde durum komiği ve söz komiği; üçüncü bölümde ise karakter komiği üzerinde durur.

Morreall (1997), gülmenin nedenleri üzerinde durduğu bu çalışmasında, mizahî gülme durumları ile mizahî olmayan gülme durumları arasındaki farkları dile getirir. Ardından mizah kuramları hakkında bilgi veren yazar, ardından kendi mizah kuramını ortaya koyar; mizah çeşitliliği, mizah ve estetik ilişki, mizahın insan yaşamı üzerindeki yeri ve mizahın toplumsal değeri hakkında da düşüncelerini ifade eder.

Koestler (1997), mizahı yaratan unsurlar üzerinde durduğu çalışmasında, öncelikle gülmenin mantığını ele alır. Ardından gülme-duygu ilişkisi üzerinde durarak mizah psikolojisini açıklar. Daha sonra mizahın çeşitlerini ve mizahın nasıl oluştuğuyla ilgili açıklamalar yapar. Kitabın sonunda ise çalışmanın genel bir görünümünü vermek amacıyla bir özet yapılmıştır.

Akün (1997), ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda öğrenim gören çocuklarda mizah gelişimi üzerinde durur. Çocukların en çok güldüğü fıkra, Karadeniz ve Nasrettin Hoca fıkraları olmaktadır. Çalışma grubunun yaklaşık üçte biri Karadeniz ya da Nasrettin Hoca fıkralarına gülmektedir. Bu nedenle Türkçe derslerinde ve çocuk kitapları yazımında bunlara yer verilmesi gerekliliği vurgulanır. Ayrıca, çocuklara kaliteli mizah örneklerinin sunulması dile getirilmiştir.

Özenç (1998), demokratik ve otoriter olarak algılanan anne-baba tutumlarının, genç yetişkinlerin durumluk mizah tepki düzeyine etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada anne-babaların algılanan tutumları ile durumluk mizah tepkisi arasında ilişki olmadığı saptanmıştır. Ayrıca cinsiyete göre durumluk mizah tepki düzeyi arasında fark olmadığı bulunmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda, yapılabilecek yeni araştırmalar konusunda öneriler sunulmuştur.

Özünü (1999), gülmececinin tarih içinde ortaya çıkışını ele alıp diğer disiplinlerle ve çeşitli kavramlarla ilişkisini vurgulamıştır. Özünü, çalışmasında özellikle gülmece kuramları üzerinde durmuş ve bu kuramlardan hareketle gülmece metinleri üzerinde uygulama yapmıştır.

Klein (1999), insan üzerindeki etkileri anlatmıştır. Bu çalışmada Klein, mizahın psikolojik ve fizyolojik etkileri üzerinde durur, mizahla ilgili çeşitli egzersizler verir. Ayrıca, farklı alanlardan insanların mizahla nasıl ilgilendikleri ve mizahı nasıl gördükleriyle ilgili bilgiler sunar. Yazar, mizahla ilgili salt bilgi vermek yerine bu bilgileri örnek olaylarla zenginleştirmiştir.

Durmuş (2000), öğrencilerin mizah duygusu ile başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada, öğrencilerin mizah duygusunu ölçmek amacıyla Durumluk Mizah Tepkisi Ölçeği (DMTÖ) ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği uygulanmıştır. öğrencilerin başa çıkma strateji puanları üzerinde yürütülen MANOVA analizi sonuçları, iyimser ve çaresiz başa çıkma stratejilerinde anlamlı cinsiyet farkı bulunduğunu göstermiştir. Mizah duygusu açısından, mizah duygusu yüksek ve düşük olan öğrenciler arasında iyimser ve kendine güvenli başa çıkma stratejileri yönünden anlamlı farklar olduğunu göstermiştir. Mizah duygusu ve cinsiyet etkileşimi anlamlı bulunmamıştır.

Burgess (2000), sınıfta mizahî koşulların oluşması için yapılması gerekenler üzerinde durur; mizahla nasıl bir öğretimin yapılabileceği konusunda uygulamalı çalışmalara örnekler verir.

Sanders (2001), kitabına dünyanın gülmeye başladığını dile getiren bir alıntıyla başlar, gülmenin ne olduğu açıklayarak devam eder. Yazar, mizahın tarihsel süreç içinde çeşitli uygarlıklar tarafından nasıl görüldüğü ile ilgili bilgiler verir.

Bayrak (2001), çalışmasını dört bölümde sunar. Birinci bölümde gülmece geleneğinin yazılı ve sözlü edebiyattaki yerine değinir. İkinci bölümde halk anlatı ürünlerinde gülmece; üçüncü bölümde, şiirsel ürünlerde gülmece ve yergi; dördüncü bölümde ise Batılılaşma hareketinden sonra gülmece ve yergi üzerinde durmuştur.

Loomans ve Kolberg (2002), mizah ve oyunla yapılacak öğretim için hazırladıkları çalışmada, gülmenin önemine vurgu yaparlar. Kitapta; öğretmenin yapması gerekenler, yaratıcı bir sınıf ortamı yaratmak, gülmece teknikleri, mizahın

öğretimde bir araç olarak kullanımı gibi konular, çeşitli uygulamalarla birlikte verilmiştir.

İnceoğlu (2003), utangaçlık düzeyleri farklı lise son sınıf öğrencilerinin, durumluk mizah tepki düzeyleri, cinsiyetleri, alan türleri, algılanan aile tutumları, algılanan kişilik yapısı, algılanan popülerite, ve algılanan bedensel sağlık açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonunda, utangaçlık düzeyleri farklı lise son sınıf öğrencileri cinsiyetlerine göre karşılaştırıldıklarında bu değişkenlerin durumluk mizah tepki düzeyleri üzerindeki ortak etkisi bulunmamıştır. Bunun yanı sıra, utangaçlık düzeyleri farklı lise son sınıf öğrencilerinin alan (TM, TS, MF), algılanan popülerite, algılanan bedensel sağlık değişkenlerinin durumluk mizah tepki düzeyi üzerindeki ortak etkisi de anlamlı bulunmamıştır. Diğer taraftan utangaçlık düzeyleri farklı son sınıf öğrencilerinin durumluk mizah tepki düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Yapılan gruplar arası karşılaştırmada ise en yüksek puan ortalamalarının utangaç olmayan lise son sınıf öğrencilerine ait olduğu görülmüştür. Buna ek olarak, algılanan popülerite değişkeninin, durumluk mizah tepki puanları üzerindeki temel etkisi anlamlı bulunmuştur. Bu değişkene ilişkin yapılan gruplar arası karşılaştırmada ise kendini popüler algılayan lise son sınıf öğrencilerinin durumluk mizah tepki puanlarının, kendini popüler algılamayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet, alan türü ve bedensel sağlık değişkenlerinin lise son sınıf öğrencilerinin durumluk mizah tepki düzeyleri üzerindeki temel etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Yerlikaya (2003), mizah kullanımındaki bireysel farklılıklarla ilişkili dört boyutu ölçen çok boyutlu bir ölçeği (Humor Styles Questionnaire) Türk kültürüne uyarlamak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini sınamak için yapılan analizlerde ölçeğin orijinalindeki gibi dört faktörden oluştuğu ve 32 maddenin orijinal İngilizce formda yer aldıkları faktörlere yüklendikleri görülmüştür.

Küçükbayındır (2003), mizah eğitiminin mizah duygusu, iş tatmini ve örgütsel sıcaklık üzerindeki etkilerini incelediği bu çalışmada, mizah duygusunun

iş tatmini ve örgütsel iklim üzerindeki açıklayıcı gücü incelenmiştir. Toplam mizah duygusu ile iş tatmini ve örgütsel iklim arasında ilişki bulunamamış; ancak mizah duygusunun bazı alt faktörlerinin örgütsel iklim ve iş tatmini değişkenleri ile onların alt faktörleri arasında ilişki olduğu görülmüştür.

Ülper (2004), Nasrettin Hoca fıkralarının dil, üslup ve eğitim yönünden değerlendirmesini yapar; bu fıkralara öğretimde daha fazla yer verilmesi gerektiğini belirtir.

Martin (2004), mizahın sağlığa etkisini ortaya konan düşünceleri yetersiz bulmakla birlikte bu çalışmaların gelecek için bir veri oluşturabileceğini belirtir. Martin'e göre şu ana kadar mizahın ve gülmenin etkisini gösterdiği en belirgin özellik, acıya dayanırlık göstermesidir.

Kuiper ve Nicholl (2004), 132 üniversite öğrencisine uyguladıkları ankette öğrencilerin, mizah duygusunun yüksek olmasının pozitif yönden sağlığı etkilediğini, ölüm korkusunu, ciddi hastalıklara yakalanma riskini azalttığını ve acıyla daha az ilişkili olduğunu düşündüklerini göstermiştir.

Usta (2005), mizahı bir dil aracı ve metinsel araç olarak değerlendirdiği çalışmasının giriş bölümünde öncelikle gülmenin tanımı ve çeşitleri üzerinde durur; mizahın işlevlerini açıklar. Birinci bölümde gülmece kuramları ve gülmecelerdeki söz sanatlarını örnekleriyle verir. İkinci bölümde ise yine söz sanatları kullanılarak mizahî metinler arasında karşılaştırma yapılmıştır.

Tümkiye (2006), üniversite öğretim elemanlarının; kişisel ve meslekî koşulları ile tükenmişlik değerlerinin öğretim elemanlarının kullandıkları mizah tarzlarını yordama düzeyleri araştırmıştır. Analizler sonucunda "Katılımcı Mizah" puanları açısından yaş değişkeninin temel etkisi anlamlı bulunmuştur. Regresyon analizleri tükenmişliğin ve meslekî değişkenlerin mizah tarzlarını yordamada önemli değişkenler olduğunu göstermiştir. Çalışma sonunda üniversite öğretim elemanlarındaki tükenmişliğin giderilmesi, çalışma koşullarının iyileştirilmesi ve mizah duygusu kullanımının geliştirilmesi önerilmiştir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Çalışmanın temel konusu olan mizahın eğitimle ilişkilendirilmesinde “deney desenli öntest-sontest kontrol gruplu model” (Karasar, 2001) yöntem olarak kullanılmıştır. Her iki gruba deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılmıştır.

8. Tablo: Deney Deseni

Gruplar	Ön Ölçümler	Denel İşlemler	Son Ölçümler
Kontrol Grubu	Başarı Testi	Geleneksel Öğretim	Başarı Testi
	Mizaha Yönelik Tutum Ölçeği		Mizaha Yönelik Tutum Ölçeği
	Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği		Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği
Deney Grubu	Başarı Testi	Mizahla Öğretim	Başarı Testi
	Mizaha Yönelik Tutum Ölçeği		Mizaha Yönelik Tutum Ölçeği
	Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği		Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

3.2. Evren ve Örneklem Grubu

Bu çalışma ilköğretim 8. sınıf Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci tutum ve başarısına etkisini araştırmak amacıyla deney desenli olarak düzenlendiği için çalışmanın örneklemini SES (Sosyo Ekonomik Statü)’ten

etkilenmemesi için orta sosyo-ekonomik bir çevredeki Buca Şerif Tikveşli İlköğretim Okulunda öğrenim gören 50 öğrenciden oluşturulmuştur.

Deney, sınıf ortamı bozulmadan Mart, Nisan ve Mayıs 2005'te MEB'e Buca Şerif Tikveşli İlköğretim Okulunda 25'i deney 25 kontrol grubu olmak üzere 50 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında haftada beşer saat olmak üzere Türkçe dersi yapılmıştır. Araştırma süresince deney ve kontrol grubunda her konu, aynı hafta içinde işlenmiştir.

9. Tablo: Örnekleme Oluşturan Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrenci Özellikleri

	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Kız	13	11
Erkek	12	14
Toplam	25	25
Yaş Ortalaması	14	14

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, Mizaha Yönelik Tutum Ölçeği, Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve mart, nisan ve mayıs aylarına ait konuları içeren Başarı Testi ile toplanmıştır.

3.3.1. Mizaha Yönelik Tutum Ölçeği

Bu ölçek, İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin mizaha yönelik tutumlarını saptamak amacıyla hazırlanmıştır.

Mizaha yönelik tutum ölçeğini geliştirmek için Gaziemir Sabri Önel İlköğretim Okulu 8. sınıftan 40 öğrenciye “Size göre mizah nedir?”, “Sizce mizah derste kullanılmalı mıdır? Kullanılacaksa nasıl kullanılmalıdır?” ve “Derste kullanılan mizah sizde ne gibi etkiler bırakır?” biçiminde açık uçlu sorular sorularak bilgi havuzu oluşturulmuştur. Bilgi havuzundan elde edilen veriler ışığında, 52 tutum

maddesi oluşturulmuş; oluşturulan maddeler üzerine Buca Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünden bir Yardımcı Doçent Doktor ve bir Öğretim Görevlisi Doktor; Eğitim Bilimleri bölümünden iki Yardımcı Doçent Doktordan uzman görüşü alınarak madde sayısı 44'e düşürülmüştür. Bu 44 maddelik Likert Tipi ölçek, önce Buca Meşkure Şamlı İlköğretim Okulu'ndan 40 öğrenciye uygulanmış; uygulama sırasında dikkati çeken eksiklikler, yanlışlıklar düzeltildikten sonra, bu maddeler İzmir'de (Buca Meşkure Şamlı İlköğretim Okulu, Yüzbaşı Şerafettin İlköğretim Okulu, Recep Ersayın İlköğretim Okulu, Çamlıkule İlköğretim Okulu) 550 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Bu öğrencilere ait maddelerin verileri SPSS programında hesaplanarak madde sayısı 29'a düşürülmüş ve bu hesaplamalar doğrultusunda ölçeğin güvenilirliği 0.86 çıkmıştır.

10. Tablo: Mizaha Yönelik Tutum Ölçeği Puanlama Biçimi

	<u>Olumlu Madde</u>	<u>Olumsuz Madde</u>
Tamamen Katılıyorum	5	1
Katılıyorum	4	2
Kararsızım	3	3
Katılmıyorum	2	4
Hiç Katılmıyorum	1	5

3.3.2. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Bu bölümde Öğr.Gör.Dr. Fatma Bölükbaş (2004) tarafından hazırlanan bir ölçek kullanılmıştır. 27 maddeden oluşan bu ölçek, dört alt boyutlu olup ölçeğin güvenilirliği 0,90'dır.

Bu ölçek, ilköğretim ikinci kademe (6, 7, 8) öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını saptamak amacıyla geliştirilmiştir.

Tutum ölçeğini geliştirmek için ilk önce Buca Recep Ersayın İlköğretim Okulu 7. sınıftan 35 öğrenciye "Türkçe dersine karşı neler hissediyorsunuz?" biçiminde açık uçlu soru sorulup bilgi havuzu oluşturulmuştur. Bilgi havuzundan elde edilen veriler ışığında, 69 tutum maddesi oluşturulmuş, Eğitim Bilimleri alanında çalışan uzman kişilerin görüşleri alınarak madde sayısı 50'ye düşürülmüştür. Bu 50 maddelik Likert tipi tutum ölçeği, önce Buca Ahmet Kutsi Tecer İlköğretim Okulu 7. sınıftan 40 öğrenciye uygulanmış; uygulama sırasında dikkati çeken eksiklikler-yanlılıklar düzeltilerek daha sonra İlköğretim 6., 7., ve 8. sınıflardan 549 öğrenciye (Umurbey İ.Ö.O., Recep Ersayın İ.Ö.O., Ahmet Kutsi Tecer İ.Ö.O., Şemikler İ.Ö.O., Sabri Öney İ.Ö.O., Fırat İ.Ö.O.) uygulanmıştır. Elde edilen veriler, SPSS programında değerlendirilmiştir.

Ölçeğin tek bir yapıyı ya da alt boyutları ölçüp ölçmediğini belirleyebilmek için bir faktör analizi tekniği olan "temel bileşenler analizi" uygulanmıştır. Ön deneme ile ulaşılan öğrenci sayısı (N= 549), faktör analizi için yeterlidir.

Faktör analizi sonuçlarının değerlendirilmesinde, bir maddenin ölçekte yer almasına ya da çıkarılmasına karar verirken birinci faktördeki yük değerinin 0,45 ve daha yüksek olması ölçüsü temel alınmıştır. Ayrıca söz konusu maddenin birinci faktörde aldığı yük değeri ile diğer faktörlerden aldığı yük değerinin farkının 0,10 ve daha yüksek olmasına dikkat edilmiştir. Bu şekilde birinci faktörde yüksek yük değeri veren bir maddenin, ikinci bir faktörde bu düzeyde bir yük değerine sahip olması engellenmiştir. Ölçeğinin güvenilirliği Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ile hesaplanmıştır.

11. Tablo: Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlama Biçimi

	<u>Olumlu Madde</u>	<u>Olumsuz Madde</u>
Tamamen Katılıyorum	5	1
Katılıyorum	4	2
Kararsızım	3	3
Katılmıyorum	2	4
Hiç Katılmıyorum	1	5

3.3.3. Öğrenci Başarı Testi

Uygulamanın yapılacağı aylara ait (Mart-Nisan-Mayıs) İlköğretim 8. sınıf müfredatı incelenmiş, uygulama yapılacak okulda okutulan ders kitabı da dikkate alınarak ulaşılmak istenen hedef ve hedef davranışlar saptanmıştır. Bu hedef ve hedef davranışlardan yola çıkılarak belirtke tablosu oluşturulmuştur.

Belirtke tablosu dikkate alınarak 35 sorunun yer aldığı çoktan seçmeli başarı testi oluşturulmuş; bu test Türkçe Eğitimi Bölümünden bir Yardımcı Doçent Doktor ve bir Öğretim Görevlisi Doktor; Eğitim Bilimleri bölümünden iki Yardımcı Doçent Doktordan uzman görüşü alınarak geliştirilmiştir. Daha sonra güvenilirlik hesaplaması için bu test, önce Recep Ersayın İlköğretim Okulu 8. sınıftan 35 öğrenciye uygulanmış; uygulama sırasında dikkati çeken eksiklikler düzeltilerek daha sonra İlköğretim 8. sınıftan 200 öğrenci üzerinde (Buca Meşkure Şamlı İlköğretim Okulu, Yüzbaşı Şerafettin İlköğretim Okulu, Recep Ersayın İlköğretim Okulu, Çamlıkule İlköğretim Okulu) uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında değerlendirildikten sonra, güvenilirliği düşük olan sorular testten çıkarılmış ve testteki soru sayısı 22'ye indirilmiştir. Çoktan Seçmeli Başarı Testi'nin güvenilirliği α (alpha) = 0.70 olarak bulunmuştur.

3.4. Denel İşlemler

Denel işlemler, Mart, Nisan ve Mayıs 2005'te deney ve kontrol gruplarında haftada beşer saat olmak üzere yapılmıştır. Araştırma süresince deney ve kontrol grubunda her konu, aynı hafta içinde işlenmiştir.

Geçerliği ve güvenilirliği alınan Mizaha Yönelik Tutum Ölçeği, Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Türkçe Başarı Testi, Şerif Tikveşli İlköğretim Okulunda üç sınıfta ön test olarak uygulanmıştır (14-15.03.2005). Bu uygulamalar sonucunda birbirine en yakın iki sınıftan 8/D şubesi deney grubu; 8/B şubesi ise kontrol grubu olarak alınmıştır. Dokuz hafta boyunca müfredat doğrultusunda işlenen derslerin sonunda öğrencilere son test uygulanmıştır (27.05.2005).

12. Tablo: Denel İşlemler Boyunca Ele Alınan Konuların Haftalara Göre Dağılımı

Tarih	Süre	Metnin Adı	Metnin Türü	Yazım-Noktalama-Dilbilgisi-Anlam Konuları
14-18.03. 2005	5X40	Nasrettin Hoca'nın Köyünde	Fıkra	Sözcükte anlam, yüklemine göre cümleler, ek eylemler.
21-25. 03. 2005	5X40	Atatürk'ün İnsan Sevgisi ve Evrensellik Konusundaki Görüşleri	Fıkra	Sözcük ve Cümlede Anlam, Metnin Yapısı, Eylemsi, Tırnak işareti, "ile"nin yazımı; metinlerde yalnlık, açıklık, duruluk.
28.03-01.04. 2005	5X40	Selimiye'ye Doğru	Mektup	Sözcük ve cümlede anlam, Mektup türü, cümlede yapı, cümlenin öğeleri, kesme işaretinin kullanımı.
04-08. 04. 2005	5X40	Mutlu Olma Sanatı	Deneme	Deneme türü, üç nokta, virgül ve noktalı virgülün kullanımı, cümlede yapı.
11-15. 04. 2005	5X40	Uygulama Oteli	Anı	Anı türü, sözcük ve cümlede anlam, cümlede yapı, cümlenin öğeleri, soru işareti ve "ve" bağlacının kullanımı.
18-22. 04. 2005	5X40	Tembellik	Deneme	Deneme türü, ünlü düşmesi ve türemesi, sayıların yazımı.
25-29.04. 2005	5X40	Bu Sabah	Şiir	Cümlede yapı, Bağlaçların yazımı, sözcük ve cümlede anlam.
02-06.2005	5X40	Okul ve Meslek Seçimi	Deneme	Sözcük ve cümlede anlam, ek eylem; virgül, nokta, noktalı virgülün yazımı.
09-13. 2005	5X40	Atatürk'ün Yazdığı Eserler	Fıkra	Sözcük ve cümlede anlam, cümlenin öğeleri, sözcük türleri, metnin yapısı.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, açıklanan yöntemlerle toplanan verilerin her bir alt problemle ilgili olarak istatistiksel tekniklerle yapılan çözümlenmeleri sonucu elde edilen bulguları ve bu bulgular ışığında yapılan yorumları içermektedir.

4. 1. Mizah Kullanımı ile Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin “Türkçe Akademik Başarıları” Üzerindeki Etkileri

Araştırmanın birinci alt problemi “Mizah kullanımı ile geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe akademik başarıları üzerindeki etkileri farklılıklar göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir.

Mizahla öğretim ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin Türkçe dersi başarısı üzerindeki etkilerini inceleyebilmek için, ilk önce Mart-Nisan-Mayıs aylarında işlenecek konular doğrultusunda hazırlanmış Çoktan Seçmeli Türkçe Başarı Testi deney ve kontrol gruplarına uygulanarak her iki grup arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır.

Öğrencilerin Çoktan Seçmeli Türkçe Başarı Testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest başarı puan ortalamaları t testi analizi ile karşılaştırılmıştır.

13. Tablo: Deney ve Kontrol Gruplarının Çoktan Seçmeli Ön Test Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Öğrenci Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t Değeri	p Değeri	Anlam Düzeyi
Deney	25	10,72	2,50	-0,560	0,578	p>,05 Anlamsız
Kontrol	25	11,68	2,53			

6. Tablo'da, deney ve kontrol grubuna başlangıçta uygulanan çoktan seçmeli ön test sonuçları gösterilmiştir. Önteste katılan öğrencilerin çoktan seçmeli öntest sınavından aldıkları başarı ortalamaları incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun başarı ortalamalarının birbirine yakın değerlerde olması ve sonucun istatistiksel olarak 0,05 anlamlılık düzeyinde de anlamlı bir farklılaşmanın olmaması, grupların eşit başlangıç düzeyinde olduğunu göstermektedir.

14. Tablo: Deney ve Kontrol Gruplarının Çoktan Seçmeli Son Test Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Öğrenci Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t Değeri	p Değeri	Anlam Düzeyi
Deney	25	13,60	2,62	2,82	0,007	P<,01* Anlamlı
Kontrol	25	11,98	2,15			

14. Tablo'da deney ve kontrol gruplarının çoktan seçmeli son test başarı puan ortalamaları arasındaki fark görülmektedir. 22 soruluk başarı testinde deney grubunun puanlarının aritmetik ortalaması 13,60 olup kontrol grubu ortalaması olan 11,68'den daha büyüktür. Yapılan istatistik analiz "t testi" sonucunda, deney ve kontrol gruplarının başarı ortalamalarının deney grubu lehine anlamlı düzeyde ($t=2,82$, $p<,01$) farklılaştığı saptanmıştır.

Her iki grubun son başarı testlerinde bir artış olmasına karşın, mizahla öğretimin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin "Çoktan Seçmeli Türkçe Başarı Testi"nden aldıkları son test puan ortalamaları ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı görülmektedir.

Mizahla öğretim yapılan derslerde, öğrencilerin kendilerini daha rahat bir ortam içinde özgür ve yaratıcı biçimde ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca mizahın sezdirim, çıkarım, önvarsayım, gösterebilimsel simgeleri kullanması öğrencinin dil ve dilötesi anlama ulaşma konusunda onlara geniş bir bakış açısı kazandırdığı söylenebilir.

4. 2. Mizah Kullanımı ile Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkileri

Araştırmanın ikinci alt problemi “Mizah kullanımı ile geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkileri önemli farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir.

Mizahla öğretim ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkilerini inceleyebilmek için, öğrencilerin deneye başlamadan önceki ve deney sonundaki tutum düzeyleri belirlenmiş; daha sonra da yapılan analizler yardımıyla tutum düzeyleri arasında önemli farklar oluşup oluşmadığı sınıanmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ilişkin ön test ve son test tutum puan ortalamaları t-testi ile analiz edilmiştir.

15. Tablo: Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersine Yönelik Ön Test Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Öğrenci Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t Değeri	p Değeri	Anlam Düzeyi
Deney	25	101,44	14,53	1,14	0,256	p>,05 Anlamsız
Kontrol	25	96,68	14,74			

15. Tablo'daki Türkçe Dersine Yönelik olarak uygulanan tutum ön test ortalamaları incelendiğinde deney ve kontrol grubunun tutum ortalamalarının birbirine yakın değerde olması ve t-testi sonucunun da istatistiksel olarak 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaması, deney ve kontrol gruplarının tutum düzeylerinin uygulama başlangıcında birbirine benzer nitelikte olduğunu göstermektedir.

16. Tablo: Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersine Yönelik Son Test Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Öğrenci Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t Değeri	p Değeri	Anlam Düzeyi
Deney	25	106,64	10,21	1,86	0,069	p>,05 Anlamsız
Kontrol	25	99,76	15,38			

16. Tablo, deney ve kontrol gruplarının son test Türkçe Dersine Yönelik Tutum puan ortalamaları arasındaki farkı göstermektedir. Deney grubunun ortalaması 106,64 olup kontrol grubu ortalaması 99,76'dan daha büyüktür. Ancak istatistiksel analiz sonucunda her iki gruptaki farklılığın, deney ve kontrol gruplarının Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarında anlamlı düzeyde ($t=1,86$, $p>,05$) bir farklılaşmaya yol açmadığı saptanmıştır.

Yapılan 10 haftalık denel işlemler sonucunda deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemiştir. Bunun nedenini tutumların değişime karşı direnç göstermelerine ve öğrencilerin yıllardır Türkçe dersi görmelerine bağlayabiliriz. Tutumların bilgi ve eğitimle değişebilecekleri de bilinmektedir (Kâğıtçıbaşı, 1979; Akt. Küçükarağöz, 1992).

4. 3. Mizah Kullanımı ile Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin “Mizaha Yönelik Tutumları” Üzerindeki Etkileri

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Mizah kullanımı ile geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin mizaha yönelik tutumları üzerindeki etkileri farklılıklar göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir.

Mizahla öğretim ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin mizaha yönelik tutumları üzerindeki etkilerini inceleyebilmek için, öğrencilerin deneye başlamadan önceki ve deney sonundaki mizah tutum düzeyleri belirlenmiş; daha sonra da yapılan analizler yardımıyla mizaha yönelik tutum düzeyleri arasında önemli farklar olup oluşmadığı sınıanmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerin Türkçe dersindeki mizah tutumlarına ilişkin ön-test ve son-test mizah tutum puan ortalamaları t-testi ile analiz edilmiştir.

17. Tablo: Deney ve Kontrol Gruplarının Mizah Tutumları Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Öğrenci Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t Değeri	P Değeri	Anlam Düzeyi
Deney	25	115,52	20,45	0,782	0,438	p>,05 Anlamsız
Kontrol	25	110,12	21,15			

17. Tablo’da, deney ve kontrol grubuna başlangıçta uygulanan mizaha yönelik tutum ölçeği test sonuçları gösterilmektedir. Deneklerin ön test mizaha yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun mizaha yönelik tutum ortalamalarının birbirine yakın değerde

olması ve sonucun istatistiksel olarak 0.05 anlamlılık düzeyinde de anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaması, grupların eşit başlangıç düzeyinde olduğunu göstermektedir.

18. Tablo: Deney ve Kontrol Gruplarının Mizah Tutumları Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Öğrenci Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t Değeri	p Değeri	Anlam Düzeyi
Deney	25	123,64	15,20	2,811	0,007	P<.05 Anlamlı
Kontrol	25	110,92	18,63			

18. Tablo’da deney ve kontrol gruplarının son test mizaha yönelik tutum puan ortalamaları gösterilmektedir. Deney grubunun ortalaması $X=123,64$ olup kontrol grubu ortalaması $X=110,12$ ’den daha büyüktür. Yapılan t testi sonucunda, deney ve kontrol grubu mizah tutum ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır ($t=2,81$ $p<0,05$).

Denel işlemlerin başında verilen “Mizaha Yönelik Tutum Ölçeği”nde deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark görülmezken denel işlemler sonunda verilen “Mizaha Yönelik Tutum Ölçeği”nde bir fark görülmektedir. Bu sonuca göre mizahla işlenen bir dersin mizaha yönelik tutumları da olumlu yönde değiştirdiği söylenebilir. Böyle bir sonuca 10 haftalık süreç içinde varılmasının en önemli nedeni, öğrencilerin daha önceden böyle bir yaklaşımla ders işlememeleri, başka bir deyişle, Türkçe dersinin geleneksel öğretim modelinin dışına çıkılmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

V. BÖLÜM

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, IV. Bölüm’de açıklanan bulgulara ve yorumlara dayalı olarak çıkan sonuçlar, sonuçlarla ilgili tartışmalar ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen bir takım öneriler bulunmaktadır.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Mizahla öğretimin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik akademik başarı, tutum ve mizaha yönelik tutumları üzerindeki etkililiğini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, araştırmanın “Giriş” bölümünde belirtilen alt problemler doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, mizahla öğretim, geleneksel öğretime kıyasla ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik başarılarını arttırmada daha etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuç, alanyazındaki yayın ve araştırmalarla tutarlılık göstermektedir.

Mizahın etkililiği ile ilgili olarak yapılan yayın ve araştırmalar (Topuz, 1995; Klein, 1999), mizahla öğretimin başarıyı arttırdığını göstermektedir.

Mizahla öğretim yapılan derslerde, öğrencilerin kendilerini daha rahat bir ortam içinde kendilerini özgür ve yaratıcı biçimde ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca mizahın sezdirim, çıkarım, önvarsayım, göstergebilimsel simgeleri kullanması öğrencinin dil ve dilötesi anlama ulaşma konusunda onlara geniş bir bakış açısı kazandırdığı söylenebilir.

Her iki grubun son başarı testlerinde bir artış olmasına karşın, mizahla öğretimin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin “Çoktan Seçmeli Türkçe Başarı Testi”nden aldıkları son test puan ortalamaları ile geleneksel öğretimin uygulandığı

kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı görülmektedir.

2. Mizahın Türkçe öğretiminde kullanımına yönelik belli bir araştırma olmamasına karşın, özellikle aktif öğrenme ve işbirlikli öğrenmeye dayalı Türkçe öğretiminde yapılan çalışmalarda öğrencinin Türkçe dersine yönelik tutumlarında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar çıktığı görülmektedir (Aksakal, 2002, Oruçoğlu, 2004, Şahin, 2004). Mizahın da bu amaçlar doğrultusunda değerlendirilmesinin, öğrencinin başarısını artırmada ve Türkçe dersine yönelik tutumlarında olumlu bir bakış açısı sergileyebilecekleri söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının son test Türkçe Dersine Yönelik Tutum puan ortalamaları arasındaki farkı göstermektedir. Deney grubunun öntest ortalaması 101,44; sontest ortalaması 106,64 olup kontrol grubu öntest ortalaması 96,68; sontest ortalaması 99,76'dan daha büyüktür. İstatistiksel analiz sonucunda, deney ve kontrol gruplarının Türkçe Dersine Yönelik Tutum ortalamalarının anlamlı düzeyde ($t=1,86$, $p>,05$) farklılaşmadığı saptanmıştır.

Yapılan 10 haftalık denel işlemler sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemiştir. Bunun nedenini tutumların değişime karşı direnç göstermelerine ve öğrencilerin yıllardır Türkçe dersi görmelerine bağlayabiliriz. Tutumların bilgi ve eğitimle değişebilecekleri de bilinmektedir (Kâğıtçıbaşı, 1978; Akt. Küçükarağöz, 1992). Deney grubundaki ortalamanın kontrol grubundaki ortalamaya göre artış sağlaması, bu işlemlerin daha uzun bir süreçte yapılması durumunda deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşturacağını gösterebilir.

3. Deney ve kontrol gruplarının son test mizaha yönelik tutum puan ortalamaları gösterilmektedir. Deney grubunun ortalaması $X=123,64$ olup kontrol grubu ortalaması $X=110,12$ 'den daha büyüktür. Yapılan t testi sonucunda, deney ve kontrol grubu mizah tutum ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır ($t=2,81$ $p<0,05$).

Denel işlemlerin başında verilen “Mizaha Yönelik Tutum Ölçeği”nde deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark görülmezken denel işlemler sonunda verilen “Mizaha Yönelik Tutum Ölçeği”nde bir fark görülmektedir. Bu sonuca göre mizahla işlenen bir dersin mizaha yönelik tutumları da olumlu yönde değiştirdiği söylenebilir. Böyle bir sonuca 10 haftalık süreç içinde varılmasının en önemli nedeni, öğrencilerin daha önceden böyle bir yaklaşımla ders işlememeleri, başka bir deyişle, Türkçe dersinin geleneksel öğretim modelinin dışına çıkılmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Mizahı çalışmamızın diğer bölümleride yer alan sağlık, toplum, dil ve eğitimle ilişkilendirdiğimizde, onun tarihsel süreç içinde çok fazla önemsenmese de; ne denli yaşamsal bir araç olduğunu görebiliriz.

Loomans ve Kolberg (2002)’in takım ruhu yaratmak, toplumsal yaratıcılığı sağlamak, toplumsal iletişimi yükseltmek, kendine güveni genişletmek, çatışmaları azaltmak biçiminde beş maddede topladığı ve bizim bu özelliklerin yanına kusurları düzeltmek, eğlenmek gibi işlevleri de koyduğumuzda, mizahın toplumsal yönden önemli işlevlere sahip olduğunu söyleyebiliriz. Bunları eğitim ortamında “bireyin (öğrencinin) sosyalleşmesi” ya da “kültürel farkındalık” olarak değerlendirebiliriz.

Berk (2001: 323-339)’in mizahın psikolojik işlevlerini “Kaygıyı düşürür, gerginliği düşürür, stresi azaltır, depresyonu azaltır, yalnızlık endişesini azaltır, özsaygıyı geliştirir, umut ve enerjisini iyileştirir, kontrol ve güç duygusu sağlar.”; mizahın fizyolojik işlevlerini de “Zihinsel fonksiyonları geliştirir, kaslara egzersiz yaptırır, onları rahatlatır, solunumu güçlendirir, kan dolaşımını canlandırır, stres hormonlarını azaltır, bağışıklık sisteminin koruyuculuğunu geliştirir, endorphinlerin (mutluluk hormonu) üretimini geliştirir.” biçiminde ifade eder. Cornett (1986; Özenç, 1998: 6) de mizah duygusuna sahip olmanın faydalarını “Dikkati çeker ve düşünceyi harekete geçirir, yaratıcı yetenekleri ortaya çıkarır, arkadaş edinmeye yardım eder, iletişimi kuvvetlendirir, zor anları yatıştırır, kültürler arası etkileşimi teşvik eder, sağlığı güçlendirir, olumlu tavırlar ve kendine olumlu bir bakış açısı getirir, motivasyonu artırır ve enerji verir, sorunları çözer, öğrencilerin okuma

miktarını ve kalitesini artırır, arzulanılan davranışları kuvvetlendirir, eğlendirici değeri vardır.” biçiminde ifade ederken Loomans ve Kolberg (2002: 20) de mizahın “iletişim becerisi, yaratıcı/eleştirel düşünme becerisi, kültürel farkındalık becerisi, işbirlikli öğrenme becerisi, başa çıkma becerisi” üzerinde durur. Bu noktadan hareketle bireyin mizah aracılığıyla olumlu bir öğrenme ortamına kavuşabileceğini söyleyebiliriz.

Denel işlemler sürecinde mizahla işlenen derslerde öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade ettikleri, arkadaşlarıyla ilişkilerinde daha olumlu davranışlar sergiledikleri gözlenmiştir; ancak konumuzun sınırlılığında dolayı yazma, konuşma gibi anlatmaya dayalı temel beceriler çalışmamızda yordanmamıştır.

Mizahtan yararlanılabilecek en önemli noktaların başında, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak gelir (Dökmen, 1994). Mizahî metinler aracılığıyla öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında da bir değişme beklenebilir.

Mizahın belirtilen bu yararlarının yanında, sınıfta mizah kullanımında karşılaşılan sorunları da belirtmek gerekir.

Mizah kullanımını her şeyden önce toplu bir katılımı ile gerçekleştireği için öğrencilerin tümünü ilgili konuya çekmede ve kontrolü sağlamada yer yer sorunlar yaşanabilir.

Mizahla işlenen derslerde “zaman” en önemli unsurların başında yer alır. Mizahın derse katkı sağlama noktasında dozunun iyi ayarlanmaması, ilgili konunun işlenmesinde bir sorun yaratabilir; bu bağlamda mizah amaç değil, araç olarak düşünülmelidir.

Mizahla ders işlemek demek yalnızca fıkra anlatmak değildir. Önceki bölümlerde belirttiğimiz gibi, mizah her alanın her koşulunda içinde yer alabilecek bir unsur olduğundan, mizah yalnızca dar bir çerçevede görülmemelidir.

Başta drama çalışmaları olmak üzere, çeşitli aktif öğrenme yöntemleri kılık değiştirmeye dayanmaktadır. Bu çerçevede sınıfın koşulları, teknik donanım yönünden zengin olmalıdır.

5.2. Öneriler

Belirtilen sonuçlar doğrultusunda, şu önerilerde bulunulabilir:

Ailelere Öneriler

1. Çocuğun ilk eğitimi ailede gerçekleşir. Bu nedenle ailelerin çocuklarına özgür, eleştirel ve yaratıcı bir ortam sağlamaları gerekir. Böyle bir ortam içinde büyüyen çocuk her şeyden önce kendini gerçekleştirmeyi öğrenecektir.

2. Çocukta mizah duygusunun gelişebilmesi için onlara fırsat verilmelidir. Bu çerçevede çocukların çeşitli mizahî metinleri okumasına ve sosyal etkinliklere katılmasına olanak tanınmalıdır.

Programcılara ve Araştırmacılara Öneriler

1. Sınıfta mizah kullanımının öğrencinin duyuşsal ve bilişsel zekâsı üzerindeki etkililiği araştırılabilir.

2. Türkçe müfredat programında mizahî etkinliklere ve mizah türlerine daha fazla ve daha sistematik yer verilebilir.

3. Bu araştırmada, mizahın okuma becerisi değerlendirilmiştir. Mizah, farklı öğrenme alanlarına da uygulanabilir. Denel işlemler sürecinde, mizah kullanımının öğrencinin kendini ifade edebilme (konuşma ve yazma) ve dinleme becerileri üzerinde de olumlu beceriler bıraktığı gözlenmiştir.

4. Mizahın öğrenci tutum ve başarısı üzerindeki etkileri diğer derslerde de araştırılabilir.

5. Öğretmen yetiştiren kurumlar, derslerde mizahın nasıl kullanılabilmesiyle ilgili program geliştirmeli ve bunları uygulamalı olarak göstermelidir. Bu noktada drama, sınıf yönetimi ve özel öğretim dersleri yeniden gözden geçirilmelidir.

6. Milli Eğitim Bakanlığı, mizahı yalnızca tekerleme, bilmece, fıkra vb. türlerde konu olarak değil, derslerin etkinliğine doğrudan katkı sağlayacak biçimde yeniden ele almalıdır; çünkü bu türler, öğrencilerin kendilerini daha kolay ifade edebilecekleri özgür ortamları yaratacaktır.

7. Bu çalışma, belli yaş grubu ve eğitim düzeyi ile sınırlandırılmıştır; ancak öğrenci grubunun yaş ve eğitim düzeyi göz önünde bulundurularak yeni örneklem grupları oluşturulabilir, düzeye uygun etkinliklerle hem Türkçe dersinde hem de diğer derslerde benzer çalışmalar yapılabilir.

Öğretmenlere Öneriler

1. Eğitimde mizahtan yararlanırken amacın ne olduğu tam olarak belirlenmelidir. Bir bakıma mizahın eğitimsel bir araç olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle mizahı belli bir plan çerçevesinde uygulamak, dersi öğretmen ve öğrenci açısından daha işlevsel kılacaktır.

2. Derslerde mizahî metinlere yer vermenin, öğrencinin okuma alışkanlığına olumlu etki edeceğini göz önünde bulundurursak seçilen metinlerde gülmece öğelerinin bulunmasına dikkat edilmelidir.

3. Türkçe derslerinde geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanılması öğrencinin akademik başarılarının ve derse yönelik tutumlarının olumlu düzeye çıkmasında sınırlılık oluşturmaktadır. Bu nedenle derslerdeki akademik başarıyı yükseltmek ve öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde yükseltebilmek için onların kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri, olaylara ve konulara eleştirel bir gözle bakabilecekleri uygun ortamlar yaratılmalıdır.

4. Öğretmenler mizahı yalnızca Türkçe derslerinde değil; diğer derslerde de kullanabilirler. Böylece mizah, Türkçe dersinin bir parçası olarak değil; aynı zamanda bütüncül olarak eğitimin bir parçası hâline gelecektir.

5. Mizah anlamayı da kolaylaştırıcı bir unsurdur. Bu nedenle konuyla ilgili örneklerde yeri geldiğinde mizahî örneklerden yararlanılabilir.

6. Mizah özünde bilişsel ve duyuşsal nitelikler barındırmakla birlikte aynı zamanda dilsel bir etkinliktir. Bu nedenle yapılacak olan etkinliklerde mizahın dilsel özellikleri de kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Kâmile Ün (2003a). Aktif Öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, Kâmile Ün (2003b). Etkili Öğrenme ve Öğretme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akerson, Fatma E. (2000). Dile Genel Bakış. İstanbul: Multilingual Yayıncılık.
- Akerson, Fatma E. (2005). Göstergelime Giriş. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Akkaya, M. (1999). Cevâhirü'l – Kelimat (Şemsî Paşa). Türk Dili. S. 566. s. 153.
- Aksakal, Önder D. (2002). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Anadili (Türkçe) Eğitimine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aksan, Doğan (1979). Türkçe Çalışmalarında ve Öğretiminde Dilbilimin Yeri. Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi. C.XXX, No: 1-2, Ankara.
- Aksu, Kader (tarihsiz). Anadolu Fıkraları. İstanbul: Tomurcuk Yayınevi.
- Akün, Dilek (1997). 9-11 Yaş Çocuklarında Mizah Duygusunun Gelişimi. İstanbul: Yüksek Lisans Tezi.
- Alkan, Cevat; Kurt, Mehmet (tarihsiz). Özel Öğretim Yöntemleri, Disiplinlerin Öğretim Teknolojisi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Apaydın, Mustafa (2001). Türk Hiciv Edebiyatında Ziya Paşa. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Arık, T. (1996). Geleneksel Dilbilgisi, Dağılımsal Dilbilim ve Dil Öğretimi. Dil Dergisi, S. 40, Ankara.
- Aristoteles (2001). Retorik (çev. Mehmet H. Doğan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Aristoteles (2003). Poetika (çev. Samih Rifat). İstanbul: K Kitaplığı.
- Ateş, Kemal (2003). Öğretmediğimiz Türkçe. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Bakhtin, Mikhail (2001). Karnavaldan Romana (çev. Cem Soydemir). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bakhtin, Mikhail (2005). Rabelais ve Dünyası (çev. Çiçek Öztekin). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Baş, Hacer Z. (2002). Drama Yöntemiyle Türkçe Eğitimi.

- Başkan, Özcan (2003). Bildirişim, İnsan Dili ve Ötesi. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Baudelaire, C. (1997). Gülmenin Özü (çev. İrfan Yalçın). İstanbul: İris Yayıncılık.
- Bayrak, Mehmet (2001). Halk Gülmececi. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bergson, H. (1996). Gülme (çev. Yaşar Avunç). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Berk, R. (2001). The active ingredients in humor: psycho physiological benefits and risks for older adults. *Educational Gerontology*, Vol.27, 323-339.
- Bilkan, Nevin (2001). Türkçe Öğretiminde Görsel-İşitsel-Kinestetik Uygulamalar. Ankara: Ceceli Yayınları.
- Bölükbaş, Fatma (2004). Yansıtıcı Öğretimin (Reflective Teaching) İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Yuyum ve Başarıları Üzerindeki Etkililiği. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Burgess, Ron (2000). *Laughing Lessons*. Mimeapolis: Free Spirit Publishing.
- Burke, Peter (1996). Yeniçağ Başında Avrupa Halk Kültür (çev. Göktuğ Aksan). Ankara: İmge Kitabevi.
- Cemiloğlu, M. (1998). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. Bursa: Vipaş Yayınları.
- Cornett, C.E. (1986). *Learning Through Laughter: Humor in The Classroom*. Opinion Papers.
- Çetindağ, Zerrin (2003). Liselere Giriş Sınavı (LGS) Türkçe Soru Profili ve Bunun 6, 7, 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarıyla Karşılaştırılması. İstanbul: Yüksek Lisans Tezi.
- Çeviker, Turgut (1986). *Gelişim Sürecinde Türk Karikatürü*. İstanbul.
- Çobanoğlu, Özkul (1999). *Halkbilimi Kuramları ve Araştırma Tarihi Yöntemlerine Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Çotuksöken, Yusuf (2002). *Türkçe Üzerine Denemeler ve Eleştiriler*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Dayıoğlu, G. (1998). Çocuk Kitaplarının Anadili Eğitimine Etkisi. *Anadili Dergisi*. S.5, İzmir.

- Değer, Ayşen C.; Fidan, Özden (2004). Dil Becerilerinin Geliştirilmesinin Aktif Öğrenme Sürecine Katkısı. 1. Aktif Eğitim Kurultayı Bildiriler Kitabı. s.157-162. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Demircan, Ömer (1992). Türkçe Eğitimi Nerede? Çağdaş Türk Dili. S. 49, Ankara.
- Demircan, Ömer (2000). İletişim ve Dil Devrimi. İstanbul: Yaylım Yayıncılık.
- Demirel, Özcan (1999). Eğitim Sözlüğü. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Özcan (2000). Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Derman, Hakan (1984). Türkiye’de Dergiler Ansiklopediler. İstanbul: Gelişim Yayınları.
- Devellioğlu, Ferit (1992). Osmanlıca-Türkçe Sözlük. Ankara.
- Dilçin, Cem (1992). Örneklerle Türk Şiir Bilgisi. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Dökmen, Üstün (1994). Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma. İstanbul Milli Eğitim Basımevi.
- Dökmen, Üstün (2005). İletişim Çatışmaları ve Empati. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Durmuş, Yücel (2000). The Relationship Between Sense of Humor and Coping Strategies.
- Efe, Hasan (2005). Karikatür ve Eğitim. İzmir: Etki Yayınları.
- Erçetin, G. (1999). Karikatür Çizgiyle Düşünür. Cumhuriyet Gazetesi. 11 Şubat.
- Ergin, Akif (1995). Öğretim Teknolojisi ve İletişim. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Erginer, Ergin (2000). Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eşigül, Esengül (2002). Cumhuriyet Dönemi Mizahı Üzerinde Değerlendirmeli Bir Bibliyografya Çalışması. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Etsenck, H. (1972). “Foreword” (Ed) Goldstein, J.H., McGhee, E.P. “The Psychology of Humor”. London: Academic Pres.
- Freud Sigmund. (1999). Espri Sanatı (çev. Erdoğan Aklan). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Gelen, İsmail (2003). Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi. Adana: Yüksek Lisans Tezi.

- Göğüş, Beşir. (1992). Anadili Öğretimi. Çağdaş Türk Dili. S.54, Ankara.
- Göker, Cemil (1993). Gülme ve Güldüren Sanat Türleri. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Grasser, (1994). Thema Larousse (içinde). İstanbul: Milliyet Yayınları.
- Grice, H.P. (1975). Logic and Conversation, Syntax and Semantics. Vol. 3, ed. Peyer Cole and Jerry Morgan, New York: Academic Press.
- Gruner, Charles (1997). The Game of Humor: A Comprehensive Theory of Why We Laugh. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Günay, Doğan (2001). Metin Bilgisi. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Haines, Wesley N. (1987). Laugh More, Live Longer: You're Only Old Once. WHIMSY V. Arizona State Universty. USA.
- Hengirmen, Mehmet (1999). Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hobbes, Thomas. (2005). Leviathan (çev. Semih Lim). İstanbul: YKY Yayınları.
- Homeros (1992). İlyada (çev. Azra Erhat, A. Kadir). İstanbul: Can Yayınları.
- İlyasoğlu Mercimek Ahmed (tarihsiz). Kabusname (haz. Atilla Özkırımlı). Tercüman 1001 Temel Eser.
- İmer, Kâmile (1990). Dilbilim ve Anadili Öğretimi. Çağdaş Türk Dili, S. 30/31, Ankara.
- İnam, Ahmet. (1994). Mizahın Eğitimdeki Yeri, Çağdaş Eğitimde Sanat. s. 29-33.
- İnam, Ahmet (2002). Gülmenin Kitabı (içinde). İstanbul: YGS yayınları.
- İnceoğlu, Melike (2003). Utangaçlık Düzeyleri Farklı Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Durumluk Mizah Tepki Düzeylerinin İncelenmesi. Ankara: Yüksek Lisans Tezi.
- İpşiroğlu, Zehra (1999). Gelin Çocuklar Birlikte Düşünelim. Ankara: Adam Yayınları.
- İpşiroğlu, Zehra (2002). Düşünme Korkusu Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretmenin Temelleri. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- İvgin, Hayrettin (2000). Karagöz ve Kukla Sanatımız. Ankara.
- Kabacalı, Alpay (2000). Bütün Yönleriyle Nasreddin Hoca. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Kâğıtçıbaşı, Ç. (1992). İnsan ve İnsanlar. İstanbul: Evrim Basım Yayın Dağıtım.

- Kane, T.R., Suls, J., Tedeschi, J.T. (1977). Humor as A Tool of Social Interaction. In A.j. Chapman, H.C. Foot (Ed), It's A Funny Thing, Humor. Oxford: Pergamon Pres.
- Karadağ, Metin (1999). Türk Halk Edebiyatı Anlatı Türleri. Ankara: Ürün Yayınları.
- Karasar, Niyazi (2001). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaşgarlı Mahmud ().Divanu Lugati't-Türk. Ankara: TDK Yayınları.
- Kavcar, Cahit; Oğuzkan, F.; Sever, S. (1998). Türkçe Öğretimi. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kazancı, Osman (1989). Eğitim Psikolojisi, Kuram ve İlkelerden Uygulamaya. Ankara: Kazancı Kitap Ticaret A.Ş.
- Keith-Spiegel P. (1972). Early conceptions of humor: Varieties and issues. (Ed) Goldstein, J.H., McGhee, E.P. The Psychology of Humor. London: Academic Press.
- Kınay, Sündüs Şenipek (1993). The Language of Humor In Turkish Verbal Jokes. Ankara: Master's Thesis.
- Klein, Allen (1999). Mizahın İyileştirici Gücü (çev.Sibel Karayusuf). İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Kocabaş, Şakir (2002). İfadelerin Gramatik Ayırımı. İstanbul: Küre Yayınları.
- Kocaman, A. (1994). Anadili Öğretiminde Bilgi ve Kullanım Boyutu. Çağdaş Türk Dili, S. 77-78, Ankara.
- Koestler, Arthur (1997). Mizah Yaratma Eylemi (Çev. Sevin. Kabakçıoğlu-Özcan Kabakçıoğlu.) İstanbul: İris Yayıncılık.
- Kortantamer, Tunca (2004). Osmanlı Dönemi Türk Mizah Anlayışı. Eski Türk Edebiyatı Makaleler. s. 132-170. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Köklü, Serhat (2003). Türkçe Öğretiminde 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerine Dinlediğini Anlama Davranışının Kazandırılmasına Dramatizasyonun Etkisi. İstanbul: Yüksek Lisans Tezi.
- Kundera, Milan (2003). Gülüşün ve Unutuşun Kitabı (çev. Erhan Bener).
- Küçük, S. (1996). Türkçe Öğretiminde Metin Seçimi ve Önemi. Dil Dergisi, S. 43, Ankara.

- Küçük, S. (2002). “Örgün Eğitim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Çalışmalarında Karşılaşılan Güçlükler”, Millî Eğitim Dergisi, S. 153-154, Ankara.
- Kılıç, Arzu G. (2004). İşbirlikli Öğrenme, Okuduğunu Anlama, Strateji Kullanımı ve Tutum. DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi. İzmir.
- Kılıç, Veysel (2002). Dilin İşlevleri ve İletişim. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Kınay, Sündüz Ş. (1993). The Language of Humor in Turkish Verbal Jokes. Hacettepe University Institute of Social Sciences. Ankara.
- Kıran, Zeynel; Kıran, Ayşe E. (2001). Dilbilime Giriş. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kızıltan, N. (1999). Çocuk Yazınının İlkokul Çocuklarının Anadili Gelişimine Katkıları. Anadili Dergisi, S.13, İzmir.
- Küçükkaragöz, Hadiye (1992). Öğretmen Adaylarının İnsan Doğasına İlişkin Tutumları. DEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Küçükkaragöz, Hadiye (2006). Gelişim ve Öğrenme (Ed. Binnur Yeşilyaprak, içinde). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Küçükbayındır, Zeren (2003). The Effect of Humour Training on Job Satisfaction and Organisational Climate. İstanbul: Yüksek Lisans Tezi.
- Levend, A.S. (1970). Divan Edebiyatında Gülmece ve Yergi. Belleten. s. 37-45.
- Loomans, Diana-Kolberg, Karen (2002). The Laughing Classroom. California: New World Library.
- Martin, Rod A. (1998). Approaches to the sense of humor: Historical view. (Ed) Ruch, W. Sense of Humor, New York: Mouton de Gruyter.
- Martin, Rod A. (2000). Humor. In Kazdin, Alan E. (Ed.), Encyclopedia of Psychology, Vol. 4. Washington, DC: American Psychological Association, 202–204.
- Martin, Rod A. (2004). Sense of humor and physical health: Theoretical issues, recent findings, and future directions. Humor: International Journal of Humor Research, 2004, Vol. 17 Issue 1/2, p1-19.
- McGhee, P. E. (1999). Health Healing and The Amuse System. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

- MEB (2004). İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2005). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Monro, David H. (1963). *Argument of Laughter*. Paperback Notre Dame.
- Morreall, John (1997). *Gülmeyi Ciddiye Almak* (çev. Kubilay Aysevener, Şenay Soyer). İstanbul: İris Yayıncılık.
- Nesin, A. (1998). *Yaşar Ne Yaşar Ne Yaşamaz*. İstanbul: Adam Yayıncılık.
- Nesin, A. (2000). *Zübük*. İstanbul: Adam Yayıncılık.
- Nesin, A. (2001). *Cumhuriyet Dönemi Türk Mizahı* (Haz. Turgut Çeviker). İstanbul: Adam Yayınları.
- Nicholas A. Kuiper ve Sorrel Nicholl (2004). Thoughts of feeling better? Sense of humor and physical health. Humor: International Journal of Humor Research; 2004, Vol. 17 Issue 1/2, p37-66.
- Nutku, Özdemir (1985). *Dünya Tiyatrosu Tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Nutku, Özdemir (1997). *Meddahlık ve Meddah Hikâyeleri*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Nutku, Özdemir (2001). *Dram Sanatı Tiyatroya Giriş*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Oral, Tan (2002). *Gülmenin Kitabı* (içinde). İstanbul: YGS Yayınları.
- Oruçoğlu, Yasemin (2004). İlköğretim İkinci Kademedeki Eylemlerin Öğretilmesinde Aktif Öğrenme Yönteminin Etkililiği DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Öngören, Ferit (1998). *Cumhuriyet'in 75 Yılında Türk Mizahı ve Hicvi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Öngören, Ferit. (2004). Osmanlı Mizahı. *Toplumsal Tarih*. S. 122. s. 66-71.
- Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2003). *Türkçe Öğretimi Bibliyografyası*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özcan, Ömer (2002). *Türk Edebiyatında Hiciv ve Mizah*. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Özdemir, E. (1990). Anadili Öğretimimizdeki Ölü Nokta. *Çağdaş Türk Dili*, S. 30/31, Ankara.

- Özdemir, Nebi (2005). Cumhuriyet Dönemi Türk Eğlence Kültürü. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özenç, Semiha (1998). Algılanan Anne-Baba Tutumlarının Durumluk Mizah Tepki Düzeyine Etkisi. Samsun: Yüksek Lisans Tezi.
- Özünü, Ünsal (1999). Gülmecenin Dilleri. Ankara: Doruk Yayınları.
- Özünü, Ünsal (2001). Edebiyatta Dil Kullanımları. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Pala, İ. (1995). Ansiklopedik Divân Şiiri Sözlüğü. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Pospelov, G.N. (1995). Edebiyat Bilimi (çev. Yılmaz Onay). İstanbul: Evrensel Kültür Kitaplığı.
- Rein, R. P.; Rein, R. (2005). Çocuğunuzun Beceri ve Yeteneklerini Nasıl Geliştirebilirsiniz? (çev. Selda Gökten). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Rıfat, A. (tarihsiz). Tasvîr- i Ahlâk (haz. Hüseyin Algül). Tercüman 1001 Temel Eser.
- Rozenthal, Franz (1997). Erken İslam'da Mizah (çev. Ahmet Arslan). İstanbul: İris Yayıncılık.
- Rucki, Elizabeth (1993). Disrupting Humor: A Critical Study of Philosophical Theories of Humor. Queen's University at Kingston, Canada, Ph.D. diss.
- Sağır, M. (1996). Anadil Öğretimi. Dil Dergisi S. 43, Ankara.
- Sanders, B. (2001). Kahkahanın Zaferi (çev. Kemal Atakay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Searle, John R. (1999). Söz Edimleri. Ankara: Ayrıç Yayınevi.
- Sever, S. (1999). Sanatsal Etkinlikleri Yerinde İzleme Sıklığı ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 3, Eskişehir.
- Sever, S. (2000). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shaw, S. (2004). Gülen Düşünceler. (haz. Şakir Eczacıbaşı) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Sokulu, Sevinç (1997). Türk Tiyatrosunda Komedyanın Evrimi. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Sprinthall, R.C. ve Sprinthall, N.A. (1977). Educational Psychology: A Developmental Approach. Massachusetts: Adison-Wesley Company.

- Şahin, Cumhuriyet (2004). İlköğretim II. Kademe Yazılı Anlatım Becerisinin Etkin Öğrenme Yöntemleriyle Geliştirilmesi. DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Şenbay, Nüzhet (1991). Alıştırmalı Diksiyon Sanatı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Şenyapılı, Ö. (2003). Neyi, Neden, Nasıl Anlatıyor Karikatür. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Tansuğ, S. (1960). Şenliknâme'ye Giriş. S. 31. Ankara: Dost Dergisi.
- Tümkaya, Songül (2006). Öğretim Elemanlarının Mizah Tarzları ve Mizahı Yordayıcı Değişkenler. Eğitim Araştırmaları, S.23, s.200-208.
- TDK. (2005). Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Topuz, Hıfzı (1986). İletişimde Karikatür ve Toplum. Eskişehir.
- Topuz, Sanem (1995). The Relationships Among Popularity, Sense of Humor and Akademik Achievement. Ankara: Thesis of Master.
- Tümkaya, Songül (2005). Mizah Tarzları ve Mizahı Yordayıcı Değişkenler. Eğitim Araştırmaları, S.23, s. 200-208.
- Türkmen, Nihal (1991). Orta Oyunu. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Türkmen, Fikret (1998). Doğu ve Batı Dünyasında Mizah Anlayışı. Türk Kültürü Araştırmaları (Fuat Köprülü Armağanı). 34/1-2. Ankara: Türk Kültürü Araştırmaları Enstitüsü Yayınları.
- Türkmen, Fikret (1999). Nasreddin Hoca Latifelerinin Şerhi (Burhaniye Tercümesi). İzmir: Akademi Kitabevi.
- Türkmen, Fikret (2000). Osmanlı Döneminde Türk Mizahı. Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi. S. IV., s. 1-10. İzmir.
- Usta, Ç. (2005). Mizah Dilinin Gizemi. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ülper, Hakan (2004). Nasrettin Hoca Fıkralarının Dil, Üslûp ve Eğitim Yönünden İncelenmesi. DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Ünalın, Ş. (2001). Türkçe Öğretimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Vardar, Berke; Güz, N.; Öztokat, E.; Senemoğlu, O.; Sözer, E. (1988). Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü. İstanbul: ABC Kitabevi.

- Veli, Adnan (1958). Adnan Veli'den Mektuplar. Dolmuş Mizah Dergisi, S.1., s.24. Ankara.
- Vendryes, J.V. (2001). Dil ve Düşünce (çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual Yayıncılık.
- Vural, Mehmet (2002). Çocuklar İçin Ev ve Sınıf Etkinlikleri. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.
- Yalçın, A. (2002). Türkçe Öğretim Yöntemleri: Yeni Yaklaşımlar, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yardımcı, Mehmet (2004). Türk Halk Edebiyatında Nesir. Ankara: Ürün Yayınları.
- Yavuz, Kudret E. (2004). 0-12 Yaş Dönemi Çocuklarda Duygusal Zekâ Gelişimi. Ankara: Ceceli Yayınları.
- Yerlikaya, E. Ercüment (2003). Mizah Tarzları Ölçeği'nin Uyarlama Çalışması. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Ankara.
- Yıldırım, Dursun (1999). Türk Edebiyatında Bektaşî Fıkraları. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, Veysi (2001). İlköğretim Türkçe Ders Kitabı Türkçe 8. Ankara: Elit Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2003). Anadili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi. Ankara.
- Yılmaz, H. (2003). Türk Anlatım Geleneği ve Türkçe Eğitimi. Eğitim Araştırmaları Dergisi, S. 9, Ankara.
- Yücebaş, Hilmi (1976). Hiciv ve Mizah Edebiyatı Antolojisi. İstanbul.
- Ziv, A. (1984). Kişilik ve Mizah Anlayışı. New York: Springer.

İNTERNET KAYNAKÇASI

- Artun, Erman. Muğla Mani Söyleme Geleneğinde Mizah, Taşlama- Takılma. <http://turkoloji.cu.edu.tr/HALK%20EDEBIYATI/12.php> (Son erişim: 10.06.2006).
- Mulder, M.P. and Nijhold, A. Humour Research: State of the Art. <http://doc.utwente.nl/fid/1183> (Son erişim: 07.09. 2005).
- Shibles, Waren. Humor Reference Guide: A Comprehensive Classification and Analysis. <http://facstaff.uww.edu/shibles> (Son erişim: 06.12.2005).
- TDK. <http://www.tdk.gov.tr> (Son erişim: 07.02.2006).

EKLER

EK 1 TÜRKÇE BAŞARI TESTİ

EK 2 MİZAHA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ (ÖRNEK MADDELER)

EK 3 TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ (ÖRNEK MADDELER)

EK 4 ÖĞRETMEN KENDİNİ DEĞERLENDİRME FORMU

EK 5 MİZAHLA ÖĞRETİMİN YAPILABİLECEĞİ ÖRNEK DERS PLANI

EK 6 GELENEKSEL ÖĞRETİME GÖRE HAZIRLANMIŞ
ÖRNEK DERS PLANI (1-2)

EK 7 MİZAHLA ÖĞRETİME GÖRE HAZIRLANMIŞ
ÖRNEK DERS PLANI (1-2)

EK 8 ÖRNEK ÇALIŞMA SAYFALARI

**EK 1 TÜRKÇE BAŞARI TESTİ
(ÖRNEK SORULAR)**

Adı –Soyadı:

Numarası:

Sınıfı:

1. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “yakınmak” anlamında bir deyim kullanılmıştır?

- A) Genç yaşına rağmen köhne anlayışa sahipti.
- B) Yazar, yaptığı işten büyük haz alıyordu.
- C) Olanlardan dolayı bana dert yanıyordu.
- D) İhtiraslarla dolu bir yaşamı vardı.

2. “Nasrettin Hoca yalnızca yaşadığı dönemin insanı olmamıştır. Yaptığı birçok eylem, konuşma onu ölümsüz bir kişilik yapmıştır. Hoca’yı ölümsüzlüğe ulaştıran güç; toplumun umutları, dertleri, hastalıkları, çirkinlikleri ve güzellikleriydi. Nasrettin Hoca’nın varlığı bu değerlere dayanmaktaydı.”

Yukarıdaki parçaya göre Nasrettin Hoca için aşağıdakilerden hangisi söylenemez.

- A) Nasrettin Hoca, toplumsal olaylardan uzak durmuştur.
- B) Nasrettin Hoca, halkın ortak bir sözcüsü gibidir.
- C) Nasrettin Hoca, öldükten sonra da unutulmamıştır.
- D) Nasrettin Hoca, hem iyi hem de kötü yönlerini dile getirmiştir.

3. “Alışkanlık bir kere insanı sardı mı, ondan kolay kolay vazgeçemezsiniz. Montaigne, bugün bir toplu iğne çalan çocuğun büyüyünce altın çalabileceğini söyler. Bu nedenle alışkanlıklarımızı sürekli gözden geçirmeli, bunları denetim altında tutmalıyız.”

Aşağıdaki cümlelerden hangisi yukarıdaki parçanın ana düşüncesini oluşturur?

- A) Alışkanlıklar kötü davranışlardır.
- B) Alışkanlıklar sürekli artar.
- C) Alışkanlıklar kontrol edilmezse tehlikeli olur.
- D) Alışkanlıklar insanları sürekli kötülüğe götürür.

5. “Yüksek cumbalı evden aşağıya bakan adam, satıcının bağırarak gezinmesine çok sinirlendi.”

Yukarıdaki cümlenin öğelerine göre dizilişi aşağıdakilerden hangisinde doğru biçimde verilmiştir?

- A) dolaylı tümleş - özne – belirtili nesne - yüklem
- B) özne –zarf tümleci – yüklem – belirtili nesne
- C) özne- dolaylı tümleş – zarf tümleci – yüklem
- D) özne- zarf tümleci – dolaylı tümleş – yüklem

7.Aşağıdaki cümlelerin hangisi yüklemine göre farklı yapıdadır?

- A) Anlatılanlara göre iyi bir yazarmış.
- B) Arkadaşım her gün tüm gazeteleri okurmuş.
- C) Resimlerini çok güzel çizermiş.
- D) Sahnedeki rolünü iyi oynamış.

8. “Kimi sanatçılar, sanatın sadece bir yönüyle ilgilenmezler. Onlar sanatı bir bütün olarak görürler. Örneğin Bedri Rahmi Eyuboğlu şairliği, yazarlığı ve ressamlığıyla bizlere farklı alanlarda yapıtlar sunmuştur. Eserlerinde türkü ve deyişlerin, Anadolu kültürünün izlerine rastlarsınız. Dilinin akıcılığı yanında resimlerindeki motifler, bize Anadolu’nun farklı yörelerinden örnekler sunar.”

Paragrafta Bedri Rahmi Eyuboğlu’yla ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A) Sanatçının ressamlığı diğer yapıtlarından daha iyidir.
- B) Sanatçı, eserlerinde sürekli olarak insanı konu almıştır.
- C) Sanatçı, eserlerinde Anadolu’nun farklı kültürlerini yansıtmıştır.
- D) Sanatçı, türkü ve deyişlerle Anadolu’yu anlatmıştır.

9. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde kesme (') işareti yanlış yerde kullanılmıştır?

- A) TBMM'nin alacağı kararlar geleceğimiz için çok önemlidir.
- B) 1928'de çıkan bir yasayla yeni alfabemiz kabul edildi.
- C) Seninle yarın saat 8'de buluşabiliriz.
- D) İzmir'liler bugünü ayrı bir heyecanla kutluyor.

10. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “ünlü düşmesi” görülmemektedir?

- A) Atatürk, fikri hür, vicdanı hür nesillerin yetişmesini istemiştir.
- B) Bu açıklamalardan sonra akli iyice karışmıştı.
- C) Annesi oğlunu büyük bir merakla dışarıda bekliyordu.
- D) Çocuk yaptığı davranışlarla kendini gösterdi.

11. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “ki”nin yazılışında bir yanlışlık vardır?

- A) Haberini alınca öyle sevindim ki!
- B) Sen ki bu işi yapamadın, daha ne diyeyim.
- C) Halbu ki onun gelmesini iple çekiyordum.
- D) Seninki bugün yine evde yok.

13. “Pazartesi günleri müzik() spor ve dans()salı günleri toplantılar() iş görüşmeleri ve çeşitli araştırmalar() Hepsi de bize yaşamın zevklerini ve gerçeklerini sunuyor()

Yukarıdaki boş yerlere sırasıyla aşağıdaki noktalama işaretlerinden hangileri getirilmelidir?

- A) (,) (:) (;) (.) (.)
- B) (;) (;) (,) (...) (...)
- C) (,) (;) (,) (...) (.)
- D) (,) (,) (,) (.) (.)

“Atatürk okumayı çok severdi. Genel kültürünü artırmak için sürekli olarak farklı alanlarda kitap okumaya çalışırdı. Okuması da çalışması gibiydi; eline aldığı bir kitabı, eğer ilginç bulduysa bitirmeden bırakmazdı. Okuduğu kitaplarda ileri sürülen temel fikirlerle güdülen hedefleri açıklıkla ve isabetle saptardı.”

14. Yukarıdaki parçadan Atatürk'ün hangi yönü çıkarılamaz?

- A) Atatürk yalnızca ilgisini çeken kitapları okumuştur.
- B) Atatürk ilgisini çeken kitapları sabırla okumuştur.
- C) Atatürk okumalarında kitabın amacı ile ortaya konan fikirleri ilişkilendirirdi.
- D) Atatürk yılmadan çalışırdı.

15. Parçanın ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Atatürk'ün başarılarında çok çalışkan olmasının etkisi vardır.
- B) Atatürk türlü kitaplar okumuş, okuduklarından yararlanmasını bilmiştir.
- C) Atatürk çalışmalarını çeşitli kitaplar okuyarak yapmıştır.
- D) Atatürk her türlü kitaptan hoşlanmaz; sadece ilgisini çeken kitapları okurdu.

17. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde “ile” sözcüğü “ve” bağlacının yerine kullanılmıştır?

- A) Yazarlarla ressamın aynı sergide buluştular.
- B) Şairle yaptığımız söyleşi çok yararlı oldu.
- C) Biraz zorlukla da olsa amacımıza ulaştık.
- D) Sizinle geçen bu sohbet çok güzel.

“Yan gelip yatmak bana göre değil. Her sabah kalkınca o günkü programıma bakarım. Evden çıkınca attığım her adımda yapacağım işleri zihnimden geçiririm. Yaptığım işlerin yanında kendime dinlenmek için de zaman bırakırım. Bu zamanlarda bile o anı en yararlı biçimde geçirmeye çalışırım. Örneğin sinema, tiyatro, sergi gibi etkinliklere katılır oralarda hem dinlenir hem de kendime yeni bilgiler aktarmaya çalışırım.”

(18. ve 19. soruları yukarıdaki parçaya göre yanıtlayınız.)

18. Yazar hakkında aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Çalışmayı seven
- B) Yalnız yaşayan
- C) Planlı çalışan
- D) Zamanının değerini bilen

19. Yazarın karşı olduğu düşünce aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Başka işlerle uğraşmak
- B) Dinlenmek
- C) Tembellik etmek
- D) Koşuşturmak

“Kimi insanlar kitap almaktan çok hoşlanır. Bunlar, aldıkları kitapları güzelce kitaplıklarına yerleştirirler. Aradan uzun zaman geçer, kitapların üstü toz tutar. Bu arada kitaplığa yenileri gelir, onlar da toz tutmaya başlar. Kitaplığın sahibi kendisiyle gurur duyar. “Benim bir sürü kitabım var, benim kitaplarım çok güzel.” diye reklamını yapar. Oysa el değmeden raflarda yıllarca bekleyen kitap iyi bir reklam aracı olamaz.”

(20. ve 21. soruları yukarıdaki parçaya göre yanıtlayınız.)

21. Yukarıda anlatılmak istenen ana düşünce aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kitaplar başkalarına ödünç olarak verilebilir.
- B) Kitaplar iyi bir reklam aracı olarak kullanılabilir.
- C) Raflardaki kitaplar sürekli temiz tutulmalı.
- D) Önemli olan kitap almak değil; kitap okumaktır.

22. Bir öğrencinin iyi bir eğitim aldığından söz edebilmek için yalnızca bilgisine bakmak yeterli değildir. Öğrenci yalnızca bilgi almamalı; aynı zamanda bu bilgiyi nasıl kullanabileceğini de öğrenmelidir. Bu nedenle öğrenci, öğrendiklerini uygulayabildiği oranda eğitilmiş sayılır.

Yukarıdaki parçada vurgulanmak istenen ana düşünce aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Eğitim ancak bilgi almakla olur.
- B) Kullanmadığımız bilgi eğitimde anlamsızdır.
- C) Yaşamımızda daima yeni bilgiler almalıyız.
- D) Bilgiyi kullanırken dikkatli olmalıyız.

EK 2 MİZAHA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ
(ÖRNEK MADDELER)

Cinsiyet: K () E ()

Yaş:

Sınıfı:

Anne ve babanın öğrenim durumu

Anne

Baba

a. İlköğretim

()

()

b. Ortaöğretim

()

()

c. Yükseköğretim

()

()

Anne Mesleği:

Baba Mesleği:

Bu ölçek sizin mizaha yönelik tutumunuzu saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Burada belirteceğiniz görüşler, yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve tüm grubun yanıtları göz önüne alınarak değerlendirilecektir. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her biri için tek yanıt veriniz.

Bilimsel bir çalışmaya yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

Arş. Grv. İ. Seçkin AYDIN

Not: Burada “mizah” sözcüğüyle anlatılmak istenen; fıkra, espri, karikatür, güldürücü hikaye ve anılar, güldürücü çizgi romanlar, güldürücü tiyatro oyunlarıdır. Aşağıdaki maddelere yanıt verirken bu notu göz önünde bulundurunuz.

MADDELER	Tümüyle 5 Katlıyorum	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Mizah dikkati konu üzerine çekmemi sağlar.	5	4	3	2	1
2. Mizah dersi kaynatır.	TK	K	KS	KT	HK
3. Derste mizah kullanılırsa daha kolay öğrenirim.	TK	K	KS	KT	HK
5. Konuyla ilgili yapılan mizahi etkinlikler öğrenmemi kolaylaştırır.	TK	K	KS	KT	HK
6. Derste kullanılan mizah türleri işlenen konuyla iç içe olmalıdır.	TK	K	KS	KT	HK
7. Mizah derste kullanıldığında rahatlarım.	TK	K	KS	KT	HK
8. Mizah kullanıldığında Türkçe başarımlarım artar.	TK	K	KS	KT	HK
10. Türkçe derslerinde mizah, diğer derslere göre daha gereklidir.	TK	K	KS	KT	HK
11. Mizah derste işlenecek konuya ısınmamı sağlar.	TK	K	KS	KT	HK
12. Derste mizah kullanılırsa daha iyi dinlerim.	TK	K	KS	KT	HK
13. Mizah metinlerini daha zevkli okurum.	TK	K	KS	KT	HK
15. Derste konu mizahla işlenince bilgiler uzun süre aklımda kalır.	TK	K	KS	KT	HK
16. Derslerde mizah kullanılırsa zamanın nasıl geçtiğini anlamam.	TK	K	KS	KT	HK
18. Öğretmenimin güldürme yeteneği konuyu anlamamı etkiler.	TK	K	KS	KT	HK
19. Mizah kullanılmayan derslerde sıkılırım.	TK	K	KS	KT	HK
20. Mizah sınıftaki disiplini bozar.	TK	K	KS	KT	HK
21. Derste mizah kullanan öğretmenlerimi daha çok severim.	TK	K	KS	KT	HK
23. Mizah derste zaman kaybına yol açar.	TK	K	KS	KT	HK
24. Mizah derste ciddiyetsizliğe yol açar.	TK	K	KS	KT	HK
26. Derste mizah kullanılırsa daha istekli çalışırım.	TK	K	KS	KT	HK
27. Mizah kullanan öğretmenlerimin sınavlarına korkmadan girerim.	TK	K	KS	KT	HK
29. Mizahla işlenen derslerde sorulara daha rahat yanıt veririm.	TK	K	KS	KT	HK

EK 3 TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ
(ÖRNEK MADDELER)

Cinsiyet: K () E ()

Yaş:

Sınıfı:

Anne ve babanın öğrenim durumu

	Anne	Baba
a. İlköğretim	()	()
b. Ortaöğretim	()	()
c. Yükseköğretim	()	()
d. Hiçbiri	()	()

Anne Mesleği:

Baba Mesleği:

Bu ölçek sizin Türkçe dersine yönelik tutumunuzu saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Burada belirteceğiniz görüşler, yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve tüm grubun yanıtları göz önüne alınarak değerlendirilecektir. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her biri için tek yanıt veriniz.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

İ. Seçkin Aydın

MADDELER	Tümüyle Katlıyorum	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Türkçe bütün dersler içinde en sevdiğim derstir.	TK	K	KS	KT	HK
2. Türkçe dersi olmazsa öğrencilik daha zevkli olur.	TK	K	KS	KT	HK
3. Türkçe ders saatlerinin artırılmasını isterim.	TK	K	KS	KT	HK
4. Türkçe çalışırken canım sıkılır.	TK	K	KS	KT	HK
6. Türkçe dersi benim için ilgi çekicidir.	TK	K	KS	KT	HK
8. Ders dışında kendi kendime Türkçe çalışmaktan hoşlanırım.	TK	K	KS	KT	HK
9. Türkçe derslerindeki konular, ilgimi çekmez.	TK	K	KS	KT	HK
11. Türkçe derslerine girerken büyük sıkıntı duyarım.	TK	K	KS	KT	HK
13. Yetki verseler, Türkçe dersinin konularını en aza indiririm.	TK	K	KS	KT	HK
16. Türkçe dersi ödevlerimi yapmayı sevmem.	TK	K	KS	KT	HK
17. Türkçe alanındaki bilgimi arttırmak için öğretmenlerimden fikir almak isterim.	TK	K	KS	KT	HK
20. Türkçe derslerinin, günlük yaşantıda önemli olduğuna inanıyorum.	TK	K	KS	KT	HK
21. Türkçe ile ilgili her şeye ilgi duyarım.	TK	K	KS	KT	HK
23. Türkçe dersinde işlenen konular, günlük hayatla ilişkilendirilirse, derse yönelik ilgim artar.	TK	K	KS	KT	HK
25. Türkçe dersinde yeni öğrendiğim bir sözcüğü, okul dışında arkadaş çevremde kullandığımda, kendimi çok mutlu hissediyorum.	TK	K	KS	KT	HK
26. Anadilimizin öğretildiği bir ders olduğu için, Türkçe dersinin gerekliliğine inanıyorum.	TK	K	KS	KT	HK

EK 4 ÖĞRETMEN KENDİNİ DEĞERLENDİRME FORMU
(Loomans ve Kolberg: 2002)

MADDELER	Tümüyle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Sınıfa girdiğimde öğrencilerimi istekli görürüm	5	4	3	2	1
2. Öğrencilerim, ders anında soru sorarken kendilerini özgür hissediler.	TK	K	KS	KT	HK
3. Öğrencilerim, sık sık ve uygun biçimde derste gülerler.	TK	K	KS	KT	HK
4. Öğrencilerim, beni dışarıda gördüklerinde gülümser ve benimle selamlaşırlar.	TK	K	KS	KT	HK
5. Öğrencilerim, bir arada çalışırken birbirleriyle iyi geçinirler.	TK	K	KS	KT	HK
6. Öğrencilerim, benim yerime bir başkası derse girerse hayal kırıklığına uğrarlar.	TK	K	KS	KT	HK
7. Mezun öğrencilerim, bazen ziyaretime gelirler.	TK	K	KS	KT	HK
8. Öğrencilerim, arkadaşlarına beni önerirler.	TK	K	KS	KT	HK
9. Dersteki mizah onur kırıcı olmamalıdır.	TK	K	KS	KT	HK
10. Öğrencilerim, uygun olan kişisel bilgilerini paylaşmakta isteklidirler.	TK	K	KS	KT	HK
11. Öğrencilerim, dersten önce ve sonra benimle sohbet etmekten hoşlanırlar.	TK	K	KS	KT	HK
12. Öğrencilerim, öneri almak için yanıma geldiklerinde kendilerini huzurlu hissediler.	TK	K	KS	KT	HK
13. Öğrencilerim, beni ve yaşamımı merak ederler.	TK	K	KS	KT	HK
14. Sınıfımın iklimi, canlı ve ilgi çekicidir.	TK	K	KS	KT	HK
15. Sınıfta görevimin çok daha ötesine giderim.	TK	K	KS	KT	HK
16. Sınıfımda disiplinle mutluluğun ayarı iyi yapılmıştır.	TK	K	KS	KT	HK
17. Zaman yettiği sürece sınıfı doğal biçimde kullanırım.	TK	K	KS	KT	HK
18. Öğrencilerime sık sık iltifatlarda bulunurum.	TK	K	KS	KT	HK
19. Tüm öğrencilerime zevk vermeye çalışırım.	TK	K	KS	KT	HK
20. Öğrencilerim bana gerçek bir zevk verir.	TK	K	KS	KT	HK
21. Sınıfımda bir aile duygusu vardır.	TK	K	KS	KT	HK

EK 5 MİZAHLA ÖĞRETİMİN YAPILABİLECEĞİ ÖRNEK DERS PLANI

I. HAZIRLIK

1.1 Ön Hazırlık

- Hedef ve davranışların belirlenmesi,
- Konuyla ilgili araç ve geçlerin hazırlanması,
- Konuyla ilgili ön bilgileri harekete geçirebilecek mizah etkinliklerinin belirlenmesi ve hazırlanması

1.2. Ön Bilgileri Harekete Geçirme

- Konuyla ilgili ön bilgileri harekete geçirebilecek soruların sorulması,
- Konuyla ilgili ön bilgileri harekete geçirebilecek mizah etkinliklerinin uygulanması (bilmece, tekerleme, fıkra, drama, pantomim, mizahî metinler, karikatürler vb.)

II. ANLAMA

2.1.Dinleme

- Dinleme kurallarının hatırlatılması,
- Metnin öğretmen tarafından kurallara uygun biçimde okunması,

2.2. Okuma

- Görsel okumanın yapılması,
- Metnin öğrenciler tarafından birkaç kez okunması,
- Anlamı bilinmeyen sözcüklerin çıkarılması.

2.3. Metnin İşlenişi

- Metinle ilgili soruların yanıtlanması

III. KENDİNİ İFADE ETME

3.1. Konuşma

- Konuyla ilgili düşüncelerin sözlü olarak paylaşılması

3.2.Yazma

- Konuyla ilgili yazı çalışmaları

3.3. Görsel Sunu

- Konuyla ilgili görsel sunuların hazırlanması ve sunulması

IV. DEĞERLENDİRME

- Öğrenilen bilgilerin yeniden gözden geçirilmesi,
- Konuyla ilgili sorular sorulması
- Konuyla ilgili önceden hazırlanmış mizah çalışma sayfalarının işlenmesi

EK 6 GELENEKSEL ÖĞRETİME GÖRE HAZIRLANMIŞ ÖRNEK DERS PLANI (1)

Okulun Adı: Şerif Tikveşli İlköğretim Okulu

Dersin Adı: Türkçe

Yöntem ve Teknikler: Düz anlatım, soru-cevap

Araç ve Gereçler: Ders kitabı, imla kılavuzu, Türkçe sözlük

Metnin Başlığı: Atatürk'ün İnsan Sevgisi ve Evrensellik Konusundaki Görüşleri

HEDEFLER

Düzeyine uygun bir metni kurallarına uygun olarak okuyabilme,

Düzeyine uygun olarak okuduğu bir metni anlayabilme,

Metinde geçen sözcük ve cümlelerin anlamlarını kavrayabilme,

Metnin yapısını kavrayabilme,

Yazım kurallarını kavrayabilme ve kullanabilme.

DAVRANIŞLAR

Düzeyine uygun bir metni kurallarına uygun olarak okur.

Düzeyine uygun olarak okuduğu bir metni anlar.

Metinde geçen sözcük ve cümlelerin anlamlarını kavrar.

Metnin yapısını kavrar.

Yazım kurallarını kavrar ve kullanır.

METNİN İŞLENİŞİ

- Öğrencilerden evrensellik ve insan sevgisi üzerine bildiklerini anlatmaları istenir.
- Atatürk'ün kişilik özellikleri hakkında bildiklerini anlatmaları istenir.
- Metin önce öğretmen tarafından okuma kurallarına uygun biçimde okunur; ardından öğrencilerden kurallara uygun okuma yapmaları istenir.
- Anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları araştırılarak bulunur. Öğrencilerin sözcükleri cümlede kullanmaları sağlanır.
- Ders kitabındaki sorular yanıtlanır.
- Metnin özeti çıkarılır.
- Eylemsiler hakkında bilgi verilir.
- Metinde yer alan tırnak işaretinin (“”) hangi işlevlerde kullanıldığı kavratılır.
- Metinde geçen “ile” sözcükleri buldurularak hangi anlamlarda kullanıldığı buldurulur.
- Metinlerde yalınlık, açıklık ve duruluk üzerinde durularak işlenen metnin bu çerçevede değerlendirilmesi yapılır.

DEĞERLENDİRME

- Öğrencilerden Atatürk'ün insan sevgisi ve evrensellik düşüncesi üzerine öğrendiklerini yazılı ve sözlü olarak sunmaları istenir.
- Öğrencilerden Atatürk'ün insan sevgisi ve evrensellik düşüncesiyle kendi insan sevgisi ve evrenselliğini karşılaştırmaları istenir.
- Farklı metinlerden örnekler verilerek bu metinlerin yalınlık, açıklık ve duruluk yönünden değerlendirilmesi istenir.
- Cümleler içerisinde farklı eylemsi örnekleri verilerek bunların bulunması sağlanır.
- Yazım kurallarıyla ilgili çözümleme yapılır.

GELENEKSEL ÖĞRETİME GÖRE HAZIRLANMIŞ ÖRNEK DERS PLANI (2)

Okulun Adı: Şerif Tikveşli İlköğretim Okulu

Dersin Adı: Türkçe

Yöntem ve Teknikler: Düz anlatım, soru-cevap

Araç ve Gereçler: Ders kitabı, imla kılavuzu, Türkçe sözlük

Metnin Başlığı: Mutlu Olma Sanatı

HEDEFLER

Düzeyine uygun bir metni kurallarına uygun olarak okuyabilme,

Düzeyine uygun olarak okuduğu bir metni anlayabilme,

Metinde geçen sözcük ve cümlelerin anlamlarını kavrayabilme,

Metnin yapısını kavrayabilme,

Metnin konusunu ve ana fikrini kavrayabilme,

Yazım kurallarını kavrayabilme ve kullanabilme.

DAVRANIŞLAR

Düzeyine uygun bir metni kurallarına uygun olarak okur.

Düzeyine uygun olarak okuduğu bir metni anlar.

Metinde geçen sözcük ve cümlelerin anlamlarını kavrar.

Metnin konusunu ve ana fikrini kavrar.

Metnin yapısını kavrar.

Yazım kurallarını kavrar ve kullanır.

METNİN İŞLENİŞİ

- Öğrencilerden kendilerini mutlu ve mutsuz eden olayları anlatmaları istenir.
- Metin önce öğretmen tarafından okuma kurallarına uygun biçimde okunur; ardından öğrencilerden kurallara uygun okuma yapmaları istenir.
- Metnin konusu ve ana fikri bulunur.
- Anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları araştırılarak bulunur. Öğrencilerin sözcükleri cümlede kullanmaları sağlanır.
- Ders kitabındaki sorular yanıtlanır.

- Metnin özeti çıkarılır.
- Öğrencilerden mutluluk üzerine kendi düşünceleriyle yazarın düşüncelerini karşılaştırmaları istenir.
- Eylemsiler hakkında bilgi verilir.
- Deneme türü hakkında bilgi verilir.
- Metinde geçen üç nokta, virgül ve noktalı virgülün kullanımı kavratılır.
- Cümlede yapı hakkında bilgi verilir.

DEĞERLENDİRME

- Kendilerini mutlu eden olaylar hakkında bir deneme yazmaları istenir.
- Farklı cümlelerden örnekler verilerek bu cümlelerdeki üç nokta, virgül ve noktalı virgülün kullanımını bulmaları istenir.
- Farklı cümleler vererek bu cümlelerin yapıları yönünden incelemesi yaptırılır.
- Yazım kurallarıyla ilgili çözümlene yapılır.

EK 7 MİZAHLA ÖĞRETİME GÖRE HAZIRLANMIŞ ÖRNEK DERS PLANI (1)

Okulun Adı: Şerif Tikveşli İlköğretim Okulu

Dersin Adı: Türkçe

Yöntem ve Teknikler: Düz anlatım, soru-cevap, pantomim, altı şapkalı düşünme tekniği,

Metnin Başlığı: Atatürk'ün İnsan Sevgisi ve Evrensellik Konusundaki Görüşleri

I. HAZIRLIK

1.1 Ön Hazırlık

Hedef ve Davranışların Belirlenmesi

HEDEFLER

Düzeyine uygun bir metni kurallarına uygun olarak okuyabilme,

Düzeyine uygun olarak okuduğu bir metni anlayabilme,

Metinde geçen sözcük ve cümlelerin anlamlarını kavrayabilme,

Metnin yapısını kavrayabilme,

Yazım kurallarını kavrayabilme ve kullanabilme.

DAVRANIŞLAR

Düzeyine uygun bir metni kurallarına uygun olarak okur.

Düzeyine uygun olarak okuduğu bir metni anlar.

Metinde geçen sözcük ve cümlelerin anlamlarını kavrar.

Metnin yapısını kavrar.

Yazım kurallarını kavrar ve kullanır.

Konuyla İlgili Araç ve Geçerlerin Hazırlanması,

Ders kitabı, imla kılavuzu, Türkçe sözlük, kendini değerlendirme formu, Atatürk'ün sevdiği fıkra örnekleri, çalışma sayfaları, önceden hazırlanan altı farklı renkte şapka (mavi, yeşil, sarı, beyaz, kırmızı, gri).

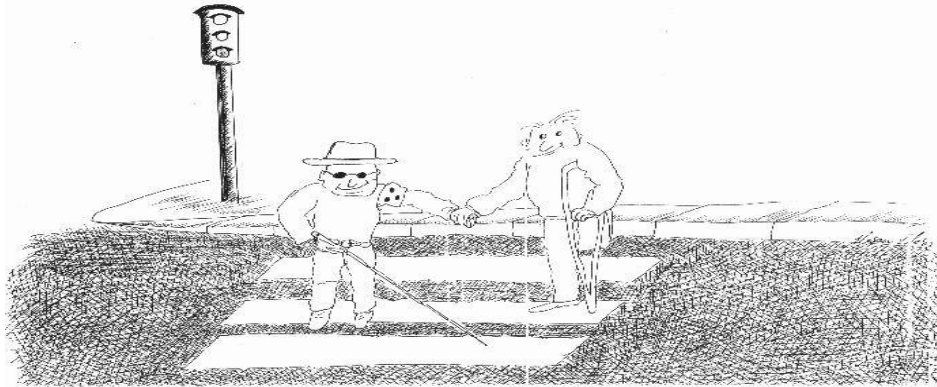
Konuyla İlgili Ön Bilgileri Harekete Geçirebilecek Mizah Etkinliklerinin Belirlenmesi ve Hazırlanması

Araştırma:

- Atatürk'ün kişilik özellikleri hakkında bilgi toplanması,

Konuyla İlgili Ön Bilgileri Harekete Geçirebilecek Bilgi ve Mizah Etkinliklerinin Uygulanması

- Öğrencilere insan sevgisi, yardımseverlik, paylaşma, barış, evrensellik sözcüklerini pantomim yoluyla anlatmaları istenir.
- Öğrencilerden evrensellik ve insan sevgisi üzerine bildiklerini anlatmaları istenir.
- Aşağıdaki karikatürün kendileri için ne anlamlar ifade ettiğini sözlü/yazılı belirtmeleri istenir.



- Atatürk'ün sevdiği fıkralardan ve güldüğü olaylardan okuma yapılır. Bu fıkralarda ve olaylarda geçen olaylara niçin güldüğünü anlatmaları istenir.
- Atatürk'ün kişilik özellikleri hakkında bildiklerini anlatmaları istenir.

II. ANLAMA

2.2.Dinleme

- Dinleme kurallarının hatırlatılması,
- Metnin öğretmen tarafından kurallara uygun biçimde okunması,

2.2. Okuma

- Görsel okumanın yapılması,
- Metnin öğrenciler tarafından birkaç kez okunması,
- Anlamı bilinmeyen sözcüklerin çıkarılması.

2.3. Metnin İşlenişi

- Metinle ilgili sorular yanıtlanır.
- Metin önce öğretmen tarafından okuma kurallarına uygun biçimde okunur; ardından öğrencilerden kurallara uygun okuma yapmaları istenir.
- Anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları araştırılarak bulunur. Öğrencilerin sözcükleri cümlede kullanmaları sağlanır.
- Ders kitabındaki sorular yanıtlanır.
- Eylemsiler hakkında bilgi verilir.
- Metinde yer alan tırnak işaretinin (“”) hangi işlevlerde kullanıldığı kavratılır.
- Metinde geçen “ile” sözcükleri buldurularak hangi anlamlarda kullanıldığı buldurulur.
- Metinlerde yalınlık, açıklık ve duruluk üzerinde durularak işlenen metnin bu çerçevede değerlendirilmesi yapılır.

III. KENDİNİ İFADE ETME

3.1. Konuşma: Konuyla ilgili düşüncelerin sözlü olarak paylaşılması

- Öğrenciler gruplara ayrılır. Şapkaların renklerine göre insan sevgisi ve evrensellik üzerine düşüncelerini ifade etmeleri istenir. Her grup sözlü/yazılı düşüncelerini ifade ettikten sonra şapkalar diğer gruplara verilir ve grupların tamamının şapkaların tümünü takarak etkinliği tamamlamaları sağlanır.

Mavi Şapka: Kontrolör. Her cümle, “..... yapmalıyız, etmeliyiz vb. biçimlerde ifadelerle bitirilir.

Yeşil Şapka: Yaratıcı. “Bir fikrim var.” biçiminde konuyla ilgili yeni fikirler öne sürer.

Sarı Şapka (İyimser): Konuyla ilgili olumlu fikirler öne sürer.

Kırmızı Şapka (Duygulu): Heyecana dayalı düşüncelere yer verir.

Gri Şapka (Kötümser): Her cümlede konuyla ilgili olumsuz durumları ifade eder.

3.2. Yazma: Konuyla ilgili yazı çalışmaları

- Metnin özeti çıkarılır.

3.3. Görsel Sunu

- Yardımseverlik, paylaşma ve evrensellekle ilgili çeşitli karikatür ve resimlerin hazırlanması istenir.

IV. DEĞERLENDİRME

- Öğrencilerden Atatürk'ün insan sevgisi ve evrensellekle düşüncesi üzerine öğrendiklerini yazılı ve sözlü olarak sunmaları istenir.
- Öğrencilerden Atatürk'ün insan sevgisi ve evrensellekle düşüncesiyle kendi insan sevgisi ve evrenselleğini karşılaştırmaları istenir.
- Farklı metinlerden örnekler verilerek bu metinlerin yalınlık, açıklık ve duruluk yönünden değerlendirilmesi istenir.
- Cümleler içerisinde farklı eylemsi örnekleri verilerek bunların bulunması sağlanır.
- Yazım kurallarıyla ilgili çözümleme yapılır.
- Mizahla ilgili çalışma yapraklarından yararlanır.

MİZAHLA ÖĞRETİME GÖRE HAZIRLANMIŞ ÖRNEK DERS PLANI (2)

Okulun Adı: Şerif Tikveşli İlköğretim Okulu

Dersin Adı: Türkçe

Yöntem ve Teknikler: Düz anlatım, soru-cevap, drama, pantomim, tersinden düşünme

Metnin Başlığı: Mutlu Olma Sanatı

I. HAZIRLIK

1.1 Ön Hazırlık

Hedef ve Davranışların Belirlenmesi

HEDEFLER

Düzeğine uygun bir metni kurallarına uygun olarak okuyabilme,
Düzeğine uygun olarak okuduğu bir metni anlayabilme,
Metinde geçen sözcük ve cümlelerin anlamlarını kavrayabilme,
Metnin yapısını kavrayabilme,
Metnin konusunu ve ana fikrini kavrayabilme,
Yazım kurallarını kavrayabilme ve kullanabilme.

DAVRANIŞLAR

Düzeğine uygun bir metni kurallarına uygun olarak okur.
Düzeğine uygun olarak okuduğu bir metni anlar.
Metinde geçen sözcük ve cümlelerin anlamlarını kavrar.
Metnin konusunu ve ana fikrini kavrar.
Metnin yapısını kavrar.
Yazım kurallarını kavrar ve kullanır.

Konuyla İlgili Araç ve Geçerlerin Hazırlanması

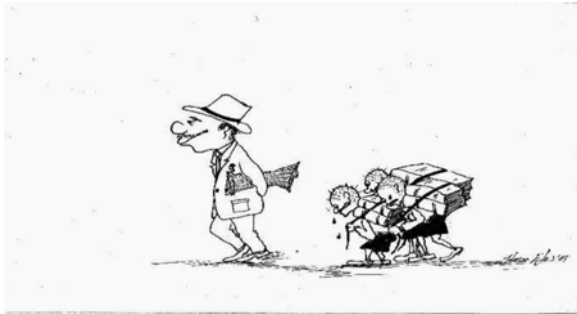
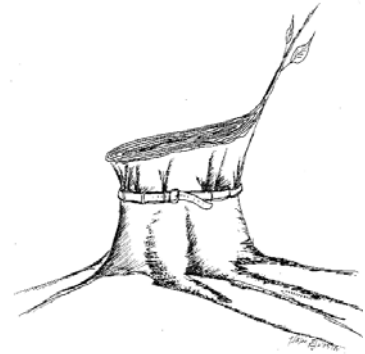
Ders kitabı, imla kılavuzu, Türkçe sözlük, karikatürler.

Konuyla İlgili Ön Bilgileri Harekete Geçirebilecek Mizah Etkinliklerinin Belirlenmesi ve Hazırlanması

- Kendilerini mutlu eden kişiler, durumlar ve olaylar hakkında bir yazı yazmaları istenir.

Konuyla İlgili Ön Bilgileri Harekete Geçirebilecek Bilgi ve Mizah Etkinliklerinin Uygulanması

- Kendilerini mutlu eden kişiler, durumlar ve olaylar hakkındaki hazırlanan yazılar sınıfta paylaşılır.
- Kendilerini mutlu eden fıkralardan ve gülünç olaylardan bir rapor hazırlamaları istenir.
- Aşağıda verilen karikatürlerin kendilerini mutlu edip etmediğini nedenleriyle birlikte yazılı/sözlü ifade etmeleri istenir.



II. ANLAMA

2.3.Dinleme

- Dinleme kurallarının hatırlatılması,
- Metnin öğretmen tarafından kurallara uygun biçimde okunması,

2.2. Okuma

- Görsel okumanın yapılması,
- Metnin öğrenciler tarafından birkaç kez okunması,
- Anlamı bilinmeyen sözcüklerin çıkarılması.

2.3. Metnin İşlenişi

- Metnin konusu ve ana fikri bulunur.
- Anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları araştırılarak bulunur. Öğrencilerin sözcükleri cümlede kullanmaları sağlanır.
- Ders kitabındaki sorular yanıtlanır.
- Metnin özeti çıkarılır.
- Öğrencilerden mutluluk üzerine kendi düşünceleriyle yazarın düşüncelerini karşılaştırmaları istenir.
- Eylemsiler hakkında bilgi verilir.
- Deneme türü hakkında bilgi verilir.
- Metinde geçen üç nokta, virgül ve noktalı virgülün kullanımı kavratılır.
- Cümlede yapı hakkında bilgi verilir.

III. KENDİNİ İFADE ETME

3.1. Konuşma: Konuyla ilgili düşüncelerin sözlü olarak paylaşılması

- Kendilerini mutlu eden fıkralardan ve gülünç olaylardan örnek vermeleri istenir.

3.2. Yazma: Konuyla ilgili yazı çalışmaları

- Kendilerini mutlu edebilecek gülünç bir öykü yazmaları istenir.

3.3. Görsel Sunu

- Kendilerini mutlu eden ve etmeyen çeşitli görseller hazırlamaları ve sunmaları istenir.

IV. DEĞERLENDİRME

- Farklı cümlelerden örnekler verilerek bu cümlelerdeki üç nokta, virgül ve noktalı virgülün kullanımını bulmaları istenir.
- Farklı cümleler vererek bu cümlelerin yapıları yönünden incelemesi yaptırılır.
- Yazım kurallarıyla ilgili çözümlenir.
- Çalışma sayfalarıyla öğrenciler değerlendirilir.

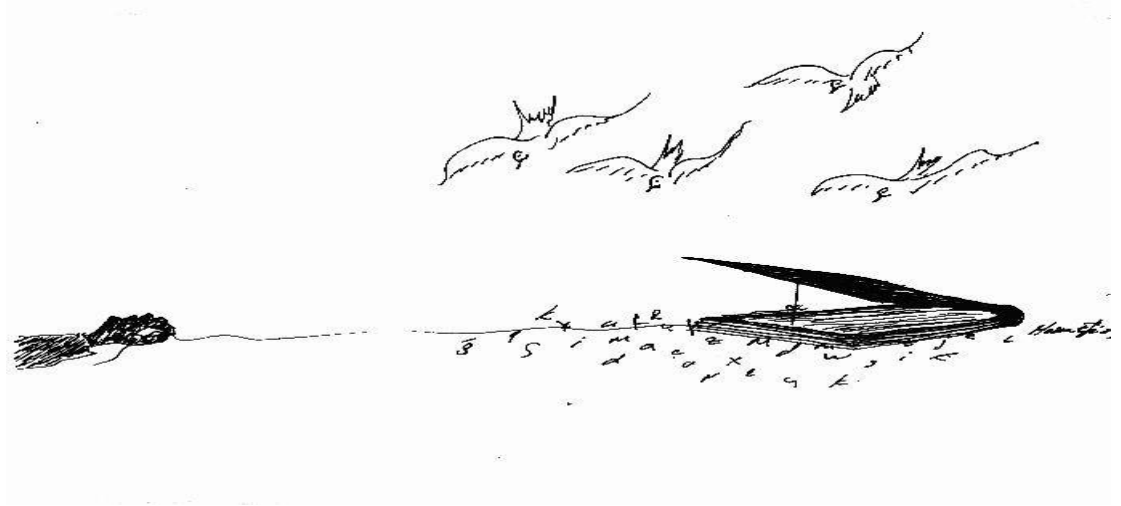
EK 8 ÖRNEK ÇALIŞMA SAYFALARI

NEYE BENZETİRSİN?

DERS	: Türkçe
SINIF	: 8
YAKLAŞIK SÜRE	: 10 dakika
TEMEL BECERİLER	: Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme
ÖĞRENME ALANI	: Görsel Okuma
AMAÇ	: Gördükleri ve okuduklarıyla ilgili yorum yapabilme, dilötesi öğeleri kavrayabilme, sezdirim ve çıkarımda bulunabilme.
MATERYAL	: Karikatür

SÜREÇ

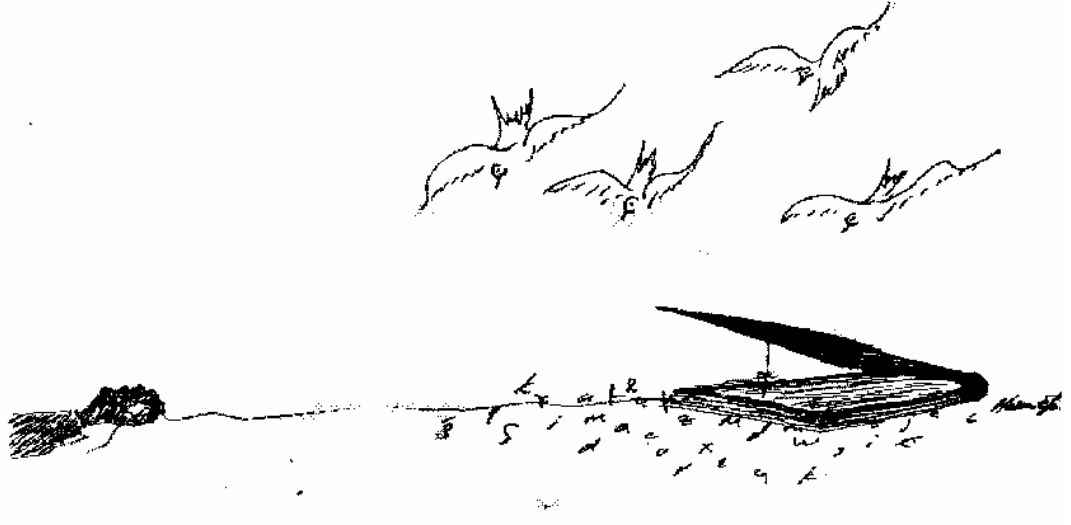
1. Aşağıdaki karikatür çalışma kâğıdı olarak öğrencilere verilir.
2. Karikatürü betimlemeleri istenir.
3. Karikatürde geçen varlıkları nelere benzettikleri sorulur ve yanıt alınır.



DEĞERLENDİRME

1. Çalışma kâğıdı kullanılır.

ÇALIŞMA KÂĞIDI



1. Karikatürü betimleyiniz.

Hocam bu karikatürü çok beğendim. Bana kendim hatırlattı. Kitaplar vardı. Ama kitabı tuzağa olarak hasırlamışlar. Kuşlar tuzağa gidiyorlar. Kuşlar araya gidince adam iyi sekecek.

2. Karikatürde geçen varlıkları nelere benzettiniz?

Yantlayınız.

Bence kuşlar bize benziyor. Adamın kolu belki öğretmen olabilir. Kitabın yanındaki harfler kuş yemine benziyor. Kitabı tuzağa benzetmişler.

YANLIŞLARI BULABİLİR MİSİN?

DERS	: Türkçe
SINIF	: 8
YAKLAŞIK SÜRE	: 40+40 dakika
TEMEL BECERİLER	: Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma; yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme
ÖĞRENME ALANI	: Okuma
AMAÇ	: Okuma kurallarını uygulama, yazım kurallarını bilme ve uygulama, sözcük türlerini kavrama; Sezdirim ve çıkarımda bulunabilme.
MATERYALLER	: Çalışma kâğıdı
METNİN ADI	: Sabırsız (M. Şevket Esendal

SÜREÇ

1. Metin öğretmen tarafından okunur.
2. Metin birkaç kez öğrenciler tarafından sesli okuma yöntemiyle okunur.
3. Metnin soruları yanıtlanır.

DEĞERLENDİRME

1. Çalışma kâğıdı kullanılır.

ÇALIŞMA KÂĞIDI



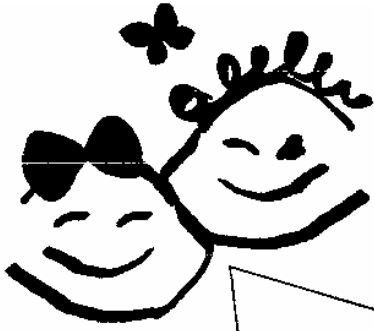
1. Hikâye kaç kişi arasında geçiyor? Hikâyede geçen kişilerin özelliklerini yazalım.

..Hikâyede... 22... MÜLAZİMİ... UCA
 ..İkisi de... diğeri... Koyu, kurke
 ..Sözlerini... kesiyor. İkisi de
 Çok... Sabırsız... Sarı...
 İnce bir... görsük... çıkıyor.
 Bir de... kadın var. Kadın
 akları... var. kocasını... tak
 etmiş. Niye? Uca... Ama...
 teyazınca... Mülaзим... anlat

2. Hikâyede bize gülünç gelen olayları anlatalım.

..Birbilmizin... sevgi... kaşık... gelmiş
 ..Lüye... Ganki... birbilmizin... yanlış... antyalar
 ..Yakış... tahmin... ediyorduk. O zaman... gülünç
 olaylar.





3. Hikâyede hangi dinleme kurallarına uyulmuyor?

..Ben.e... iş anlar... k. sus. m. k. r. i...
 ..k. a. s. i. c. e. d. a. k. i... in. sa. n. a... i. z. e. d. i...
 ..k. a. s. m. e. n. e. l. i... k. a. l. a. r... b. a. b. i. k. a. r. m...
 ..s. e. z. m. i... k. a. s. t. a. r...



4. Hikâyede hangi konuşma kurallarına uyulmuyor?

..Kon. u. r. t. e. n... l. a. f. i... g. o. k...
 ..d. o. l. a. n. d. i. n. y. a. c. l. a. r... k. a. r. s. i. n. d. e. k. i...
 ..k. i. i. d. e... d. a. g. a. r. a. n. m. y. a. t... S. o. z. a. n...
 ..k. a. s. t. a. r...



5. Hikâyedeki eylemsileri bulalım.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



6. Hikâyedeki sıfatları ve zarfları bulalım.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7. Metinde geçen ünlem (!) ve soru (?) işaretlerinin kullanıldığı yerlere dikkat edelim. Bu işaretlerin hangi amaçla kullanıldığını yazalım.



8. Metinde yanlış kullanılan
noktalama işaretlerini bulalım.

Ben ne söyledim.
Boyle olmaz. Soru işareti
gerekir.

Ben sınıfta aklamım brader...
Bence onları daha iyi olur



9. "bütünü"
sözcüğünün anlamını
bulalım. Buna benzer
sözcükler oluşturalım.

Tamamen.
Tastamam.
Simsicak.
Yemgesil.

10. Metindeki yazım yanlışlarını
bulalım:

Tenbih: tembih olmalı, çünkü n den sonra
b olmaz.

Daşonmiyerek olmaz. Daşonmeyerek olur.