T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BİLSEM ÖĞRETMENLERİNİN MİZAH TARZLARI ve ÖĞRETİM SÜRECİNDE MİZAH KULLANMA TUTUMLARI

Halime ARIKAN

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Ayça KONİK

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Üstün Zekalılar Eğitimi Programı

Haziran-2022

TEZ KABUL VE ONAYI

Halime ARIKAN tarafından, **Dr. Öğr. Üyesi Ayça KONİK** danışmanlığında hazırlanan **"BİLSEM ÖĞRETMENLERİNİN MİZAH TARZLARI ve ÖĞRETİM SÜRECİNDE MİZAH KULLANMA TUTUMLARI"** başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından **28/06/2022** tarihinde yapılan sınav sonucunda **oy birliği** ile başarılı bulunarak **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

		İmza	Sonuç
DANIŞMAN	Dr. Öğr. Üyesi Ayça KONİK İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Özel Yetenekliler Eğitimi Anabilim Dalı		☒ Kabul ☐ Ret
ÜYE	Prof. Dr. Serap EMİR İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Özel Yetenekliler Eğitimi Anabilim Dalı		☒ Kabul ☐ Ret
ÜYE	Dr. Öğr. Üyesi Nüket AFAT İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Özel Yetenekliler Eğitimi Anabilim Dalı		☒ Kabul ☐ Ret

BÜTÇE DESTEKLERİ

BİLSEM ÖĞRETMENLERİNİN MİZAH TARZLARI ve ÖĞRETİM SÜRECİNDE MİZAH KULLANMA TUTUMLARI

Bu tez çalışması için herhangi bir kurumdan bütçe desteği alınmamıştır.

TEŞEKKÜR

Başta sabrı, anlayışı ve özverisinden dolayı biricik hocam Dr. Öğr. Üyesi Ayça KONİK'e teşekkür ediyorum. Üzerimdeki emeği, desteği için saygıdeğer hocam Prof. Dr. Serap EMİR'e; ilgi ve desteği için Dr. Öğr. Üyesi Nüket AFAT'a teşekkür ederim.

Ne zaman ihtiyaç duysam yardımını esirgemeyen Arş. Gör. Yunus Emre BAŞTUĞ hocama; pek çok anlamda pozitif destekleri için arkadaşlarım Merve, Serdar, Kadir ve Simge'ye teşekkür ederim.

Ayrıca araştırmama destek veren tüm katılımcılara teşekkür ederim.

Tüm süreç boyunca stresi, hüznü, mutluluğu birlikte yaşadığım; bana yaşam enerjisi olan canım eşim Arif ARIKAN ve tabi ki ilk göz ağrım, tezle birlikte büyüyen oğluma teşekkür ederim.

Ve canım kendim… Sonuç nasıl olursa olsun süreçte yılmadan devam edebildiğim için, gayretim için kendime teşekkür ederim.

Son olarak tüm bunları oldurana sonsuz teşekkür ederim…

Haziran 2022 Halime ARIKAN

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TEZ KABUL VE ONAYI ..... **ii**
BÜTÇE DESTEKLERİ ..... **iii**
TEŞEKKÜR ..... **iv**
İÇİNDEKİLER ..... **v**
ŞEKİL LİSTESİ ..... **viii**
TABLO LİSTESİ ..... **ix**
SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ ..... **xi**
ÖZET ..... **xii**
ABSTRACT ..... **xiii**
1. GİRİŞ **14**
1.1. PROBLEM DURUMU 14
1.2. PROBLEM VE ALT PROBLEMLER 16
1.3. SINIRLILIKLAR 16
1.4. TANIMLAR 17
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE **18**
2.1. MİZAH 18
2.1.1. Mizah Kuramları 20
2.1.2. Mizah Tarzları 21
2.1.3. Mizah ve Zeka 22
2.1.4. Eğitim Ortamında Mizah 25
2.2. ÖZEL YETENEK 30
2.2.1. Özel Yetenekli Bireylerin Özellikleri 31
2.2.2. Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi 33
2.3. ÖZEL YETENEKLİ BİREYLERİN ÖĞRETMENİ 43
2.3.1. Özel Yetenekli Bireylerin Öğretmenlerinin Özellikleri 43
2.3.2. Özel Yetenekli Bireylerin Öğretmenlerinin Eğitimi 47
2.3.3. Özel Yetenekli Bireylerin Öğretmenlerinin Mizah Kullanımı 51
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 54

2.4.1. Özel Yetenekli Bireylerin Mizah Özelliklerine İlişkin Araştırmalar 54
2.4.2. Öğretim Programına Mizahın Dahil Edilmesine İlişkin Araştırmalar 55
2.4.3. Öğretmenlerin Mizah Tarzlarına ve Mizah Kullanımına İlişkin Araştırmalar 58
2.4.4. Mizah Eğitim Programına İlişkin Araştırmalar 60
3. YÖNTEM 61
3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ 61
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM 61
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 64
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 64
3.3.2. Mizah Tarzları Ölçeği (Humor Styles Questionnaire) 64
3.3.3. Eğitimde Mizahın Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği 65
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ 65
3.4.1. Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi 65
4. BULGULAR 68
4.1. BİLSEM ÖĞRETMENLERİNİN MİZAH TARZLARININ CİNSİYET, YAŞ, EĞİTİM DURUMU, BRANŞ VE MESLEKİ DENEYİME GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR 68
4.2. BİLSEM ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM SÜRECİNDE MİZAH KULLANMA TUTUMLARININ CİNSİYET, YAŞ, EĞİTİM DURUMU, BRANŞ VE MESLEKİ DENEYİME GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR 74
4.3. BİLSEM ÖĞRETMENLERİNİN MİZAH TARZLARI VE ÖĞRETİM SÜRECİNDE MİZAHIN KULLANIMINA YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR 78
5. TARTIŞMA 80
5.1. BİLSEM ÖĞRETMENLERİNİN MİZAH TARZLARININ CİNSİYET, YAŞ, EĞİTİM DURUMU, BRANŞ VE MESLEKİ DENEYİME GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞILMASI 80
5.2. BİLSEM ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM SÜRECİNDE MİZAH KULLANMA TUTUMLARININ CİNSİYET, YAŞ, EĞİTİM DURUMU, BRANŞ VE MESLEKİ DENEYİME GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞILMASI 83
5.3. BİLSEM ÖĞRETMENLERİNİN MİZAH TARZLARI VE ÖĞRETİM SÜRECİNDE MİZAHIN KULLANIMINA YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİNE İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞILMASI 87
6. SONUÇ VE ÖNERİLER 90
6.1. SONUÇ 90
6.2. ÖNERİLER 91
6.2.1. İleri Araştırmalar İçin Öneriler 91

6.2.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler 92
KAYNAKLAR 93
EKLER 107
EK 1. Kişisel Bilgi Formu 107
EK 2. Mizah Tarzları Ölçeği 108
EK 3. Eğitimde Mizahın Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği 110
EK 4. Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu ..... **Error! Bookmark not defined.**
EK 5. Ölçek Kullanım İzinleri ..... **Error! Bookmark not defined.**
İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI 111

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 2.1: BİLSEM'e Öğrenci Seçim Süreci Şeması 37

TABLO LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 2.1: Bilişsel Gelişim ve Mizah Gelişimi Arasındaki Paralellik (Southam, 2005, s.109) 23

Tablo 2.2: Özel Yetenekli Bireylerin Öğretmenlerinin Özellikleri 46

Tablo 3.1: Katılımcıların Cinsiyetine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı..... 61

Tablo 3.2: Katılımcıların Yaşlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı 62

Tablo 3.3: Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları 62

Tablo 3.4: Katılımcıların Branşlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları 63

Tablo 3.5: Katılımcıların Mesleki Deneyime Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları..... 63

Tablo 3.6: Katılımcıların BİLSEM'de Mesleki Deneyimlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları..... 64

Tablo 3.7: Araştırma Örnekleminin Ölçek Puanlarının Dağılımına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları..... 66

Tablo 4.1: Araştırma Örnekleminin Mizah Tarzı Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler 68

Tablo 4.2: Araştırma Örnekleminin Mizah Tarzlarının Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... 68

Tablo 4.3: Araştırma Örnekleminin Mizah Tarzlarının Yaşa Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları 69

Tablo 4.4: Araştırma Örnekleminin Katılımcı Mizah Tarzının Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Farkını Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... 70

Tablo 4.5: Araştırma Örnekleminin Mizah Tarzlarının Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları 70

Tablo 4.6: Araştırma Örnekleminin Mizah Tarzlarının Branşlara Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları 71

Tablo 4.7: Araştırma Örnekleminin Mizah Tarzlarının Mesleki Deneyime Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları 72

Tablo 4.8: Araştırma Örnekleminin Katılımcı Mizah Tarzının Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Anlamlı Farkını Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... 72

Tablo 4.9: Araştırma Örnekleminin Mizah Tarzlarının BİLSEM'de Mesleki Deneyimlerine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları..... 73

Tablo 4.10: Araştırma Örnekleminin Mizah Tutum Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler 74

Tablo 4.11: Araştırma Örnekleminin Mizah Tutumlarının Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... 74

Tablo 4.12: Araştırma Örnekleminin Mizah Tutumlarının Yaşa Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları 75

Tablo 4.13: Araştırma Örnekleminin Mizah Tutumlarının Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları 75

Tablo 4.14: Araştırma Örnekleminin Mizah Tutumlarının Branşa Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları 76

Tablo 4.15: Araştırma Örnekleminin Mizah Tutumlarının Mesleki Deneyime Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları 77

Tablo 4.16: Araştırma Örnekleminin Mizah Tutumlarının BİLSEM'de Mesleki Deneyimlerine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları..... 77

Tablo 4.17: Araştırma Örnekleminin Mizah Tarzları ile Mizah Kullanımına Yönelik Tutumlarının Arasındaki İlişkiye İlişkin Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları..... 78

SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ

Simgeler	Açıklama
$\bar{x}$	: aritmetik ortalama
%	: yüzde
f	: frekans
n	: örneklem sayısı
p	: anlamlılık düzeyi
sd	: serbestlik derecesi
ss	: standart sapma
S.O.	: standart ortalama
ve diğ.	: ve diğerleri

Kısaltmalar	Açıklama
BİLSEM	: Bilim ve Sanat Merkezi
MAK	: Meclis Araştırma Komisyonu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BİLSEM ÖĞRETMENLERİNİN MİZAH TARZLARI ve ÖĞRETİM SÜRECİNDE MİZAH KULLANMA TUTUMLARI

Halime ARIKAN

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Üstün Zekalılar Eğitimi Programı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ayça KONİK

Bu araştırma, BİLSEM öğretmenlerinin mizah tarzlarının ve öğretim sürecinde mizah kullanımına yönelik tutumlarının belirlenmesini ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesini; ayrıca mizah tarzları ve öğretim sürecinde mizah kullanma tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesini hedeflemektedir. İlişkisel tarama modelinde olan bu araştırmanın verileri ulaşılabilir (elverişli) örnekleme yöntemi ile derlenmiştir. Araştırmanın evrenini Türkiye genelinde 20 farklı ilde görev yapan BİLSEM öğretmeni, örneklemini araştırmaya katılmada gönüllü olan 201 (113 kadın, 88 erkek) BİLSEM öğretmeni oluşturmaktadır. Kişisel Bilgi Formu, Mizah Tarzları Ölçeği ve Eğitimde Mizahın Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri; değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Spearman Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre BİLSEM öğretmenleri katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah tarzlarına daha çok başvurmaktadır. BİLSEM öğretmenlerinin mizah tarzları cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, branşlarına ve BİLSEM'de mesleki deneyimlerine göre bir farklılık göstermezken; yaş ve mesleki deneyime göre farklılık göstermektedir. BİLSEM öğretmenlerinin öğretim sürecinde mizah kullanma tutumları olumlu bulunmuştur. Öğretim sürecinde mizah kullanma tutumları cinsiyet, yaş, eğitim durumu, branş ve mesleki deneyime göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. BİLSEM öğretmenlerinin katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzları ile öğretim sürecinde mizah kullanma tutumları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Haziran 2022 , xiv+104 sayfa.

Anahtar kelimeler: BİLSEM öğretmeni, mizah tarzları, mizah kullanma tutumu

ABSTRACT

M.Sc. THESIS

HUMOR STYLES of BILSEM TEACHERS and THEIR ATTITUDES of USING HUMOR in EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Halime ARIKAN

İstanbul University-Cerrahpaşa

Institute of Graduate Studies

Department of Special Education

Programme of Gifted Education

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Ayça KONİK

This research aims to determine the humor styles of BILSEM teachers and their attitudes towards the use of humor in the teaching process and to examine them according to various variables; It also aims to examine the relationship between humor styles and attitudes to use humor in the teaching process. The data of this research, which is in the relational screening model, have been compiled by convenience sampling method. The universe of the research consists of BILSEM teachers working in 20 different provinces throughout Turkey, and the sample consists of 201 (113 female, 88 male) BILSEM teachers who volunteer to participate in the research. Personal Information Form, Humor Styles Questionnaire and Attitude Scale towards the Use of Humor in Education have been used as data collection tools. The data obtained from the scales have been analyzed in the computer environment. In the analysis of the data, Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis tests have been used to determine whether the humor styles and the attitude towards the use of humor in education differ according to demographic variables; Spearman Correlation Coefficient has been used to determine the relationship between humor styles and attitudes to use humor in the teaching process. According to the findings of the study, BILSEM teachers mostly use participatory humor and self-enhancing humor styles. While the humor styles of BILSEM teachers do not differ according to their gender, educational background, branch and working time at BILSEM; they differ according to age and professional experience. The attitudes of BILSEM teachers to use humor in the teaching process have been found to be positive. Attitudes to use humor in the teaching process do not show a significant difference according to gender, age, education level, branch and professional experience. It has been concluded that there is a positive and significant relationship between teachers' participatory and self-enhancing humor styles and their attitudes to use humor in the teaching process.

June 2022, xiv+104 pages.

Keywords: BILSEM teachers, humor styles, attitude to use humor

1. GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Mizah, McGhee (1989) tarafından imkansız olduğu bilinen olayların ya da ilişkilerin fantezisini çözmede bir tür entelektüel oyun olarak tanımlanmaktadır. Mizah, ince bir anlayış, mecaz içerir. Sözel mizahın anlaşılması ileri düzey dil ve zihin gelişimi ile paralellik gösterir (Mağden ve Tuğrul, 1994). Holt (2000)' a göre, mizahı anlayabilme ve kullanabilme yeteneği, dilbilimsel becerileri içerir ve üstün zekalı çocukların bilişsel becerileri ile tutarlıdır. Bu becerilerin geliştirilmesi mizah kullanımının desteklenmesine, eğitim ortamında uygun bir araç olarak kullanılmasına bağlıdır. Mizahın eğitim ortamında sağladığı pek çok faydadan bahsedilir: Öğrenciler ve eğitimciler için kaygıyı azaltma ve stresle başa çıkmada bir aracıdır (Fern, 1991; Özdemir ve diğ., 2011), öğrenmeyi kolaylaştırır, derse katılımı arttırır (Çelik, 2006; Demirci, 2013; Katipoğlu, 2016; Özkan, 2008; Ziv, 1998), sınıfta dayanışma yaratır (Banas ve diğ., 2011).

Mizahın eğitim sürecini nasıl etkilediği düşünülürken, sağladığı fayda onun nasıl ve hangi tarzda kullanıldığından etkilenmektedir. Mizah, grup uyumunu artırmak ve stresle baş etmek gibi çeşitli olumlu işlevlere hizmet edebilir, ancak alay ve sosyal izolasyon gibi olumsuz sosyal işlevlere de hizmet edebilir (Banas ve diğ., 2011). Martin ve diğ. (2003) sınıflandırmasına göre mizah, dört boyutta ele alınır. Olumlu mizah türleri: katılımcı ve kendini geliştirici mizah; olumsuz mizah türleri: saldırgan ve kendini yıkıcı mizahtır. Araştırmalara göre öğretmenler olumlu mizah tarzını daha fazla kullanmakla birlikte azımsanmayacak düzeyde öğretmen saldırgan mizah tarzına sahiptir (Altınkurt ve Yılmaz, 2011). Öğretmenlerin olumlu mizah tarzlarını kullanımı öğrencilere ve sınıf iklimine katkı sağlarken, olumsuz mizah tarzlarını kullanımı aksi yönde etkide bulunmaktadır (Çağlıköse, 2015). Bu anlamda öğretmenlerin hangi mizah tarzını benimsedikleri önem kazanmaktadır. Literatürde özel yetenekli bireylerin öğretmenlerinin mizah tarzlarının incelendiği bir araştırmaya rast gelinmemiştir. Bu araştırmada Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) öğretmenlerinin mizah tarzları Martin ve diğ.'nin (2003) sınıflandırması çerçevesince incelenecektir.

BİLSEM öğretmenleri, BİLSEM'e devam eden özel yetenekli öğrencilerin zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek, devam ettiği örgün eğitim kurumu, aile ve çevre ile iletişim halinde olmak, eğitim programına, modeline ve amacına uygun olarak eğitim-öğretim planları hazırlamak, uygulamak ve değerlendirmekle görevlendirilen bireyler olarak tanımlanmaktadır (Agaoğlu, 2011). Yaşıtlarından farklı özellikler gösteren özel yetenekli bireyler farklılaştırılmış eğitime gereksinim duymaktadır (Enç, 2005; Bilgili, 2004). Türkiye'de özel yetenekli bireylerin örgün eğitim dışında yeteneklerine uygun eğitim aldıkları en yaygın eğitim kurumu Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı BİLSEM'lerdir. BİLSEM'e öğretmen seçiminde özel kriterler aranmaktadır. BİLSEM'lere öğretmen seçilirken eğitim durumu, başarı belgesi, alınan ödüller, yer alınan projeler, yabancı dil, spor ve sanatsal faaliyetlerde yer alma durumu gibi ölçütlerde üstünlüğü olan öğretmenlere öncelik verilerek seçim yapılır (MEB, Bilim ve Sanat Merkezlerine Öğretmen Seçme ve Atama Kılavuzu, 2022).

Özel yetenekli bireylerin farklı ilgi ve ihtiyaçları onlara öğretmenlik yapan kişilerin özel bir donanıma sahip olmasını gerektirmektedir. Her öğretmende bulunması beklenen temel özelliklerin yanı sıra diğer meslektaşlarından onları ayıran özellikler de taşımalıdır (Sak, 2012). Özel yetenekli bireylerin öğretmenlerinin daha zeki (Milgram, 1979), özel yeteneklilerin doğası ve ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi (Sisk, 1975), özel yetenekli öğrencilere karşı olumlu tutuma sahip (David, 2011; Vialle ve Tischler, 2005), öğrenmeyi farklı ve kalıcı hale getiren öğretimsel teknikleri kullanma becerisi kazanmış (Miranda ve Landmann, 2011), belirsizliğe daha toleranslı, açık ve esnek (Hong, Greene ve Hartzell, 2011) olması beklenmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri öğrenmeyi eğlenceli, keşfedici ve eğlenceli hale getirme konusunda doğal olarak yetenekli görülmektedir (McIntire, 2004). Ayrıca mizahi yönü gelişmiştir, esprilidir (Ataman, 2005; Maddux, Samples-Lachmann ve Cummings, 1985; Whitlock ve DuCette, 1989).

Okullarda mizahı kullanarak olumlu performans gösterebilecek yetenekli çocuklar bulunmaktadır. Nitekim özel yetenekli çocuklar tarafından mizah sıklıkla kullanılır. Öğretmenlerin bu yeteneklerini geliştirmelerinde öğrencilere destek olmasının faydalı olacağı dile getirilmektedir (Fern, 1991). Özel yetenekli öğrencilerin sınıf ortamında mizah kullanımı bazen dikkat çekmek amacıyla aşırıya kaçabilir ve öğrenci sınıfın palyaçosu haline gelebilir. Bu durumda öğretmenin tutumunun davranışı bastırmaya yönelik değil de mizahı olumluya çevirmeye dönük olması tavsiye edilmektedir (Ataman, 2003). Mizah kullanımına karşı olumlu tutum gösteren öğetmenler eğitim ortamına fıkralar, karikatürler, bilmeceler vb. araçlarla

mizahı taşımaktadırlar. Mizaha karşı olumsuz tutuma sahip öğretmenler ise sınıf otoritesini sağlayacağını düşünerek eğitim ortamında mizah kullanmaktan kaçınmaktadırlar (Shade, 1991). Sınıfta pozitif bir mizahı uygulayabilmek ve öğrencilerin mizah kullanımını teşvik etmek için öğretmenlerin mizaha bakış açısının olumlu olması beklenmektedir (Holt, 2000). Ziv'e göre ise mizahın tehlikeli, kaçınılması gereken bir şey olduğunu düşünen öğretmenler mizah kullanmaktan kaçınmalıdır. Bu bakımdan öğretmenlerin mizaha karşı tutumlarını bilmek önemli görülmüştür (Balta, 2016). Buna rağmen mizah tutumu bakımından öğretmenleri inceleyen sınırlı sayıda araştırma mevcuttur. Bu bağlamda BİLSEM öğretmenlerinin mizaha karşı tutumlarının nasıl olduğu bu araştırmanın konusu olmuştur.

1.2. PROBLEM VE ALT PROBLEMLER

Araştırmanın problemi, BİLSEM öğretmenlerinin mizah tarzları ve öğretim sürecinde mizahın kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesidir.

Araştırmanın problemine yönelik alt problemler şunlardır:

1. BİLSEM öğretmenlerinin mizah tarzları; cinsiyetlerine, yaşlarına, eğitim durumlarına, branşlarına, mesleki deneyimleri ve BİLSEM'deki mesleki deneyimlerine göre farklılaşmakta mıdır?

2. BİLSEM öğretmenlerinin öğretim sürecinde mizahın kullanımına yönelik tutumları; cinsiyetlerine, yaşlarına, eğitim durumlarına, branşlarına, mesleki deneyimleri ve BİLSEM'deki mesleki deneyimlerine göre farklılaşmakta mıdır?

3. BİLSEM öğretmenlerinin mizah tarzları ve öğretim sürecinde mizahın kullanımına yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?

1.3. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma, Türkiye genelinde 20 ilin BİLSEM öğretmenlerinden araştırmaya katılmakta gönüllü olanlarla sınırlıdır.

2. Araştırma, araştırmanın yapıldığı 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.4. TANIMLAR

Araştırmada kullanılan temel kavramlar aşağıda açıklanmıştır:

Özel Yetenekli Birey: Zeka, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi, motivasyon veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireyler (MEB, Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji ve Uygulama Kılavuzu, 2013).

BİLSEM (Bilim ve Sanat Merkezi): Örgün eğitim kurumlarına devam etmekte olup genel zihinsel yetenek, görsel sanatlar ve müzik yetenek alanlarında özel yetenekli olarak tanılanmış öğrencilere yeteneklerini geliştirmelerinde destek olmak amacıyla açılan Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı eğitim kurumlarıdır (Özer, 2021).

BİLSEM Öğretmeni: BİLSEM'e devam eden özel yetenekli öğrencilerin zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek, devam ettiği örgün eğitim kurumu, aile ve çevre ile iletişim halinde olmak, eğitim programına, modeline ve amacına uygun olarak eğitim-öğretim planları hazırlamak, uygulamak ve değerlendirmekle görevlendirilen bireylerdir (Agaoğlu, 2011).

Mizah: Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde "gülmece" olarak isimlendirilir ve "eğlendirme, güldürme ve bir kimsenin davranışına incitmeden takılma amacını güden ince alay, mizah, humor" olarak tanımlanır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2005).

Mizah Tarzları: Kendini geliştirici mizah, katılımcı mizah, kendini yıkıcı mizah ve saldırgan mizah olarak ifade edilen dört farklı mizah şeklinin günlük hayatta kullanım şeklidir (Yerlikaya, 2003).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın özünü oluşturan mizah, özel yetenek ve özel yetenekli bireylerin öğretmenleri başlıkları literatür ışığında aktarılmıştır. İlk olarak mizah tanımlanmış, mizah kuramları ve mizah tarzları, mizahın zeka ile ilişkisi aktarılmış ve eğitim ortamında mizah kullanımına yer verilmiştir. İkinci olarak özel yetenekli bireylerin özellikleri ve eğitimleri açıklanmıştır. Üçüncü olarak özel yetenekli bireylerin öğretmenlerinin özellikleri, eğitimleri ve mizah kullanımı ifade edilmiştir. Son olarak ilgili araştırmalar aktarılmıştır.

2.1. MİZAH

Türkçe Sözlük'te "*eğlendirme, güldürme ve bir kimsenin davranışına incitmeden takılma amacını güden ince alay*" şeklinde tanımlanan mizah kavramı *gülmece* olarak da adlandırılmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2005). Mizah kelimesinin aslının *müzah* olduğunu belirten Durmuş'a (2005) göre mizahın şaka ve latife yapmak anlamına geldiği belirtilmektedir. Mizah, edebiyatta düşünceleri şaka ve nüktelerle süsleyerek anlatan söz ve yazı çeşidi olarak kabul edilir. Mizahta temel hedef güldürme ise de çok defa güldürmenin altında fert ve toplumdaki aksaklıkları, çirkinlikleri eleştirme ve iğneleme, düzeltme amaçları da gizlidir (Durmuş, TDV İslam Ansiklopedisi, 2005).

Ende'nin (1991) ifadesiyle "*mizah hiçbir zaman fanatik ya da dogmatik değildir. Her zaman insani ve içtenliklidir. Mizah, kendi öz yetersizliğimizi acı çekmeden itiraf edebilmeyi ve kendimizi rahatlatmayı olanaklı kılan bir bilinç biçimidir. Başkalarının yetersizliklerini de bir gülümsemeyle karşılamayı olanaklı kılan yine mizahtır. Mizah bilgelikle aynı şey olamamakla birlikte ona yakındır.*" (Aktaran İlkhan ve Akyüz, 2006, s. 169). Mizah sonucu oluşan kahkaha Eagleton'a göre (2019) tek tip olmayan evrensel bir olgudur. Aynı zamanda bireye özgüdür.

Uzun yıllardır mizahın fiziksel ve psikolojik sağlık üzerindeki etkileri incelenmiştir. Mizahın bağışıklık sistemini güçlendirdiği, ağrıyı azalttığı ve stres hormonu seviyelerini azalttığı bulgulanan ilk araştırmaların ardından daha detaylı çalışmalar yapılmış, mizahın kasların gevşemesi, solunumun iyileşmesi, ağrı kesici etki uyandıran endorfin üretimini arttırması gibi faydalı fizyolojik etkileri üzerinde durulmuştur (Martin, 2002; McGhee, 1983). Hastalıkların tedavisinde palyaçolar, mizah kartları gibi pek çok komedi araçlarının

hastanelerde kullanımı yaygınlaşmıştır (Martin, 2002). Mizah anlayışına sahip bireyler olumsuz yaşam olayları karşısında daha az olumsuz tepki göstermektedirler (Martin, Kuiper, Olinger, ve Dance, 1993). Ayrıca mizah sosyal ilişkilerde yakınlığı arttırıcı, gerilimi azaltıcı bir işlev görmektedir (Shakun, 1995). Mizah alanının önemli araştırmacılarından McGhee'ye (2010) göre giderek stresli olan bir dünyada hayatta kalabilmek için duygusal dayanıklılık sağlayan özel becerilere ihtiyacımız vardır. Mizah da bu becerilerden birisidir. Bu durumda mizahın geliştirilerek bir beceri olarak kullanılması önem kazanmaktadır.

Mizah, ciddi ve üzücü durumlara daha komik ve eğlenceli bakmamızı sağlar. Bu sayede kişi, problemine farklı bir bakış açısıyla bakabilir. Olumsuz durumların ciddiyeti ve bu duruma karşı gösterilen olumsuz tepki de azalabilir. Problemin komik tarafları görülerek daha etkin başa çıkma sağlanabilir (Gordon, 2010). Mizah, kişilerarası ilişkilerde iletişimi sürdürmek konusunda etkili ve önemli bir parça olarak görülmektedir. Mizah, ilişkilerdeki önemli sorunların çözümünü kolaylaştırabilir (Özşenler, 2016). Esprili ve şakacı kişiler mizah yetenekleri sayesinde arkadaş ortamında popülerlik sağlayabilir. Kişi, mizahi yönüyle bulunduğu ortamda daha eğlenceli ve ilgi çekici, aranan kişi olarak görülebilir. Nitekim Gordon'un (2014) da tespitiyle "*mizah ve kahkahalar bizi daha fazla açık ve savunmasız bıraktığı için, arkadaşlarımızla daha samimi olmamıza neden olabilirler.*"

Mizah pek çok sanat dalının ana malzemesi olmuştur. Karikatür, edebiyat, tiyatro ve çeşitli sahne gösterileri buna örnek verilebilir. Etkili bir sanat eseri gibi komedi de dünyayı kendine özgü bir açıdan aydınlatmaktadır (Eagleton, 2019). Edebiyat alanına bakıldığında kitaplarında özel yetenekli karakterlere sıklıkla yer veren, kendisi de yetenekli görülen dünyaca ünlü çocuk edebiyatı yazarı Roald Dahl eserlerinde mizahı ustaca kullanmaktadır. Dahl'ın eserlerinde mizah unsurlarını inceleyen Kılıç (2019), mizahın düşündürürken güldürme, çocukların düş gücünü genişletme, esneklik ve hoşgörü geliştirmede olumlu etkisini yazarın kitaplarından alıntılayarak örnek göstermiştir.

Mizahı kullanmanın pek çok sebebi olabilir. Mizah, onay, dikkat ve tanınmanın bir yolu olarak görülebilir. Bazı mizahçıların yaşamlarında aile ve kişisel travmaların kanıtı, bazı gençlerin mizahı duygusal stres ve çatışma ile başa çıkmak için bir başa çıkma mekanizması olarak kullanmayı öğrendikleri görülmektedir (Fern, 1991). Bu gözlemler mizah kullanmanın altında yatan nedenlerin merak edilmesine ve farklı görüşlerin ortaya çıkmasına aracılık etmiştir.

2.1.1. Mizah Kuramları

Geçmişten günümüze mizaha olan ilgi ve farklı bakış açıları pek çok filozof ve bilim insanı tarafından mizah ile ilgili kuramların ortaya çıkarılmasına vesile olmuştur. Mizah kuramları insanları güldüren sebeplerin ne olduğu ile ilgilenmişlerdir. Literatürde sık bilinen mizah ile ilgili kuramlar: rahatlama kuramı, üstünlük kuramı, uyuşmazlık kuramı ve psikoanalitik kuramdır.

2.1.1.1. Rahatlama Kuramı

Bu teoriye göre istenmeyen bir durumdan kurtulmak için kabul edilebilir bir araç olarak mizah kullanılmaktadır. Sosyal olarak daha kabul edilebilir olmak ve gergin bir durumla başa çıkmak için mizaha başvurulabilir (Holt, 1996). Birey mizahı problemler karşısında sorunların eğlenceli yanlarını görerek bir başa çıkma mekanizması olarak kullanabilir (Banas ve diğ., 2011).

2.1.1.2. Üstünlük Kuramı

Küçümseyici ve alay edici bir yaklaşım içeren mizah şeklinde kişi, yanındakinin kırılganlığından, zayıflığından istifade ederek zevk almakta, bir bakıma üstünlük kurmaktadır (Eagleton, 2019). Bu tür mizahta insanlar genellikle mizahı diğer bireyleri, cinsiyetleri, etnik grupları, dinleri, milliyetleri veya ideolojileri küçümsemek için kullanırlar ve bu tür düşmanca mizah saldırganlığı tetikleyebilir (Greengross, Martin ve Miller, 2011). Üstünlük kurularak kullanılan mizah empatiden uzaktır.

2.1.1.3. Uyuşmazlık Kuramı

Bu görüşe göre mizah, aykırı yönler çatışmasından kaynaklanır: beklenmedik bir anlam kayması, tutarsızlığı yakalama, alışıldık olanın dışına çıkma gibi. Özellikle çocuklar aykırılıkları komik bulurlar (Eagleton, 2019). Çocuklar bilişsel gelişimleri ile paralel olarak mizahi gelişim gösterirler ve bu gelişim sürecinde henüz erken dönemlerde sözcükler ve olaylar arasındaki tutarsızlıklar aracılığıyla mizahı fark eder ve mizah üretirler (McGhee, 1989).

2.1.1.4. Psikoanalitik Kuram

Psikoanalitik kuramın öncüsü Sigmund Freud'a göre; "*şakalar, normalde bazı sosyal açıdan esas olan engellemeleri sürdürmeye harcadığımız psişik enerjinin serbest bırakılmasını temsil eder*". Kısaca mizah, bastırılmış dürtülerin serbest kalmasından ortaya çıkar. Mizahın ne zaman uygun olduğunu ne zaman uygun olmadığını bilmek gerekir. 'Kara mizah' olarak değerlendirilen başkalarını küçük düşüren, alay eden ve bundan keyif alınan tarzda kullanılan mizah anlık bir zevk verir (Eagleton, 2019).

2.1.2. Mizah Tarzları

Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir (2003) mizah tarzlarını çok boyutlu ele almışlardır ve Mizah Tarzları Ölçeği'ni (Humor Styles Questionnaire) geliştirmişlerdir. Bir boyut kendine karşı ve başkaları ile ilişkiyi oluştururken, diğer boyut mizahın kullanım şeklidir. Bu boyutların etkileşimi dört farklı mizah tarzını ortaya çıkarmaktadır. Mizahın kendine ve başkalarına karşı geliştirici şekilde kullanımı olumlu tarzları; kendine ve başkalarına karşı yıkıcı kullanımı olumsuz tarzları açıklar (Martin ve diğ., 2003).

2.1.2.1. Katılımcı Mizah (Affiliative Humor)

Mizahın hoşgörülü bir kullanımıdır. Kendine ve başkalarına karşı mizahın olumlu kullanıldığı mizah türüdür. Bu mizah tarzına sahip bireyler şakaları ve esprileri ile kişilerarası ilişkilerde olumlu karşılanır (Martin ve diğ., 2003). Kişinin mizahı, başkalarını eğlendirmek ve desteklemek amacı taşır (Cann, Stilwell ve Taku, 2010). Katılımcı mizah tarzına sahip bireyler mizahı, diğerleriyle ilişkilerini zenginleştirecek şekilde kullanır. Bu kişiler dışadönük, eğlenceli, neşeli, yakın, benlik saygısı yüksek olarak görülür (Yerlikaya, 2009).

2.1.2.2. Kendini Geliştirici Mizah (Self-enhancing Humor)

Mizahın olumlu kullanıldığı diğer tarzdır. Katılımcı mizahla karşılaştırıldığında kendini geliştirici mizah kişilerarası ilişkilerde mizahın kullanımından ziyade kişinin mizahi bir bakış açısına sahip olması, stresle ve zorlu durumlarda mizahın başa çıkma aracı olarak kullanılması gibi daha çok kişisel kullanımı içerir (Martin ve diğ., 2003). Mizahın başkalarıyla paylaşılması gerekmez, kişinin kendisi tarafından algılanması yeterlidir. Yaşamın gariplikleriyle eğlenmek, yalnızken de mizahı beğenmek ve üretmeyi içerir (Yerlikaya, 2009). Bu tarz mizah yaşam hakkında olumlu bakış açısı sağlamak ve bu sayede stresle başa çıkmaya olanak tanır (Cann ve diğ., 2010).

Olumlu mizah tarzları (katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah) sıklıkla stresle başa çıkma, benlik saygısı, psikolojik sağlamlık, iletişim becerileri, bilişsel esneklik, öznel iyi oluş vb. ile olumlu anlamda ilişkilendirilmektedir (Akgün ve Uz-Baş, 2020; Atabay, 2019; Kulaber-Demirci, 2019).

2.1.2.3. Saldırgan Mizah (Aggressive Humor)

Başkalarına karşı mizahın olumsuz kullanımıdır. Bu tarza sahip kişiler alay etme, aşağılama, incitme, küçük düşürme gibi amaçlarla mizah kullanır. Küçümseme, alay, yerme içeren mizah olumsuz ve saldırganca kabul edilir. Kullandığı mizahın başkaları üzerindeki

etkisi düşünülmez (Martin ve diğ., 2003). Bu mizah tarzını kullanma eğilimi kişilerarası ilişkilere zarar verebilir (Cann ve diğ., 2010).

2.1.2.4. Kendini Yıkıcı Mizah (Self-defeating Humor)

Mizahın kendisini aşırı derecede aşağılayarak başkalarını eğlendirme şeklinde kullanımıdır. Alay edilme ve küçük düşürülme pahasına kişi mizahı kullanır. Bu mizah tarzına sahip kişilerin kendini sevdirme ve onay alma ihtiyacına sahip olduğu görülmektedir (Martin ve diğ., 2003). Bu mizah tarzı araştırmalarda yüksek kaygı, depresyon ve ölüm korkusu gibi olumsuz psikolojik belirtiler ile ilişkili bulunmuştur (Avcı, 2012; Cann ve diğ., 2010).

Kişinin mizah tarzı yaşa, cinsiyete, kişilik özelliklerine ve içinde bulunduğu kültüre göre değişebilmektedir (Özşenler, 2016). Mizahı kullanmadaki bireysel farklılıklar kişisel tercihlerin yanısıra aile, akranlar, diğer bireyler ve medya gibi çevresel farklılıklardan etkilenmektedir (Dowling, 2014). Olumlu tarzda mizah kullanımı kişinin fiziksel ve ruhsal sağlığını olumlu etkilemekte ve bu kişiler yaşamlarını daha az stresli görmektedirler. Duygusal başa çıkma yetenekleri daha gelişmiştir (Cann ve diğ., 2010; Yip ve Martin, 2005). Olumsuz tarzda mizah kullanımı ise başkalarına karşı saldırganca ve düşmanca bir tutum içerdiği gibi kişinin kendisine karşı da aşağılayıcı, küçük düşürücü bir tutumda olmasından da kaynaklanabilir (Yerlikaya, 2003).

2.1.3. Mizah ve Zeka

Mizah, insan gelişiminin diğer yönleri gibi aşamalar halinde gelişir. Fiziksel, bilişsel, dil ve psikososyal gelişim ile tutarlıdır (Southam, 2005). Mizah anlayışının tam olarak ne zaman başladığını söylemek mümkün olmayabilir ancak doğduğumuz andan itibaren mizahla iç içe olduğumuz söylenebilir. Henüz ifade edici dil gelişmeden bebeğin, annenin eğlenceli hareketlerine gülmesi, ilerleyen zamanlarda çocuğun, etrafındakileri güldüren oyunlar yapması mizahla erkenden tanıştığımızı göstermektedir. Loizou (2005), 15-21 aylık bebeklerin günlük aktiviteleri ve oyunlarında mizahı gözlemlemiş, oyun sırasında yaratıcı bir şekilde komik olabildiklerini aktarmıştır. Çocuk somut düşünceden soyut düşünceye doğru geliştikçe gerçek anlamda mizah yeteneği belirmeye başlar (Mağden ve Tuğrul, 1994). Çocuklar sözsüz mizah, tak-tak şakalar ve bilmeceler ile beden odaklı mizah aşamalarından geçerek kelime oyunlarını, hicivleri ve diğer soyut mizah biçimlerini anlamaya başlarlar (Southam, 2005). Mizah gelişiminin bilişsel gelişim ile paralelliğini gösteren ilişki Piaget'nin ve McGhee'nin ilgili alandaki gelişim evreleri çerçevesinde Tablo 2.1'de aktarılmıştır.

Tablo 2.1: Bilişsel Gelişim ve Mizah Gelişimi Arasındaki Paralellik (Southam, 2005, s.109)

Yaş	Piaget Bilişsel Gelişim Aşamaları	McGhee Mizah Gelişim Evreleri
18-24 ay	Duyusal Motor Dönem Çocuk jestler, resimler ve kelimeler gibi sembolleri kullanabilir ve taklit edebilir.	1. Aşama (18-20 ay): Nesnelere Yönelik Uyumsuz Eylemler Çocuk, bir nesneyi, özelliklerinin bilgisini gösterecek şekilde, ancak olağan kullanımlarıyla uyumsuz olacak şekilde şakacı bir şekilde manipüle eder. 2. Aşama (20-24 ay): Nesnelerin ve Olayların Uyumsuz Etiketlenmesi Çocuk dili eğlenmek ve başkalarını meşgul etmek için kullanır. Sözlü ifade tek başına uyumsuzluk yaratır, örneğin anlamsız kelimeler, tekerlemeler.
2-7 yaş	İşlem Öncesi Dönem Sembolik kullanım ve rol yapma daha karmaşık hale gelir. Kimlikleri, neden ve sonucu ve sayıları anlar. Sınıflandırma ve sınıflandırma yapabilir.	3. Aşama: Kavramsal Uyumsuzluk Mizah yaratmak için nesne ve kelimelerin beklentilerini kasıtlı olarak ihlal eder. Şakalar duymayı ve anlatmayı sever, örneğin, tak tak. Şakaları ve çizgi filmleri beğenir. Koordinasyon, tuvalet gibi ustalaştığı işlev alanları hakkında şaka yapmayı sever.
7-11 yaş	Somut İşlemler Dönemi Mantıklı düşünür ve somut sorunları çözmek için zihinsel işlemleri kullanır. Bir durumun birçok yönünü ele alabilir. Mekansal kavramları, nedenselliği, korunumu ve sayıyı anlar.	4. Aşama: Çoklu Anlamlar Belirsiz veya çift anlamlı sözcükleri anlar. Kelime oyunları ve hicivden hoşlanır. Toplum yanlısı şakalardan antisosyal şakalara ve alay konusuna geçebilir. Diğerlerinin hataları ve vücut sesleri, özellikle erkek çocuklar için çok komiktir.

Mizahın anlaşılmasının bilişsel gelişim ile ilişkili olduğunu belirten Ziv ve Gadish'e (1990) göre bir şakanın, komik bir çizgi filmin mizahi doğasını anlamak ve tanımlamak zeka ürünüdür ve daha karmaşık mizah içerikleri daha yüksek zeka düzeyine sahip kişilerin daha iyi yorumlayabilecekleri bir beceridir. Yapılan çeşitli araştırmalar da mizah ve zeka arasında olumlu yönde ilişki olduğunu göstermektedir (Arslan, 2018; Greengross ve diğ., 2011; Hauck ve Thomas, 1972; Kaufman ve diğ., 2008). Bu görüşü savunan araştırmacılara göre mizahı anlamak ve mizah üretmek bilişsel bir yeterlik ve kapasite gerektirmektedir. IQ'ları yüksek olan

bireyler daha karmaşık şakaları, çizgi filmleri ve diğer mizahi uyaranları anlamakta ve yorumlamaktadırlar (Dijkstra, Barelds, Ronner ve Nauta, 2011; Ziv ve Gadish, 1990). Benzer şekilde sözel mizahın ortaya çıkması, söz oyunlarındaki mantıksal tutarsızlığın anlaşılmasını gerektirir. Bu da dil gelişimi ve zihinsel gelişim ile tutarlıdır (Mağden ve Tuğrul, 1994). Mizahtaki uyumsuzluğun anlaşılmasında işlem öncesindeki çocukların somut işlemsel dönemdeki çocuklara göre daha zayıf bulunduğu McGhee'nin (1971) araştırması bu görüşe ışık tutar. Mizahın bilişsel deneyimlerin yanında duygusal deneyimler de içerdiğini belirten Ogurlu (2015), bilişsel zekanın katılımcı mizah tarzı; duygusal zekanın katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzları üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir.

Hauck ve Thomas (1972)'a göre mizah hem zeka hem yaratıcılık ile olumlu anlamda ilişkilidir. Mizah ve yaratıcılık birbirine çok yakın görülmektedir (Tomlinson, 2014). Mizah üretme becerisi ile yaratıcılık süreçleri birbirine benzemektedir. Mizahi yeteneği yüksek bireylerin yaratıcılıklarının da yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Treadwell, 1970). Akben'e (2018) göre ise mizah içeriğine maruz kalmak kişinin yaratıcılığını, Bandes'e (1988) göre ise farklı düşünme becerisini arttırmaktadır. Greengross ve diğ.'nin (2011) mizahı sıklıkla kullanan usta komedyenler ve mizahı nadiren kullanan üniversite öğrencilerini zeka, mizah üretim kabiliyeti, olumlu kişilik özellikleri bakımından karşılaştırdıkları araştırmalarında usta komedyenler her birinde daha yüksek puan almışlardır. Bu araştırma sonucu mizah ve zeka arasındaki pozitif ilişkinin varlığını destekler görünmektedir.

Mizah ve zeka arasındaki pozitif ilişkiyle tutarlı olarak özel yetenekli bireylerin karakteristik özellikleri arasında mizah duygularının güçlü olduğu sıklıkla dile getirilmektedir (Atalay, 2014; Ataman, 2005, 2012a; Bergen, 2009; Bildiren, 2016; Cutts ve Moseley, 2004; Freeman, 2008; Shade, 1991). Özel yetenekli bireylerin mizah anlayışlarının normal gelişim gösteren akranlarına göre daha ileri düzeyde olduğu belirtilmektedir (Ulus, Yaman ve Sezgin, 2019, Shade, 1991). Ayrıca özel yetenekli bireylerin yaşları büyüdükçe mizah kullanma sıklığı artmaktadır (Yalçın, Obalı ve Öztüren, 2021). Özel yetenekli bireyler mizahtaki uyumsuzluktan hoşlanmakta, bilişsel olarak ileri düzeyde mizahı anlayıp yorumlayabilmektedir. Söz oyunları, mecazlar, fıkralar aracılığıyla mizaha günlük hayatlarında yer vermektedirler (Webb ve diğ. 2016).

Türk kültüründe mizah yoluyla gerçek yaşam sorunlarına akılcı çözümler üreten Nasrettin hoca, sorunlara pratik çözümler bulan Keloğlan karakterleri üstün zekanın bir

sembolü olarak görülmüşlerdir (Sak ve diğ., 2015). Keloğlanın kelime oyunları, Nasrettin hocanın akılcı mizahı güldürerek düşünmeyi sağlar. Böylece mizah yoluyla bazen tek bir kişi aracılığıyla kitlelere ulaşılabilir. Geçmişten günümüze aktarılan masallar, hikayeler, fıkralar olduğu gibi stand-up gösterileri, komedi filmleri, tiyatrolar, karikatürler buna örnek gösterilebilir. Öğretmenler de bir komedyen olmasalar da mizahı kitlelere ulaşmada etkili bir araç olarak eğitim ortamında kullanabilirler.

2.1.4. Eğitim Ortamında Mizah

Mizah pek çok alanda kullanıldığı gibi eğitim ortamında da kullanılmaktadır. Mizah kullanımı, okul öncesi eğitimden üniversiteye matematik, yabancı dil, bilim ve psikoloji gibi pek çok ders içeriğinde her sınıf seviyesi için önerilmektedir (Ivy, 2013). Eğitim ortamında kullanım şekli ders içi veya ders sonrası öğretmen ile öğrenci arasında olabileceği gibi öğrencilerin kendi aralarında, öğretmenlerin kendi aralarında kullanımı da olabilir. Eğitim ortamında okul müdürlerinin mizah kullanımı da araştırmalara konu olmuştur (Hurren, 2006; Recepoğlu ve Özdemir, 2012). Mizah, arkadaşlar arasında kahkahaları güçlendiren bir araç olarak görülmektedir. Bu sayede arkadaşlığı daha keyifli hale getirebilir, ilişkileri güçlendirebilir (Gordon, 2014). McGhee (1989) mizahı sosyal etkileşime sokmada özellikle ustalaşan çocuk veya ergenin başka açılardan da daha yüksek düzeyde kişilerarası yeterlilik göstermesinin beklenebileceğini öne sürer. Mizahın zamanında ve etkili kullanımı yetişkin bireyleri olduğu gibi çocuk ve ergeni de sosyal ortamında faklı kılmaktadır.

Pek çok öğretmen planlı ve programlı olmasa da mizahı kullanmaktadır (Ivy, 2013). Ancak burada öğretmenin mizahı olumlu ve uygun bir şekilde kullanmasına, olumsuz ve öğrenciyi izole eden mizahtan kaçınılmasına vurgu yapılmaktadır. Mizah eğitim ortamında işlevsel bir araç olarak kullanılmalıdır, amaç olmamalıdır (Akkaya, 2011). Araştırmalar genel olarak öğretmenlerin olumlu mizah kullanma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Ancak azımsanmayacak düzeyde öğretmen de saldırgan mizah tarzına sahip olarak mizahı olumsuz tarzda kullanmaktadır (Altınkurt ve Yılmaz, 2011). Öğretmenler, belirli bir grubu veya öğrenciyi hedef alan mizah kullanmaktan ve öğrencinin zekası, görünümü, kişisel hayatı, görüşleri vb. hakkında şaka yapmaktan kaçınmalıdır (Wanzer ve diğ., 2006). Öğretmenin sınıfta mizah kullanırken konu, niyet, üslup ve koşul bakımından dikkate alması gereken hususlar bulunmaktadır. Öğretmen mizahı *konu*yu daha anlaşılır ve akılda kalıcı kılacak şekilde kullanmalıdır. Mizah kullanmadaki *niyet*i öğrenmeye yardımcı olma amacı taşımalıdır. Mizah kullanırkenki *üslup* yıkıcı, yerici şekilde değil de neşeli ve keyifli bir tarzda olmalıdır. Mizahın

uygulanacağı *koşul* da öğretmen tarafından gözlemlenerek mizah kullanımına karar verilmelidir (Çimen, 2011).

Öğrenme ortamında mizah kullanılırken mizahın "dozu" önemlidir. Ziv (1988), bunu yemeğin tuzuna benzetmekte ve yemekteki tuz gibi öğretmenin mizahı kullanırken ölçülü davranması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmen hem kendi mizah kullanımında hem de öğrencilerin mizah kullanımına alan tanımada aşırıya kaçmamalıdır. Ziv (1988) sınıfta öğretmenin mizah kullanımı ile ilgili önerilerine şunları eklemektedir: dersin ana hedefine bağlı olarak öğretmenler mizah içeriği oluşturabilirler, alay içeren mizahtan kaçınılarak öğretmenin mizah tarzına dikkat etmesi gerekmektedir, daha spontan mizah daha doğal olacağı için bu tercih edilmelidir. Benzer görüşleri Ivy (2013) de ifade etmekte ve sınıfta aşırı mizahın kullanımının öğretmenin güvenirliğine zarar vereceğini belirtmektedir.

Eğitim ortamında mizah kullanırken öğretmenler öğrencilerin yaşını ve sınıf atmosferini dikkate almalıdır. Öğrencilerin anlayabileceği düzeyde ve içerikte mizaha yer vermelidir. Şakaları, verdiği örnekleri öğrencilerin zamanına uygun olmalıdır. Bu sayede öğrencinin mizahı anlaması, işlemesi ve mizahla yanıt vermesi daha kolay olmaktadır. Öğretmenin amacı mizahla sadece gülmek eğlendirmek değil; mizahı ders materyali ve içeriğine uygun şekillendirerek anlattıklarının daha kalıcı hale gelmesini sağlamak olmalıdır (Banas ve diğ., 2011).

Ronald (2002), sınıfta mizahı etkileyen etmenleri beş başlık altında toplamıştır (Aktaran Çimen, 2011):

1. **Sınıftaki fiziksel yapı:** Öğrencilerin sınıfta yerleşim şekli birbirlerine yakın uzak olmalarının gülmelerine etkisi bakımından mizahı etkilemektedir. Gülmenin bulaşıcı etkisi düşünüldüğünde öğrencilerin birbirlerine yakın olmaları, birbirlerini görebilecek pozisyonda oturmaları gülme sıklığını arttırmaktadır. Ayrıca sıklıkla gülen öğrencilerin sınıfta oturdukları yerler, bu öğrencilerin bir arada olmaları da sınıfın kahkaha atmosferini etkilemektedir.

2. **Öğrenci sayısı:** Az kişiden oluşan sınıflarda mizahın bulaşıcı etkisi zayıf kalacaktır. Halbuki güçlü ve kalabalık bir sosyal ortamda kişilerarası ilişkiye dayalı olan mizah çok daha sıklıkla kullanılmaktadır. Bu nedenle kalabalık sınıflarda mizah daha yoğun

kullanılır. Ancak çok kalabalık sınıflarda farklı problemler görülebileceğinden burada kastedilen ideal kalabalıkta bir sınıf mevcududur.

3. **Sınıf atmosferi:** Gülme, insanların kendilerini rahat ve güvende hissettiği ortamda gerçekleşir. Bu nedenle öğretmenin sınıfta mizaha yüklediği anlam, mizaha olanak tanıması, mizaha verdiği tepki vb. sınıfta mizah kullanımını etkileyecektir. Sınıfta kahkahalara izin veren ve sıklıkla gülen bir öğretmen ile mizah kullanımına izin vermeyen, kendisi da şakalar yapmayan öğretmenin sınıf atmosferi farklı olmaktadır.

4. **Göz teması:** Onay verici göz teması mizah kullanımını arttırmaktadır. Öğrenciler sınıfta mizah kullanımının öğretmen tarafından onaylanıp onaylanmadığını bazen kullandıkları göz temasından anlayabilirler. Göz teması öğretmen-öğrenci arasında olduğu gibi öğrenci-öğrenci arasında da kurularak mizahın kullanımının artmasına olanak tanıyabilir.

5. **Cinsiyet:** Mizaha gülme ve mizah kullanma bakımından kadınlar ve erkekler arasında farklılıklar görülmüştür. Kadınların erkeklere göre mizaha daha fazla güldükleri; erkeklerin ise mizahı kadınlardan daha sık kullandıkları düşünülmektedir. Sınıf içerisinde kız ve erkek öğrenciler arasında mizahı kullanma ve mizaha gülme açısından farklılıklar gözlemlenebilir.

Mizahın eğitim ortamında sınıfları canlandırmak, ilişki kurmak ve ilişkiyi sürdürmek, öğrenme için uygun ortam yaratmak, öğrenme kazanımlarının kalıcılığını arttırmak gibi olumlu amaçlara hizmet ederek etkili bir eğitim aracı olduğu görülmüştür. (Berwald, 1992). Mizah sınıfta etkili öğrenmeye destek bir araç olabilir. Öğretmenler mizahı sınıfa kelime oyunları, espriler vb. sözel olarak dahil edebilecekleri gibi rol yapma şeklinde de kullanabilirler (Bandes, 1988). Karikatürler, fıkralar, bilmeceler, animasyon ve film gibi gösteri sanatları sınıf ortamında mizah kullanımına aracılık edebilirler. Bu araçlar yenilikçi öğretim yöntemlerinde olduğu gibi dersin başında öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekmek, derse karşı motivasyonu arttırmak amacıyla kullanılabilir. Ayrıca öğrencinin başarısının değerlendirilmesinde kullanılarak kaygılarının azalmasına yardımcı olunabilir. Örneğin, Oruç (2006) ve Koçoğlu (2017) mizah içerikli karikatürlerin öğretim materyali olarak kullanılmasının öğrencilerin başarı, ilgi ve dikkatlerini arttırdığını çalışmalarında gözlemlemiş ve raporlamışlardır.

Eğitim araçlarından biri olan çocuk edebiyatı yazınında mizah içeriğine yer verilmesi güldürürken düşünmeyi, hayal gücünün gelişmesini, olaylara farklı açılardan bakabilmeyi sağlamaktadır (Kılıç, 2019). Mizaha ders kitaplarında da gerek görsel gerek yazılı olarak yer verilmesi öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çekebilir. Ders kitaplarını daha keyifli hale getirebilir. Mizah dili sayesinde öğrencilerin okumaya ayırdıkları süre artabilir. Özellikle de yabancı dil öğretiminde mizah kullanılarak öğrencinin yeni kelimeler öğrenmesi daha kolay olabilir. Doğrudan öğrencinin kelime dağarcığı gelişmesine katkı sağlayabilir (Berwald, 1992). Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından basılan ve özel basım ders kitapları incelendiğinde ders kitaplarında mizah içeriğine yer verildiği görülmektedir. Farklı ders ve temalarda karikatür, fıkra, tekerleme, abartma, kinaye vb. yollarla mizah işlenmiştir. Nitelikli mizah örnekleri seçilerek eğitim materyallerinde yer verilmesinin mizah gelişimi ile ilişkili olduğu ve dolaylı olarak mizah duygusu ve eleştirel düşünmeyi geliştireceği savunulmaktadır. (Aydoğmuş ve Yıldız, 2017; Özdemir, 2018). Mizahın öğretim ortamına aktarılmasında aracı rol oynayan eğitim materyalleri kadar öğretmenlerin sınıf ortamında bu materyalleri kullanması ve işleyebilmesi de önemlidir.

Öğretmenlerin sınıfta mizah kullanması öğrencilerin öğrenmelerine olumlu katkı sağlamaktadır (Ivy, 2013; Ziv, 1988). Sınıf ortamında mizah içeriği ve materyaline yer verilerek işlenen konu ve temaların öğrenci başarı ve motivasyonuna olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin derse ve sınavlara yönelik kaygılarında azalma olmaktadır (Ford, Ford, Boxer ve Armstrong, 2012). Birçok deneysel araştırma göstermektedir ki mizah kullanılarak konuların anlatıldığı öğrenciler mizah kullanılmadan anlatılan öğrencilere göre ders başarısı bakımından daha başarılıdırlar (Aydın, 2006a; Demirci, 2013; Katipoğlu, 2016; Ziv, 1988). Mizah sınıf iklimini olumlu etkilemekte, sınıf içi gerginlikleri azaltmada fayda sağlamaktadır (Bandes, 1988). Ayrıca öğrenciler (özellikle de özel yetenekli öğrenciler) mizahi yönü gelişmiş, esprili, eğlenceli öğretmenleri beğenmekte ve daha başarılı bulmaktadırlar (Banas ve diğ., 2011).

Mizahın eğitim-öğretim ortamında kullanılmasının faydaları:

a. Dersi daha ilginç ve keyifli hale getirebilir (Ziv, 1988),

b. Dikkati arttırabilir (Ivy, 2013),

c. Öğrenme içeriğini hatırlamayı kolaylaştırabilir (Chabeli, 2008),

d. Derse ve sınavlara yönelik kaygıyı azaltabilir (Banas ve diğ., 2011; Ford ve diğ., 2012),

e. Sınıf içi gerilimi azaltabilir (Banas ve diğ., 2011),

f. Sınıf içi iletişime katkı sağlayabilir (Gorham ve Christophel, 1990; Aydın, 2006b),

g. Sınıftaki dayanışmayı arttırabilir (Roth, Ritchie, Hudson ve Mergard, 2011),

h. Öğrencilerin yaratıcı ve farklı şekillerde düşünmelerini teşvik edebilir (Bandes, 1988),

i. Yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi geliştirebilir (Ivy, 2013),

j. Ders başarısını arttırabilir (Aydın, 2006a; Demirci, 2013; Katipoğlu, 2016; Ziv, 1988),

k. Derse katılımı arttırabilir (Ivy, 2013; Roth ve diğ., 2011),

l. Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiyi güçlendirebilir (Chabeli, 2008; Roth ve diğ., 2011).

Sunulan bilgiler ışığında mizah, öğrenme ortamına olumlu katkı sağlamaktadır. Bu katkı çok yönlü olup öğrenci, öğretmen ve sınıf ikliminin yararına olabilir. Nitekim öğrenci olsun veya öğretmen olsun mizah aracılığıyla olumlu değişiklik yaşanması durumunda öğretim ortamının diğer bileşenlerine de olumlu etki edeceği beklenmektedir. Bu bileşenlerden bir diğeri olan okul müdürlerinin mizah kullanımının öğretmenlerin iş doyumlarını arttırdığı açıklanmaktadır (Hurren, 2006). Mizahın nasıl, hangi amaçla ve ne derece kullanıldığı da bu faydayı etkilemektedir.

Öğretmenler öğrettikleri konuda uzman olsalar da mizahın sınıf ortamına getirilmesinde ve öğrenme kazanımlarına entegre edilmesinde zorluk yaşayabilirler. Bu, öğretmenin kişisel ilgi ve becerisine bağlı kalmaktadır. Dahası hitap ettiği grubun yani öğrencilerin mizahla ilgili anlayışları da bu zorluğu pekiştirebilir. Öğretmenler eğitim ortamında mizahın kullanımına olumlu tutum gösterseler dahi kişisel özellikleri, hitap ettikleri kitle, mizahı sınıf ortamında nasıl kullanacaklarını kestirememe gibi nedenlerden ötürü sınıfta mizaha yer vermemeyi seçebilirler.

Klasik eğitim savunucularına göre mizah, öğrenme sürecini geliştirmemektedir ve bu nedenle eğitim ortamında mizah kullanımından uzak durulmalıdır (Fisher, 1997). Mizahın yıkıcı işlevine odaklanan eğitimciler öğrencinin sınıfta mizah kullanımını engellemektedir

(Shade, 1991). Eğitime ciddi bir iş ve disiplinli olma gözünden bakan eğitimciler mizahı eğitim ortamına taşımak istememektedirler. Sınıf ortamında otoritenin sarsılacağının düşünülmesi mizah kullanımından uzak durulmasına neden olabilmektedir. Yanlış kullanılan mizah sınıf ortamında gerginliğe, karmaşaya, düzensizliğe neden olabilir (Akkaya, 2011). Sınıf ortamında mizahın konusu ve odağı öğrenciler, öğrencilerin bir özelliği veya davranışı olmamalıdır. Sınıfta pozitif bir mizahı uygulayabilmek ve teşvik etmek için öğretmenin mizaha karşı bakışı da pozitif olmalı ve mizahı anlayabilmelidir (Holt, 2000). Ziv (1988)'e göre mizahın tehlikeli, kaçınılması gereken bir şey olduğunu, sınıf otoritesini sarsacağını düşünen öğretmenler mizah kullanmaktan kaçınmalıdır.

2.2. ÖZEL YETENEK

Üstün zeka ve özel yetenek kavramlarını tanımlamak güç olmaktadır. Çünkü geçmişte üstün zekanın işareti olan bir özellik günümüzde geçerliğini yitirmiş olabilir, kırsaldaki bir yetenek göstergesi şehirde karşılık bulamayabilir, kişinin, kurumların belirlediği kriterlere göre zeka ve yetenek olarak kabul edilen faktörler değişiklik gösterebilir (Kanlı, 2021; Kaufman ve Sternberg, 2008). Üstün zekanın araştırıldığı ilk yıllarda zeka, tek boyutlu ve genel zeka faktörüyle incelenirken, ilerleyen zamanlarda çok boyutlu ve alana özgü yetenekleri kapsayacak şekilde ele alınmaya başlamıştır (Sak, Ayas, Sezerel, Öpengin, Özdemir ve Gürbüz, 2015).

Özel yetenek ile ilgili net bir tanım bulunmamakla birlikte en yaygın tanımlardan biri olan Marland Raporu'na (1971) göre "*özel yetenekli birey; genel zihinsel, özel akademik, yaratıcı üretken, liderlik, sanat veya psikomotor alanlardan en az birinde olağanüstü potansiyel ve yeteneğe sahip olan veya bu alanlardan en az birinde olağanüstü başarı gösteren çocuklar*" olarak ifade edilmektedir. Benzer şekilde Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planında (2013-2017) özel yetenek; genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, dil, matematik, fen bilimleri, sosyal bilimleri, liderlik, yaratıcılık, görsel ve işitsel sanatlar, psikomotor becerileri kapsamaktadır. Özel yetenekli birey ise "*zeka, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi, motivasyon veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireyler*" olarak tanımlanır (MEB, Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji ve Uygulama Kılavuzu, 2013).

2.2.1. Özel Yetenekli Bireylerin Özellikleri

Özel yetenekli bireyler fiziksel gelişimleri bakımından; beden yapıları ve genel sağlık durumları yaşıtlarına göre üstündür (Davaslıgil, 1990; Özsoy, Özipek ve Eripek, 1994), erken yürürler (Ataman, 2003), duyu organları keskindir (Davaslıgil, 1990; Freeman, 2008), koordinasyon gerektiren faaliyetlerde hızlıdırlar (Davaslıgil, 1990), enerjiktirler (Clark, 2015).

Sosyal ve duygusal özellikleri bakımından; ilgi alanları çok geniştir (Cutts ve Moseley, 2004; Özsoy ve diğ., 1994), hobileri erken yaşta belirgindir ve koleksiyona düşkündürler (Ataman, 2003), bazen tek bir alana aşırı ilgili olabilirler; sosyal ve politik problemler, adaletsizlikler ile ilgili ve duyarlıdırlar (Ataman, 2012a; Webb ve diğ.2016), kararlıdırlar ve sınırları zorlama eğilimi gösterirler (Clark, 2015), genellikle bulundukları grupta lider olma eğilimindedirler (Davaslıgil, 1990; Özsoy ve diğ., 1994), risk almaktan çekinmezler (Ataman, 2012a), mükemmeliyetçidirler (Clark, 2015).

Bilişsel özellikleri bakımından kelime dağarcıkları geniştir (Cutts ve Moseley, 2004; Özsoy ve diğ., 1994), soyut konulara ilgilidirler ve soyut düşünme yetenekleri gelişmiştir (Cutts ve Moseley, 2004; Özsoy ve diğ., 1994), çabuk ve kolay öğrenirler (Özsoy ve diğ., 1994), konuşma ve okumayı erken öğrenirler (Ataman, 2012a); öğrenme hızları akranlarından daha ileri düzeydedir (Cutts ve Moseley, 2004), bellekleri güçlüdür (Cutt ve Moseley, 2004), önsezileri güçlüdür (Cutts ve Moseley, 2004), yaratıcıdırlar (Cutts ve Moseley, 2004), hayal güçleri gelişmiştir (Davaslıgil, 1990), çok soru sorarlar (Özsoy ve diğ., 1994).

Özel yetenekli bireyleri akranlarından farklı kılan özellikleri ifade edilirken gelişmiş mizah anlayışları olduğu aktarılmaktadır (Atalay, 2014; Ataman, 2005, 2012a; Bergen, 2009; Bildiren, 2016; Cutts ve Moseley, 2004; Freeman, 2008; Shade, 1991). Sözcüklerle oynayıp mizah üretirler. Bilmeceler, fıkralar ve kelime oyunlarından hoşlanırlar. İletişimlerinde bunlara yer verirler (Webb ve diğ., 2016). Mizahı anlama ve mizahı kullanma konusunda yeteneklidirler ve akranlarına göre daha ileri düzeydedirler (Bergen, 2009; Shade, 1991). Yaşıtlarının kendi mizah dilini anlamadıklarını görebilirler ve bu durum onları yaşıtlarından büyük kişilerle arkadaşlık etmeye yönlendirebilir (Ataman, 2005). Ataman (2003, 2005) özel yetenekli çocukların mizah özelliğinin gelişmiş olmasını *'bir komedyene sahip olmak'* olarak değerlendirir.

Özel yetenekli öğrencilerin özellikleri burada belirtilenle sınırlı değildir. Özelliklerine bakıldığında homojen bir grup olarak değerlendirilemeyeceği görülmektedir. Özel yetenekli

bireyleri anlamaya çalışırken bu farklılıkları dikkate alınmalıdır (Moon, 2016). Özel yetenekli çocuk her alanda sıradışı ve olağanüstü değildir (Cutts ve Moseley, 2004). Sahip oldukları potansiyelleri kadar uygun çevre koşullarına sahip olmaları ve doğru eğitim almaları da performanslarını gösterebilmeleri bakımından önemlidir (Davaslıgil, 1991). Özel yetenekli öğrenciler, sosyal olarak daha kabul edilebilir olmak için üstün yeteneklerini maskeleyebilir (Lee, Olszewski-Kubilius ve Thomson, 2012).

Hassas ve duyarlı yapıları özel yetenekli bireyleri sosyal ve duygusal açıdan zorluklar yaşamaya itebilir. Morawska ve Sanders'a (2008) göre özel yetenekli çocuklar akranlarına göre daha fazla sosyo-duygusal sorun yaşamaktadır. Özel yetenekli bireylerin yaşayabilecekleri sosyo-duygusal sorunlar arasında mükemmeliyetçilik, sosyal izolasyon, akran problemleri, beklenmedik başarısızlık, stres, depresyon ve intihar sayılmaktadır (Fornia ve Frame; 2001; Freeman, 2008; Ishak ve Bakar, 2010; Leana-Taşcılar, 2020; Neihart, Reis, Robinson ve Moon, 2002; Webb ve diğ., 2016). Özel yeteneklilerin yaşadıkları zorluklar zeka düzeylerine göre değişebilmektedir. Zeka puanları (IQ) 150'den yüksek olan çocuklar daha içedönük olup daha fazla sosyal izolasyon yaşayabilmekte ve buna bağlı olarak IQ puanı daha düşük özel yetenekli akranlarına göre daha fazla sosyo-duygusal sorunlar gösterebilmektedir (Dauber ve Benbow, 1990; Lee ve diğ., 2012). Zeka yaşları ile kronolojik yaşları arasındaki belirgin farklılık asenkroni yaşamalarına neden olabilmektedir (King, Shute ve McLachlan, 2019). Bu asenkroniyi etkileyen hususlardan biri de yetenekli bireyin zeka yaşına uygun bir eğitim ortamına dahil olamamasından kaynaklanır. Bu bakımdan uygunsuz bir okul ortamı özel yetenekli öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini olumsuz etkilemekte ve var olan potansiyelini ortaya koymasını engellemektedir (Moon, 2016; Sternberg, Jarvin ve Grigorenko, 2011).

Özel yetenekli olmasına rağmen bu öğrenciler okul başarısızlığı gösterebilir. Bunun sebepleri arasında eğitim programının öğrenciye göre çok kolay olması, derinlemesine çalışmalara yer verilmemesi, aşırı tekrar yapılması, ders konularının öğrenciye ilgi çekici gelmemesi, yeteneklerine hitap etmemesi sayılabilir (Ataman, 2012b). Bu durum öğrencinin yeteneklerinin keşfedilememesinin yanısıra okulda istenmeyen öğrenci durumuna gelmesine neden olabilir. Bahsedilenler elbette yalnızca özel yetenekli öğrencilerin karşılaştıkları problemler değildir. Ancak özel yetenekli öğrenciler bu sorunları yaşama konusunda daha hassas olabilirler. Bu nedenle özel ilgi ve desteğe ihtiyaç duymaktadırlar (Fornia ve Frame; 2001). Bu hususta öğretmenlerin öğrencilerinin sosyo-duygusal ihtiyaçları konusunda da bilgi

ve farkındalık sahibi olması büyük önem taşımaktadır. Elbette öğretmenlerden bir psikolog gibi bu sorunlara müdahale etmeleri beklenmez ancak farkındalık düzeylerinin yüksek olması eğitim ortamına olumlu katkı sağlayacaktır (Leana-Taşcılar, 2020). Öğrenci ilgi ve yeteneklerine göre farklılaştırılmış bir sınıf ortamı, özel yetenekli olsun ya da olmasın tüm öğrencilerin potansiyelini ortaya koyabilmesine olanak tanır (Tomlinson, 2014).

Özel yetenekli bireylerin farklı özellikleri, sosyo-duygusal ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda yetenek ve becerilerine göre farklılaştırılmış bir eğitime gereksinimleri vardır (Kanlı, 2021). Bir toplum için önemli bir ulusal kaynak olan özel yetenekli bireylerin eğitimi yüksek düzeyde ve zorlayıcı olmalı, zenginleştirilmiş içerik uygulanmalıdır. Öğrencilere zorlu, daha derin araştırmaları içeren ve gerçek dünya sorunlarına dayalı gelişmiş ürünler geliştirmelerine fırsat tanıyan öğrenme etkinlikleri sunulmalıdır. Ancak bu sayede özel yetenekli birey ilgi ve enerjisini ortaya koyabilecektir (Bangel, Moon ve Capobianco, 2010; Emir ve Yaman, 2017). Ayrıca bu eğitimi sunacak öğretmenler, çalışacakları grubun ihtiyaçlarının farkında olmalı ve gerek eğitimsel gerek kişisel-sosyal donanıma sahip olmalıdır. Yetenekli öğrencide öğrenme tutkusunu ateşleyebilecek geniş zenginleştirme faaliyetleri yoluyla öğretmenler bu fırsatı sunmada kilit rol oynar (McIntire, 2004). Olumlu bir öğrenme ve öğretme ortamı oluşturabilmek için öğretmenler bilgi ve becerileri, eğitimleri, kişisel özellikleri yönünden özel yetenekli öğrencilere yeterli halde olmalıdır (Chan, 2001).

2.2.2. Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi

Özel yeteneklilerin eğitimi yüzyıllardan beri özel bir önem arz etmiştir. Farklı çağlar ve farklı toplumlarda tarihsel seyirde farklı uygulamalarla yetenekli bireyler özel eğitime tabi olmuşlardır. MÖ 6. yy'da liderlik ve savaş becerisi özel yetenek olarak kabul görmüş ve 7 yaşına gelen erkek çocuklarından bu alanlarda yetenekli olduğu tespit edilenler eğitilmiştir. Türk tarihine bakıldığında 1300-1799 tarihleri arasında Osmanlı Devleti döneminde dönemin koşulları açısından ileri düzey bir eğitim sağlayan Enderun Mektepleri, yetenekli bireylerin bir araya getirilerek eğitim aldıkları kurum olarak karşımıza çıkmaktadır. Enderun Mektepleri yalnızca Türk tarihinde değil Dünya eğitim tarihinde de altyapısı, yöntemi, öğrenci seçimi, sorunları ve sonuçlarıyla dikkatleri üzerine çekmiştir (Bilgili, 2004). Türkiye'de günümüze daha yakın zamana bakıldığında özel yetenek alanındaki ilk önemli uygulama 1929 yılında kabul edilen, yetenekli öğrencilere burs verilerek yurtdışındaki üniversitelerde eğitim görmesine olanak tanıyan 1416 sayılı "Yabancı Ülkelere Gönderilecek Öğrenciler Hakkında Kanun" yasasıdır ve günümüzde geçerliğini korumaktadır. Benzer şekilde sanat alanında

yetenekli öğrencilerin yurtdışında eğitim almalarını sağlayan İdil Biret-Suna Kan Yasası 1948 yılında kabul edilmiş ve müzik sanatında özel yetenekli olan İdil Biret ve Suna Kan eğitim almak üzere Paris Konservatuvarına gönderilmişlerdir (Sak ve diğ., 2015). 1952-1953 eğitim-öğretim yılında öğretmen yetiştirmek üzere Gazi Eğitim Enstitüsü'nde Özel Eğitim Bölümü açılması önemli bir diğer gelişmedir. 1961 T.C. Anayasası'nda özel eğitime muhtaç çocuklar için özel hükme yer verilmiş ve bunun neticesinde özel eğitimde planlı bir dönem başlamıştır (Çağlar, 2004). 1963-1964 eğitim-öğretim yılında ilk Fen Lisesi eğitime başlamıştır. 1989-1990 yılında Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri faaliyet göstermiştir. 1993 yılında Gebze'de özel yeteneklilerin ayrı eğitim aldığı Özel İnanç Lisesi açılmış, 2002 yılında Türk Eğitim Vakfı'na devredilerek Türk Eğitim Vakfı Özel İnanç Lisesi (TEVİTÖL) olarak eğitimine devam etmektedir. TEVİTÖL'e öğrenciler özel değerlendirme sınavı ile seçilmekte, Türk ve yabancı öğretmenlerden eğitim almaktadır (Levent, 2014). 1995 yılında Ankara'da ilk Bilim ve Sanat Merkezi, 2004-2005 yılında Spor Liseleri açılmıştır (Baykoç-Dönmez, 2005; Çitil, 2018).

2002 yılında İstanbul Üniversitesi HAYEF Üstün Zekalıların Eğitimi Ana Bilim Dalı tarafından başlatılan Üstün Çocukların Eğitimi Projesi kapsamında Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu'nda üstün zekalı ve normal gelişim gösteren öğrencilerin birlikte eğitim alması amaçlanarak farklılaştırılmış bir müfredat ile eğitim faaliyetlerine başlamıştır (Davaslıgil ve Leana-Taşcılar, 2004). Bu proje 2012'de sona ermiştir. 2007 yılında başlayan ve günümüzde devam eden Anadolu Üniversitesi'nce yürütülen Üstün Yetenekliler Eğitim Programı (ÜYEP), özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik kendine özgü tanılama, müfredat, öğretim, değerlendirme, program ve öğretmen eğitimi bileşenlerinden oluşan, kapsamlı bir eğitim programıdır. Program, Matematik ve Fen Bilimleri ağırlıklı zenginleştirme ve hızlandırma uygulamalarını içermektedir. Programa özel yetenekli öğrenciler haftasonu ve yaz dönemlerinde katılmaktadır (Sak, 2009; Sak, 2011). Eğitim programlarından bir diğeri Tortop tarafından Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi'nde oluşturulan Üstün Yetenekliler Eğitimi Üniversite Köprüsü Eğitim Programı (ÜYÜKEP)'dır. Kendine has eğitim programı olan ÜYÜKEP, mentör eğitimi, öğrenci belirleme ölçütlerini barındıran üniversite tabanlı bir programdır. Programa ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde öğrenciler 10-12 haftalık akademik takvimler şeklinde katılmaktadır (Tortop, 2013). Yetenek alanlarının geliştirilmesi adına bir diğer uygulamada, 2018 yılından itibaren Mesleki ve Teknik Eğitim'de proje liseler Lise Giriş Sınav puanı ile öğrenci seçerek, belli alan uzmanlıklarında öğrenci yeteneklerini geliştirmek, ülke geleceğine katkı sunmak amacıyla faaliyetlerini geliştirmiş; var olan okullar iyileştirilmiş

ve yeni okullar açılmıştır. 2020 yılında Anadolu Teknik Programında Bilişim Teknolojileri Ağ İşletmenliği ve Siber Güvenlik dalında eğitim vermek üzere Teknopark İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi eğitimine başlamıştır. 2020 LGS sonucuna göre Türkiye'de ilk %0.47-5.41 yüzdelik dilimleri arasında sıralaması olan öğrenciler okula kabul almıştır (www.teknoparkistanbul.meb.k12.tr, Erişim tarihi: 8 Kasım 2021).

Eğitim sistemlerinde öğretim programları normal öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçları göz önüne alınarak hazırlanmaktadır. Genel müfredat özel yetenekli öğrenciler için yeterince zorlayıcı olmadığından özel yetenekli öğrencilerin diğer öğrencilerle aynı müfredata tabi olması onların ihtiyaçlarını yeterince karşılamamaktadır (Çalıkoğlu, 2014; Levent, 2014). Enç'e (2005) ve Bilgili'ye (2016) göre normal eğitim programında özel yetenekli öğrenciler uyum ve gelişim problemi yaşayabilmektedir. Öğrenci, programa ilgisiz kalabilir, edindiği bilgi düzeyi zihinsel düzeyinin çok gerisine düşer, yetenek alanlarını ortaya çıkaramaz ve sınıfta sıkılır (Freeman, 2008). Bunun sebepleri arasında özel yetenekli öğrencilerin hızlı ve derinlemesine öğrenmesi, sorgulamayı sevmeleri, karmaşık bilgiden hoşlanmaları sayılabilir (Ataman, 2012a; Ataman, 2005; Davaslıgil, 1990). Marland Raporu'nun (1971) "*kendi yeteneklerini geliştirebilmeleri ve topluma kazandırılmaları için standart okul programı tarafından sunulanların dışında, farklılaştırılmış eğitim programları ve/veya özel hizmetlere ihtiyaç duyan bireyler*" tanımından yola çıkarak özel yetenekli bireylerin eğitiminde farklılaştırılmış bir programa ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Farklılaştırılmış bir eğitim ortamında öğretmenler hem kendi öğretim tarzlarına hem öğrenci gereksinimlerine uygun öğrenme ortamı oluşturur; öğrencilerin bireysel farklılıklarını kabul eder ve ilgilerini dikkate alır; öğrencilere farklı öğrenme modelleri ile öğretim sağlar; değerlendirmeyi süreç boyunca yapar, öğrenci merkezlidir, aynı zamanda öğrenci ile işbirliği kurar (Tomlinson, 2014). Bu sayede her öğrencinin öğrenme potansiyelini en üst düzeye çıkaracak şekilde öğrenme ve öğretme süreci sağlamak hedeflenmektedir (Santangelo ve Tomlinson, 2012).

Özetle özel yetenekli bireylerin eğitimlerinin temel amacı, mevcut yeteneklerinin geliştirilmesi yoluyla kendilerini gerçekleştirmeleri için en üst düzeyde fırsatlar sağlamaktır. Özel yetenekli bireylerin eğitimlerinde dünya genelinde birlikte eğitim ya da ayrı eğitim uygulamaları bulunmaktadır. Birlikte eğitimde özel yetenekli öğrenciler normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim alırken, ayrı eğitim uygulamasında özel yetenekli öğrenciler kendileri gibi yetenekli akranları ile birlikte eğitim almaktadır. Birlikte eğitimin özel yetenekli bireyler için faydalı olduğu görüşünü savunanların aksine ayrı eğitimin faydalı olduğu

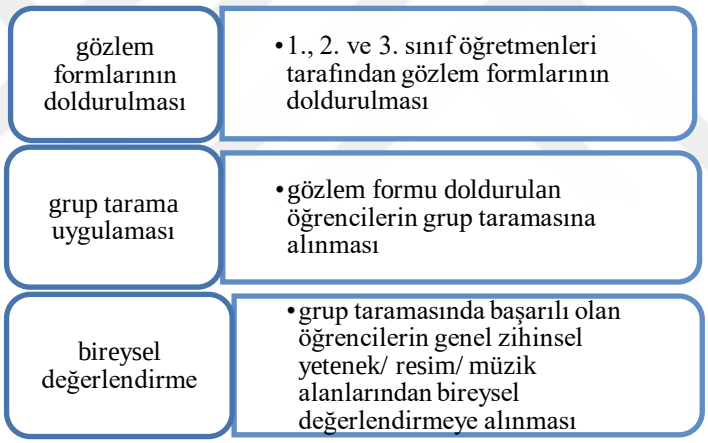
görüşü de desteklenmektedir. Bunlardan birini değil her iki uygulamayı da kapsayan modeller tercih edilebilmektedir. Nitekim dünya genelinde eğilim özel yetenekli öğrencileri akranlarından ayrıştırmadan yeteneklerinin de dikkate alınarak eğitim sunma yönündedir (Genç, 2016). Özel okul ve özel sınıf, kaynaştırma modeli ve özel eğitim Türkiye'deki başlıca uygulamalardır (Baykoç-Dönmez, 2004). Resim ve müzik alanında yetenekli öğrenciler Güzel Sanatlar Lisesi ve Spor Liseleri'ne giderek yeteneklerine uygun ayrı eğitime tabi olmaktadır. Türkiye'de özel yetenekli bireylerin eğitiminde BİLSEM'ler, üniversiteler, resmi ve özel okullar, sivil toplum kuruluşları faaliyet göstermektedir. Bunlardan en yaygın olanı özel yetenekli öğrencilere hem birlikte hem ayrı eğitim olanağı sağlayan BİLSEM'dir. Destek eğitim odaları da 2015'te yasal düzenleme ile yürürlüğe girerek okullarda özel yetenekli bireylerin eğitiminde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Tortop ve Dinçer, 2016).

2.2.2.1. BİLSEM (Bilim ve Sanat Merkezi)

Özel yetenekli bireylerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde açılan, örgün eğitime paralel olarak destek eğitim sağlanan bağımsız özel eğitim kurumlarıdır (MEB, Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji ve Uygulama Kılavuzu, 2013). Öğrenciler, örgün eğitim aldıkları okullarının eğitim-öğretim saatleri dışında haftanın birkaç gününde BİLSEM'e devam etmektedirler. İlki 1995 yılında Ankara'da Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi adıyla açılan BİLSEM'lerin sayısı 2020 yılı itibariyle 81 ilin tamamında 182 iken bu sayı 2021 yılı sonu verilerine göre 225'e çıkmıştır ve halen yaklaşık 63 bini aşkın öğrenci bu merkezlerden yararlanmaktadır. (www.meb.gov.tr, Erişim tarihi: 5 Ekim 2021; Özer, 2021). Bu kurumlar özel yetenekli çocuklara okullarına devam edip toplumla bütünleşme ve BİLSEM'e geldiklerinde kendileri gibi olanlarla bir arada olma olanağı sağlamaktadır (Baykoç-Dönmez, 2005). Öğrencilerin kendi okullarından ve normal gelişim gösteren akranlarından ayrışmaması BİLSEM'in en büyük avantajlarından biridir (Çelikten, 2017). BİLSEM'e öğrenciler ilkokul 1., 2. ve 3. sınıflarda öğrenim görürken aday gösterilebilir; ortaöğretim 12. Sınıf sonuna kadar BİLSEM'e devam edebilir. Ülke çapında 63 binden fazla öğrenciye ulaşabilen ve süreklilik gösteren yapıdaki BİLSEM'ler dünyaya örnek olmakla birlikte okul öncesi öğrencilere eğitim veremiyor olması eksik yanlarından biri olarak görülmektedir (Köksal, 2021). Bu bağlamda öğrencilerin fark edilip BİLSEM'e aday gösterilmesinde öğretmen gözlemi büyük önem taşımaktadır.

BİLSEM'lere öğrenci seçme sürecinde ilk olarak sınıf öğretmenleri yaşıtlarına göre farklı özellikler gösterdiğini düşündüğü öğrencileri aday göstermek için velilerinin onayını

alarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan gözlem formlarını doldurur. Öğrenci, en fazla iki alandan aday gösterilmek kaydıyla genel zihinsel yetenek, resim ve müzik alanlarında aday gösterilebilir. BİLSEM'e öğrenci tanılama süreci İl Tanılama Komisyonları tarafından yürütülür. Tanılamada 2016-2017 yılında uygulanmaya başlanan ve günümüzde devam eden şekliyle öğrenci seçimi tablet bilgisayar üzerinden grup tarama uygulaması, seçim için birinci basamaktır. Bu basamakta başarılı olan öğrenciler BİLSEM Yürütme Kurulu'nun belirlediği tarihlerde, belirlenen ölçme araçları ile (günümüzde Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASİS) ve Wechsler Sözel Olmayan Yetenek Ölçeği) grup taramasına alınır. Bu aşamada yeterli performans gösteren genel zihinsel yetenek alanından aday gösterilen öğrenciler standart ölçme araçları ile; görsel sanatlar ve müzik alanından aday gösterilen öğrenciler yetenek sınavı ile değerlendirildikleri bireysel incelemede de yeterli performans gösterdikleri takdirde BİLSEM'de destek eğitim almaya hak kazanırlar (MEB, Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji ve Uygulama Kılavuzu, 2013; Özer, 2021).



Şekil 2.1: BİLSEM'e Öğrenci Seçim Süreci Şeması

Ülkemizde BİLSEM'e hazırlık sürecinde ne yazık ki amacının dışına çıkan uygulamalara rast gelinmektedir. Sınıf öğretmeni tarafından tüm sınıfın BİLSEM tanılama sürecine aday gösterilmesi, sektör haline gelen sınava hazırlık kitaplarının yaygınlaşması ve hatta sınava hazırlık kursları esas amacın ne kadar dışına çıkıldığının somut örnekleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu merkezlerin özel yetenekli öğrencilere yeteneklerinin açığa çıkarılması ve geliştirilmesi amacına uygun olarak faaliyet gösterebilmesi adına öğrencilerin aday gösterilmesi ve seçilmesi sürecinde titizlikle davranılmalı, uzmanca yaklaşılmalıdır. BİLSEM'e aday gösterme sürecinde öğretmenler, sınıflarındaki öğrencileri iyi gözlemlemeli, öğrencinin diğer öğretmenlerinin ve anne babalarının görüşlerini almalı, özel yetenek belirtileri

göstermeyen öğrencileri aday göstermemeli ve gerçekten belirti gösteren öğrencileri gözden kaçırmamaya dikkat etmelidir (Leana-Taşcılar, 2021).

Leana-Taşcılar'a (2021) göre akranlarından ileri düzeyde zihinsel yeteneğe sahip olduğu öğretmenleri, ailesi ve çeşitli testlerle belirlenmiş olmasına rağmen BİLSEM seçim sürecinde başarısız olup kayıt yaptıramayan öğrenciler de bulunmaktadır. Bu duruma öğrencinin sınav için motive olamaması, değerlendirme günü yaşanan sorunlar, beklenmedik durumlar, öğrencinin iki kere farklılığının olması gibi sebepler yol açabilir. Nedenler detaylı bir şekilde araştırılıp öğrenciye doğru yönlendirme yapılmalıdır.

BİLSEM'e öğrenci kaydı velileri tarafından yaptırılır. Öğrencinin bulunduğu ilde birden fazla BİLSEM olması durumunda öğrencinin kaydı il tanılama sınav komisyonu tarafından belirlenen BİLSEM'e yaptırılır. Öğrencinin kaydı velinin ikamet adresi veya öğrencinin devam ettiği okuluna göre başka bir BİLSEM'e nakil alınabilir. BİLSEM'e kayıtlı öğrencilerin velileri tarafından her yıl eylül ayının ilk haftasının sonuna kadar kayıt güncelleme işlemleri yapılır. BİLSEM'de bir eğitim ve öğretim yılında özürsüz devamsızlık süresi eğitim süresinin %30'unu geçemez. Devamsızlığı %20'ye ulaşan öğrenciye devamsızlık uyarısı gönderilir. Mazeret göstermeksizin devamsızlık sınırını aşanların kaydı dönem sonunda silinir (MEB, Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2007).

BİLSEM'de öğrenciler hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak beş basamaklı eğitim programına tabi olurlar: uyum, destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme ve proje üretimi ve yönetimi.

Uyum programında BİLSEM öğrencilere tanıtılır, eğitim süreci ve çalışmalar hakkında öğrenciler bilgilendirilir. Öğrencilerin birbirleriyle, kurumla ve öğretmenlerle bütünleşmeleri hedeflenir (Levent, 2014). Uyum programında öğrenciyi tanımayı hedefleyen, öğrencinin kişisel, sosyal ve psikolojik gelişimlerine katkı sağlayan, bilimsel düşünceyi ve estetik duyguları geliştiren etkinlikler yapılır. Uyum programı etkinliklerinde sınıf öğretmeni ile rehberlik öğretmeni öncelikli olmak üzere tüm öğretmenler uygulayıcı ve gözlemci olarak görev alabilir. Her bir öğrenciden sorumlu olacak danışman rehber öğretmen bu dönemde belirlenir (MEB, Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2007).

Destek eğitim programında öğrenciler temel becerilere yönelik bir destek eğitim almaktadırlar. 2. ve 3. sınıfta BİLSEM'e kayıt yaptıran öğrenciler en az iki eğitim ve öğretim

yılı, 4. sınıfta kayıt yaptıran öğrenciler için ise bir eğitim ve öğretim yılı (uyum programı süresi dâhil) süresince destek eğitim programı sürmektedir (Özer, 2021). Bilimsel araştırma, işbirliği, grupla çalışma, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim gibi beceriler bu aşamada kazandırılması beklenen hedeflerdir (Yüreğilli-Göksu, 2021).

Bireysel yetenekleri fark ettirme programında, destek eğitimi tamamlayan öğrencilerin yeteneklerini keşfetmelerine olanak sağlanır. Danışman öğretmen liderliğinde öğrenciler gruplara ayrılır (Yüreğilli-Göksu, 2021). Her danışman rehber öğretmenin sorumlu olacağı öğrenci grubu bireysel yetenekleri fark ettirme programında tekrar belirlenir (MEB, Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2007). Disiplinlerarası çalışmalara ağırlık verilir. 5. sınıf düzeyinden başlayan bu program, iki eğitim ve öğretim yılı süresince uygulanmaktadır (Özer, 2021).

Özel yetenekleri geliştirme programında, öğrencilerin özel yeteneklerini geliştirmeleri desteklemektedir. Görsel sanatlar ve müzik yeteneği alanından uyum programını tamamlayan öğrenciler için uygulanan programa bireysel yetenekleri fark ettirme programını tamamlayan genel zihinsel yetenek alanındaki öğrenciler de katılabilmektedir (Özer, 2021). Öğrencilerin bilimsel ve sanatsal alanlarda derinlemesine çalışmalar yapması hedeflenmektedir (Yüreğilli-Göksu, 2021).

Proje üretimi ve yönetimi programında, öğrenciler kendi seçtikleri projeleri öğretmenlerinin rehberliğinde yaparak-yaşayarak öğrenerek, yaratıcı düşünme becerilerini ortaya koyarak, bilimsel araştırma ve/veya buluş yaparak, problem çözerek planlar, uygular ve değerlendirir (Levent, 2014). Proje üretimi ve yönetimi programı aşamasında öğrenci her eğitim ve öğretim yılında en az bir proje hazırlar. Proje üretimi ve yönetimi programı kapsamında yürütülen etkinliklerde yöntem olarak öğretmenlerin öğrencilere bilgi aktarmasından çok belirlenen projeler doğrultusunda çalışmaları ve bu süreç içerisinde öğrenmeleri temel alınır (MEB, Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2007).

Bu programlar, öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen, öğrenci merkezli, disiplinlerarası, modüler yapıda hazırlanmaktadır (Meclis Araştırma Komisyonu [MAK], 2012). BİLSEM öğretim programında 19 branşta dersler bulunmaktadır. Bunun dışında öğretmenler, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda atölye çalışmaları yapabilmektedir (Özer, 2021). Ayrıca BİLSEM'lerde kurum içi ve kurum dışı sanatsal, sosyal ve spor faaliyetler, yurtiçi ve yurtdışı geziler, yaz ve kış

kampları, seminerler gibi pek çok etkinler düzenlenmektedir (Yüreğilli-Göksu, 2021). Her program sonunda, programa devam eden öğrencilerin durumları BİLSEM öğretmenler kurulunda değerlendirilir. Devam ettiği programdan istifade edemediği ve programa devamında yarar bulunmadığı oy çokluğuyla kararlaştırılan öğrencilerin BİLSEM'le ilişiği kesilir. Karar öğrenci velisine bildirilir (MEB, Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2007).

BİLSEM'e öğretmen seçim sürecinde başvuru, seçim ve atama işlemleri Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yapılmaktadır. BİLSEM'de görev almaya aday öğretmenlerde en az 3 yıl MEB'de kadrolu öğretmenlik yapmış olma şartı aranmaktadır. Öğretmen Değerlendirme Formu'nu doldurarak başvuru yapan öğretmenler, bu formda eğitim durumu, alınan ödüller, yer alınan projeler (TÜBİTAK, eTwinnig, Erasmus+ projeleri gibi), başarı belgesi, yabancı dil, spor ve sanatsal faaliyetlere etkin katılımı, Teknofest'te final aşamasında yer alma, Türk Patent ve Marka Kurumu'ndan tescil alma durumu gibi bilgilerini belirterek her biri için belirlenen puan kriterlerine göre toplam puan elde ederler. İkinci aşamada öğretmenler iletişim becerileri, ifade ve muhakeme yeteneği, güncel bilgi ve motivasyonu, yaratıcılığı, bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı gibi özelliklerinin değerlendirildiği sözlü sınava tabi tutulur. Değerlendirme Formu'ndan elde edilen puanın %60'ı; sözlü sınavdan elde edilen puanın %40'ı alınarak tercih yapmaya esas puan belirlenir. Öğretmenlerin tercihleri dikkate alınarak puan üstünlüğüne göre BİLSEM'e öğretmen ataması gerçekleştirilir (MEB, Bilim ve Sanat Merkezlerine Öğretmen Seçme ve Atama Kılavuzu, 2022). Görülmektedir ki BİLSEM öğretmen seçiminde çok yönlü kriterler dikkate alınarak öğretmen seçimi yapılmaktadır.

MEB Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi'ne (2007) göre BİLSEM öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları şunlardır:

1. *BİLSEM eğitim modeline ve amacına uygun olarak eğitim ve öğretim planı hazırlamak, hazırlanan planın aksayan yönlerini belirlemek ve öğretmenler kurulu toplantılarında gündeme getirmek.*

2. *Öğrencileri, yetenek alanlarında gösterdikleri başarılarının yanında gelişim özellikleri ile de değerlendirmede rehberlik öğretmeni ve veli ile işbirliği yapmak.*

3. *BİLSEM'de uygulanan programların her eğitim ve öğretim aşaması içinde ve süreç sonunda öğrencilere yönelik değerlendirmelerini yaparak rehberlik öğretmenine bildirmek,*

4. *Danışman rehber öğretmeni olduğu öğrencilerin "Öğrenci Sosyal ve Kişilik Hizmetleri" kapsamında çalışma planını hazırlamak ve BİLSEM yönetimine sunmak.*

5. *Danışman rehber öğretmeni oldukları öğrencilerin velileri ve örgün eğitim kurumlarındaki öğretmenleri ile periyodik aralıklarla görüşmek ve görüşme sonuçlarını rehberlik öğretmenine bildirmek.*

6. *Alanı ile ilgili etkinliklerde gerekli olan araç gereci belirlemek ve eksik olanları idareye bildirmek.*

7. *Öğretmen nöbet hizmetlerini mevzuata uygun olarak yürütmek.*

8. *BİLSEM müdürü tarafından verilen diğer görevleri mevzuata uygun olarak yerine getirmek.*

BİLSEM sayılarının ve öğrenci mevcutlarının artışına paralel BİLSEM öğretmenlerinin sayılarında da artış olmuştur. BİLSEM'de öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisansüstü eğitim mezunudur. Geri kalanların büyük çoğunluğu ise lisansüstü eğitimlerine devam etmektedir. BİLSEM öğretmenlerinin lisansüstü eğitimlerini teşvik etmek amacıyla çeşitli üniversitelerle işbirliği sağlanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla 2020 yılı verilerine göre 7670 öğretmene hizmetiçi eğitimler verilmiştir (www.meb.gov.tr, Erişim tarihi: 5 Ekim 2021).

BİLSEM öğretmenlerinin özel gereksinimli bir gruba öğretmenlik yapmalarından ötürü işlerini severek yapmaları, mesleki doyumlarının yüksek olması diğer meslektaşlarına göre ayrı bir önem arz etmektedir. Agaoğlu (2011)'e göre BİLSEM öğretmenleri BİLSEM'de severek ve isteyerek görev yapmaktadır, işlerine yönelik memnuniyetleri merkezde çalışmaya başlamadan önceki beklentilerini karşılamaktadır ve iş doyumları yüksektir. Ayrıca öğretmenler çalışma arkadaşlarının mesleki donanımlarını yeterli bulmaktadırlar.

2.2.2.2. Destek Eğitim Odaları

Destek eğitim odası, "okullarda ve kurumlarda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı sınıfta eğitimlerine devam eden özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilerin, sunulan eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanmaları amacıyla uygun araç-gereç ve eğitim materyalleri de sağlanarak oluşturulmuş eğitim ortamlarıdır." (MEB, Destek Eğitim Odaları, 2015).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 4. Maddesine göre,

1. Özel yetenekli öğrencilerin öğrenim gördüğü okul ve kurumlarda destek eğitim odası açılması zorunludur.

2. Destek eğitim odasında öğrenciler birebir veya grup eğitimi alabilir.

3. Destek eğitim odasında öncelikle okulun öğretmenlerinden olmak üzere, özel eğitim öğretmenleri, sınıf öğretmeni ve alan öğretmenleri görevlendirilebilir.

4. Öğrencinin destek eğitim odasında alacağı haftalık ders saati, haftalık toplam ders saatinin %40'ını aşmayacak şekilde planlanır (MEB, Destek Eğitim Odaları, 2015).

Özel yetenekli öğrencilerin hangi konuda destek eğitim alacağı öğrencinin yetenekli olduğu alana göre belirlenmelidir. Destek eğitim odası çalışmalarına öğrencinin daha zayıf olduğu derslerin telafisi olarak bakılmaktadır ancak bu uygulama yanlış görülmektedir. Öğrencinin iyi olduğu alanları desteklemek, var olan potansiyelini geliştirmek hedeflenmelidir. Bu nedenle okul-aile işbirliği önem arz etmektedir (Süel, 2020).

Destek eğitim odaları ile özel yetenekli öğrencilerin devam ettikleri normal eğitim kurumlarında ayrı eğitim olanağı bulacağı, Türkiye genelinde bu öğrencilerin eğitimlerine yönelik farkındalığın artacağı beklenmektedir (Sak ve diğ., 2015). Bu hususta destek eğitim odalarında eğitim sunacak öğretmenlerin rolü önem taşır. Özel yetenek konusunda eğitim almış, farklılaştırılmış eğitim ile ilgili bilgi ve donanıma sahip bir öğretmenin önderliğinde destek eğitim faaliyeti daha faydalı olacaktır. Ancak ne yazık ki uygulamada görülen destek eğitim odasında hizmet veren öğretmenlerin bilgi ve donanımı yeterli görülmemektedir (Afat, 2017).

2.3. ÖZEL YETENEKLİ BİREYLERİN ÖĞRETMENİ

Özel yetenekli bireylerin eğitiminde ve sosyo-duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasında kuşku yok ki öğretmenler büyük önem arz etmektedir. Akranlarından farklı özellikler gösteren, özel ihtiyaçları olan özel yetenekli bireylerin öğretmenlerinin bu farklılıklara yanıt verebilecek donanıma sahip olması beklenmektedir. Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri kadar kişisel özellikleri, hitap edeceği özel grubun özelliklerini tanıması ve özel yetenekli bireylerle çalışmaya istekli olması da önem taşımaktadır.

2.3.1. Özel Yetenekli Bireylerin Öğretmenlerinin Özellikleri

Sak (2012)' ın ifadesiyle *"üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin, tüm iyi öğretmenlerin sahip oldukları niteliklere sahip olmalarının yanısıra eğitim verdikleri branşta uzmanlığa, üstün zekalı öğrencilerin özellikleri ve bu öğrencilerin eğitimlerinde uygulanan modeller, stratejiler ve teknikler konusunda derin bilgiye sahip olmaları ve de en önemlisi üstün zeka olgusunu benimsemiş olmaları gereklidir."* Öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin bazı alanlarda üstün özellikler gösterdiği kadar sosyo-duygusal sorunlar, uyum problemleri, güçsüzlük ve yetersizlikler gösterebileceğini de göz önünde bulundurmalı; bu ölçüde gerçekçi beklentiler oluşturmalı ve yaklaşımını buna göre belirlemelidir. Yeteneklere duyarlı bir öğretmen yetenekli bir öğrencinin eğitiminin henüz ilk basamaklarında ilgi ve yetilerini daha ileri noktaya taşıma hususunda onu cesaretlendirebilir, ailesine rehberlik edebilir (Cutts ve Moseley, 2004).

Sisk'e (1975) göre özel yetenekli bireylerin öğretmenlerinin beceri ve yeterliğinde şu özellikler aranmalıdır:

1. *Üstün Yeteneklilerin Doğası ve İhtiyaçları Hakkında Bilgi*
2. *Testleri ve Test Verilerini Kullanma Becerisi*
3. *Grup Dinamiklerini Kullanma Becerisi*
4. *Danışmanlık ve Rehberlik Becerisi*
5. *Yaratıcı Düşünme Derslerini Geliştirme Becerisi*
6. *Simülasyon Gibi Stratejileri Kullanma Becerisi*
7. *Bilişin Her Düzeyinde Öğrenme Fırsatları Sunma Becerisi*

8. *Bilişsel ve Duyuşsal Boyutları İlişkilendirme Becerisi*

9. *Eğitimdeki Yeni Gelişmelerin Bilgisi*

10. *Üstün Zekalılarda Güncel Araştırma Bilgisi*

11. *Üstün Zekalılar İçin Dersleri Gösterme Becerisi*

12. *Eylem Araştırması Yürütme Becerisi (ss. 84-85).*

Bu konuda en kapsamlı araştırmalardan birini yapan Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Derneği (NAGC) ise nitelikli bir öğretmende bulunması gereken yetmiş yeterliği, on alt başlık altında sınıflandırılmıştır. Bunlar: "*öğrencilerin özellikleri ve gelişimleri, bireysel öğrenme farklılıkları, öğretim stratejileri, öğrenme ortamları ve sosyal etkileşimler, dil ve iletişim, öğretimin planlanması, değerlendirme, profesyonel ve etik uygulamalar ve işbirliği. Yeterliklerden bazıları ise: özel yetenekli öğrencilerin, tanılanmalarına ve tanımlanmalarına ilişkin güncel konuları ve sorunları bilir; bilişsel ve duyuşsal özelliklerini bilir; kendilerine özgü öğrenme biçimlerini bilir; öğretiminde ileri düşünme ve metabiliş modellerini kullanır; sosyal etkileşim ve kişisel ve sosyal problemleri çözebilme becerilerini geliştirir; öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek amacıyla destekleyici teknolojik araçlar da dahil olmak üzere ileri sözel ve yazılı iletişim araçlarını kullanır; eğitimleri ile ilgili kurumları, dernekleri, örgütleri ve yayınları bilir; aileleri ve ailelerine hizmet götüren diğer bireyler ile işbirliği yapar*" (VanTassel-Baska ve Johnsen, 2007).

Pek çok araştırma 'özel yetenekli öğrencilere ideal öğretmen nasıl olur?' sorusunu sormuştur. Milgram'ın (1979) öğretmenlerin zeka, yaratıcılık ve kişisel-sosyal özellikleri yönünden öğrenci beklentilerini incelediği araştırması, özel yetenek gösteren öğrencilerin öğretmenlerinin de zeka yönünden üstün performans göstermesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Benzer görüşe sahip Bishop'a (1968) göre özel yetenekli öğrencilerin etkili öğretmenleri zihinsel olarak üstün ve meslektaşlarından önemli ölçüde zihinsel olarak yüksek düzeydedirler. Nitekim yüksek bilişsel düzeydeki öğretmen soruları daha yüksek bilişsel düzeydeki öğrenci yanıtlarını ortaya çıkarmaktadır (Friedman ve Lee, 1996). Bunun aksine bazı araştırmalara göre öğretmenlerin kişisel-sosyal nitelikleri ve öğrencilere yönelik tutumu bilişsel özelliklerden daha önemli bulunmaktadır (David, 2011; Hosgorur ve Gecer, 2012; Vialle ve Tischler, 2005). Başka bir görüşle özel yetenekli öğrenciler, olumlu kişisel özellikleri olumlu

entelektüel niteliklerle ve çeşitli pedagojik yaklaşımlarla birleştiren öğretmenleri beğendiklerini vurgulamaktadırlar (Khalil ve Accariya, 2016; Tischler ve Vialle, 2009). Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin üstün zekaya sahip olmasa da öğrencilerle çalıştıkları alanda üstün performans ve yetenek göstermesi beklenmektedir. Bir alanda olağanüstü yeteneğe sahip bir öğrenciye o alanda sıradan bir öğretmenin değil yetenekli ve kendini geliştirmiş bir öğretmenin eğitim vermesi gerekmektedir (Sak, 2012). Öğretmenler, öğrencilerini diğerlerinden farklı kılan niteliklere doğuştan sahip olabilir veya olmayabilir. Miranda ve Landmann'ın (2001) vak'a çalışmasında da görüldüğü üzere bu konuda önemli olan öğretmenin doğuştan yetenekli olması değil öğretmenin öğrencileri için öğrenmeyi farklı ve kalıcı hale getiren öğretimsel teknikleri kullanması, zenginleştirilmiş bir ortam sağlaması, öğrenme tutkusu aşılaması yönünde kendini geliştirmesidir. Sternberg ve diğ.'ne (2011) göre ise bir öğretmeni başarılı kılan farklı özellikleri olabilir. Örneğin biri verdiği derslerde, diğeri grup tartışmalarında, bir diğeri rol model olmada üstün olabilir. Önemli olan öğrencilerin başarı fırsatlarını en üst düzeye çıkarmak için, onların güçlü yönlerinden yararlanmalarını ve zayıf yönlerini düzeltmelerini sağlamak konusunda cesaretlendirmektir.

Özel yetenekli bireylerin öğretmenlerinin diğer meslektaşlarından daha donanımlı olması gerekmektedir (Şahin, 2013). Özel yeteneklilerin öğretmenlerini genel eğitim sınıflarındaki öğretmenlerden ayıran nitelikler gözlemlenmiştir. Diğer meslektaşlarından entelektüel olarak kendini daha fazla geliştirmektedirler (Bishop, 1968). Daha az başarı odaklı olması, daha öğrenci merkezli olması, etkili öğretim yöntemleri kullanmaları, belirsizliğe daha toleranslı, açık ve esnek olmaları bu niteliklerden bazılarıdır (Hong, Greene ve Hartzell, 2011). Öğrencilerin kendi hızlarına göre ilerlemelerine olanak tanır, tekrara dayalı anlatımdan uzak durarak yenilikçi çalışmalara teşvik eder, her şeyi bilen konumuna dayanmadan 'bilmiyorum, birlikte araştıralım' demeyi tercih eder (Ataman, 2003). Öğretmenlerin bu özellikleri özel yeteneklilere öğretmenlik yapmalarından sonra mı edindikleri yoksa bu özelliklere zaten sahip oldukları için mi özel yeteneklilere öğretmenlik yaptıkları merak edilmiştir (Howell ve Bressler, 1988). McIntire'e (2004) göre öğretmenler öğrenmeyi eğlenceli ve keşfedici hale getirme konusunda doğal olarak yeteneklidir. Davalos ve Griffin'e (1999) göre ise öğretmen özel yetenekli öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını anlar ve bu ihtiyaçları desteklemeye hazır olursa, gerekli becerileri kazanmak için bireyselleştirme teknikleri konusunda uygun bir eğitim alırsa, bireyselleştirmeyi kullanmak için yüksek derecede motive olursa farklı yeteneklere sahip öğrencilerden oluşan bir sınıfta hizmet edebilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinde aranan özellikler Tablo 2.2'de özetle gösterilmiştir. Tablo oluşturulurken Tischler ve Vialle'den (2009) esinlenilmiştir (ss. 116-117).

Tablo 2.2: Özel Yetenekli Bireylerin Öğretmenlerinin Özellikleri

Özellik	Kaynak
Üstün zeka	Bishop (1968), Friedman ve Lee (1996), Gear (1978); Maker (1975), Milgram (1979), Özsoy ve diğ. (1994)
Mizah anlayışı	Ataman (2005), Maddux ve diğ. (1985), Maker (1975), Whitlock ve DuCette (1989),
Soyut konulara ilgili olma	Mills (2003)
Belirsizliğe karşı toleranslı olma	Ataman (2003)
Yaratıcı olma	Bishop (1968), David (2011), Gear (1978); Freeman (2008), Milgram (1979), Sak (2012),
Açık ve esnek olma	Ataman (2005), Freeman (2008), Maker (1975), Mills (2003), Joffe (2001),
Hem bireysel hem grup öğrenimini kapsama	Graffam (2006)
Enerjik olma	Heath (1997), Özsoy ve diğ. (1994),
Özel yetenekli bireylerin bilişsel, duygusal ve sosyal özelliklerinin farkında olma	Davalos ve Griffin (1999), Montgomery (2004), Bangel, Moon ve Capobianco (2010)
Geniş ilgi alanına sahip olma	Ataman (2005), Bishop (1968)
Alanında derinlemesine bilgiye sahip/uzman	David (2011), Gear (1978); Özsoy ve diğ. (1994), Sak (2012)
Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının farkında olması	Joffe (2001), Montgomery (2004), Bangel ve diğ. (2010), Tomlinson (1997)
Öğrenme tutkusunu destekleme	Bishop (1968), McIntire (2004)
Eleştirel düşünme becerisi	McIntire (2004)
Geniş kelime dağarcığı	McIntire (2004)
Özel öğrencilere öğretmenlik yapma konusunda yüksek motivasyon	Dağlıoğlu (2010), Davalos ve Griffin (1999), Heath (1997), Maker (1975)
Farklı öğretimsel yöntemleri/ stratejileri kullanabilme	Ataman (2005), David (2011), Davalos ve Griffin (1999), Sak (2012), Tomlinson (1997)
Yenilikçi	Howell ve Bressler (1988), Khalil ve Accariya (2016)
Öğrenci merkezli	Bishop (1968), Tomlinson (1997)
Aktif	Tomlinson (1997)
Hoş bir dış görünüş ve tavra sahip olma	Ataman (2005, 2012b)
Eleştiriye açık olma	Sak (2012),
Rol model	Gear (1978)
Liderlik ve yönetim becerisi	Khalil ve Accariya (2016)

Tabloya bakıldığında özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri kişisel ve psikolojik özellikleri, beceri ve yeterlikleri, eğitimleri bakımından farklı özellikler gösterirler. Feldhusen ve Hansen'e (1988) göre özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri bu temel nitelikler dikkate alınarak seçilmelidir.

2.3.2. Özel Yetenekli Bireylerin Öğretmenlerinin Eğitimi

Öğretmenlerin tüm öğrencilere olması gerektiği gibi özel yetenekli öğrencilerine karşı da tutumlarının olumlu olması beklenmektedir. Öğretmenler, öğrencilerine değer verir, önemser ve saygı duyar (Ataman, 2003). Öğretmen adayları ve öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere ilişkin tutumlarının değerlendirildiği araştırmalarda tutumlarının olumlu veya kararsızlık düzeyinde olduğu gözlemlenmektedir (Ergun ve Çetin, 2019; Evin-Gencel ve Satmaz, 2017; Güneş, 2015; Megay-Nespoli, 2001; Metin, Şenol ve İnce, 2017; Sözel, 2019; Tortop ve Kunt, 2012; Yıldız, 2020). Öğretmenlerin özel yeteneklileri tanımaya yönelik aldıkları eğitimler onların tutumlarını etkilemektedir. Öğretmenin öğrenci grubu ile ilgili bilgi sahibi olması onlara karşı tutumunu olumlu etkilerken, yeterli bilgi sahibi olmaması ne yapacağını bilememesine ve bunun neticesinde olumsuz tutum sergilemesine neden olabilmektedir (Gökden-Kaya, 2019). Özel yetenekliler ve eğitimleri ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin tutumlarının ve oluşturdukları sınıf ikliminin daha olumlu olduğu belirlenmiştir (Evin-Gencel ve Satmaz, 2017; Hansen ve Feldhusen, 1994; Sözel, 2019; Yıldırım ve Öz, 2018).

Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin diğer meslektaşlarından ayrı bir eğitim alması hem gerekli görülmüş hem de onları farklı kıldığı gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarına özel yetenekliler konusunda verilen özel eğitim öğretmen adaylarının öğrencilere yönelik tutumlarını geliştirmekte, özel öğrenciyi tanılama, yönlendirme ve bireyselleştirme becerileri konusunda kendilerine güvenlerini arttırmaktadır (Megay-Nespoli, 2001). Hansen ve Feldhusen'e (1994) göre özel yeteneklilerin eğitimi konusunda eğitim almış öğretmenler, bu konuda eğitim almamış öğretmenlere göre daha fazla öğretim becerisi sergilemekte, daha olumlu sınıf iklimi oluşturmakta, üst düzey düşünme becerilerine daha fazla önem vermektedir. Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yalnızca özel yetenekli bireyler ile çalışacak öğretmenlerin eğitim alması düşünülemez çünkü özel yetenekli bireylerin büyük bir kısmı özel eğitim alsalar dahi genel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam etmektedir. Özel yetenekli bireylerin fark edilmesi ve eğitimleri konusunda ailelerden sonra en büyük rol öğretmenlere düşmektedir. Başta sınıf öğretmenleri olmak üzere her kademede tüm öğretmenlerin özel yetenekli öğrenciler hakkında bilgi ve farkındalık sahibi olması beklenmektedir.

Halbuki öğretmen adayları ve öğretmenlerin özel yetenekliler ve eğitimleri konusunda yeterli bilgi birikimine sahip olmadıkları pek çok araştırmacının ortak görüşüdür (Akar ve Şengil Akar, 2012; Altıntaş ve Özdemir, 2013; Copenhaver ve McIntyre, 1992; Gökdere ve

Ayvacı, 2004; Sezer, 2015; Tortop ve Dinçer, 2016; Webb ve diğ., 2016). Öğretmenlerin özel yetenekli bireyler ile karşılaştıklarında onları nasıl fark edeceklerini ve nasıl davranacaklarını bilmedikleri (Altıntaş ve Özdemir, 2013; Webb ve diğ., 2016), özel yetenekli bireylerin fiziksel, zihinsel ve sosyo-duygusal özellikleri hakkında farkındalık sahibi olmadıkları (Akar ve Şengil Akar, 2012; Gökdere ve Ayvacı, 2004) özel yetenekli öğrencilere yönelik model ve programlardan haberdar olmadıkları (Altıntaş ve Özdemir, 2013), öğrencilerde istenmeyen davranışlar görüldüğünde nasıl müdahale edeceklerini bilmedikleri (Gökden-Kaya ve Ataman, 2017) ve hizmetiçi eğitime ihtiyaç duydukları (Altıntaş ve Özdemir, 2013; Copenhaver ve McIntyre, 1992; Feldhusen ve Hansen, 1988; Gökden-Kaya ve Ataman, 2017; Gökdere ve Ayvacı, 2004) belirtilmektedirler. Özel yetenekleri fark etme ve yönlendirme konusunda öğretmenlerin gözlem puanları ile uzman gözlem puanları birbirlerinden anlamsal olarak farklılaşmaktadır (Alemdar, 2009). Öğretmenler zekayı derslere aktif katılım, yüksek not alma (akademik yetenek), uyumlu davranma kriterleri ile değerlendirmektedir ve aslında özel yetenekli öğrenciden ziyade çoğunlukla parlak öğrenciyi yönlendirmektedir (Akar ve Şengil Akar, 2012; Rohrer, 1995; Schack ve Starko, 1990). Hatta bazen özel yetenekli öğrenci, eğitim programının kendi bilişsel düzeyine uygun olmaması nedeniyle okul başarısızlığı, uyum problemi vb. yaşayabilmekte ve bu durum öğretmen tarafından anormallik olarak görülebilmektedir. O zaman öğrencinin gizilgücü gözden kaçmaktadır (Ataman, 2005). Var olan sorunlarla ilgili öğretmenler sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğretim ortamının ve materyallerinin yetersiz olması, öğrencileri yönlendirebilecekleri kurumların yetersiz olması, özel yetenekliler konusunda hizmetiçi eğitimlere katıl(a)mamaları gibi engellerin var olduğundan bahsetmektedirler (Gökden-Kaya, 2019; Tortop ve Dinçer, 2016).

Özel yetenekli bireylerin eğitimine destek olmada ilk adım fark edilmeleri ve uygun bir şekilde yönlendirilmeleridir. Özel yeteneklilerin tanılanması ve yönlendirilmesi hususunda doğru bir tespit yapmada sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Özel eğitim öğretmenleri özel yetenekli bireyleri tanılama ve yönlendirme konusunda öğrencilerin akademik başarılarından ziyade merak, yaratıcılık, ilgi ve yeteneklerine diğer öğretmenlerden daha fazla önem ve öncelik tanımaktadır. Öğrenciyi belirlemede akademik başarısını dikkate almak yerine öğrencilerin merakı, yaratıcılığı, kendi kendine öğrenme becerisi gibi pek çok farklılığını gözlemleyerek yönlendirme yapabilmeleri konusunda öğretmenler bilgilendirilmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Bu sayede özel yeteneğin ortaya çıkarılmasının yanında daha fazla çocuğun yeteneklerini geliştirmesine de olanak

tanınacaktır (Schack ve Starko, 1990). Özel yetenekli öğrencilerin normal sınıfta eğitime devam ettiği durumlarda uygulanabilecek eğitim stratejileri hakkında öğretmenler bilgi ve deneyim sahibi olmalıdır. Öğretmenler genel eğitim sınıflarında özel yetenekli bireyler ile karşılaşabileceğinden dolayı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde özel yetenekli bireyler ile ilgili adaylık süreçlerinde eğitim almalıdır. Öğretmen yetiştirme programlarının tamamı özel yetenekli bireylerin özellikleri ve eğitimleri konusunda becerileri kapsayacak şekilde genişletilmelidir (Bangel ve diğ., 2010). Oysa ki özel yetenekli çocukların eğitimine rehberlik edecek öğretmenler çoğunlukla özel olarak eğitilmemektedir (Freeman, 2008).

Türkiye'de öğretmenlik lisans programlarında özel eğitim ders içeriği bulunmakla beraber bu daha çok engelli bireyleri kapsamaktadır. 2000'li yılların başlamasıyla özel yetenekli bireylerin öğretmen eğitimlerine hızla artan bir önem verilmeye başlanmıştır. Üniversitelerde üstün zekalıların eğitimi anabilim dalları kurulmuş, lisans, yüksek lisans ve doktora programları açılmıştır (Sak ve diğ., 2015). 2002-2003 eğitim-öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi'nde Türkiye'de ilk örneği olan Üstün Zekalılar Eğitimi Ana Bilim Dalı kurularak üstün zekalı öğrencilere sınıf öğretmeni yetiştirmek amaçlanmıştır. 2014 yılı Talim ve Terbiye Kurulu kararına istinaden 2015 yılında Yükseköğretim Kurulu tarafından Zihinsel Engelliler, İşitme Engelliler, Görme Engelliler ve Üstün Zekâlılar/Yetenekliler Öğretmenliği lisans programları "Özel Eğitim Öğretmenliği" adı altında birleştirilmiş ve tek bir lisans programı olmuştur. Günümüzde "Üstün Zekalıların Eğitimi Anabilim Dalı" olan az sayıda üniversitede üstün zekalıların/özel yeteneklilerin eğitimi alanında yüksek lisans ve/veya doktora düzeyinde eğitim olanağı bulunmaktadır. Devlet Üniversiteleri kapsamında yüksek lisans/doktora programları bulunan üniversitelere İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi örnek verilebilir. Ayrıca Düzce Üniversitesi'nde *Birleşik Üstün Yetenekliler Çalışmaları Tezsiz Yüksek Lisans Programı* bulunmaktadır. Lisansüstü Üstün Zekalıların/Özel Yeteneklilerin Eğitimi Programı mezunları uzman unvanı ile özel okullarda, devlet okullarında, özel eğitim merkezlerinde ve Millî Eğitim Bakanlığının çeşitli birimlerinde, ayrıca üniversitelerin öğretim ve araştırma kadrolarında çalışabilirler. Özel yetenekli bireylerin öğretmenlerinden lisansüstü düzeyde Üstün Zekalıların/Özel Yeteneklilerin Eğitimi Programı mezunu ülkemizde oldukça az sayıdadır.

Üniversite programları dışında Türkiye'de uygulanan ÜYEP'te (Üstün Yetenekliler Eğitim Programı), NAGC öğretmen nitelikleri dikkate alınarak özel yeteneklilerin öğretmen eğitimi programı tasarlanmıştır. Bu programda öğretmen eğitiminde,

1. *ÜYEP kazanımlarını ve ÜYEP'te kullanılan öğretim tekniklerini (Hilda Taba eleştirel düşünme teknikleri, Discover Problem Matrisi, Yaratıcı Zıt Düşünme, Seçici Problem Çözme ve Yaratıcı Problem Çözme) gözlemleme, öğrenme ve uygulama;*

2. *ÜYEP kazanımlarını ve öğretim tekniklerini kullanarak ders planları geliştirme ve bu planları pilot olarak uygulama;*

3. *ÜYEP kazanımları ile ulusal müfredat kazanımlarını entegre ederek kapsamlı ünite planları geliştirme*

becerilerinin kazanılması hedeflenmektedir (Sak, 2009; Sak, 2011).

Özel yeteneklilerin öğretmenlerinin yetiştirilmesinde dünya genelinde farklı uygulamalar bulunmaktadır. Amerika'da özel yeteneklilerin eğitiminde görev alacak öğretmenlerin yetiştirilmesinde sertifika programları veya yaz kursları düzenlenmektedir. Bu programları tamamlayabilmek için yeterlik raporları hazırlanmış ve bu yeterliği elde eden öğretmenler özel yetenekli bireylere öğretmen olmaya hak kazanmaktadır (Levent, 2014). Almanya'da az sayıda eyalette öğretmenlerin zorunlu eğitimlerinde özel yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili dersler bulunmaktadır. Daha çok sertifika programları ile öğretmenlere eğitim verilmektedir. Benzer şekilde Avusturya'da "Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Uzmanlık" sertifika eğitimi ile öğretmenler yetiştirilmektedir. Ayrıca özel yeteneklilerin öğretmen eğitiminde 500 saatlik bir eğitim programı olan doktora öncesi eğitim programının etkisi büyüktür ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kısmen finanse edilmektedir. Finlandiya'da öğretmenlerin devlet okullarında öğretmenlik yapabilmeleri için en az yüksek lisans düzeyinde eğitim almış olma şartı bulunmaktadır. Özel yetenekliler ile ilgili dersler eğitim müfredatının içerisinde yer almaktadır. Hizmetiçi eğitim kapsamında da öğretmenler üniversitelerden gönüllü olarak özel yeteneklilerin eğitimi konusunda dersler alabilmektedir (Mönks ve Pflüger, 2005, Aktaran Levent, 2011).

Özel yetenekliler ile ilgili öğretmenlere uygulanan eğitim programları onların farkındalıklarını ve bilgi düzeylerini arttırmada etkili olmaktadır (Şahin, 2012). Özel yeteneklilerin öğretmenlerinin kendilerini geliştirmelerinde diğer ülkelerdeki uygulamaları görmeleri, farklı teknik ve yöntemleri uygulamalı olarak gözlemlemeleri, meslektaşları ile görüş alışverişinde bulunmaları tavsiye edilmektedir (Dağlıoğlu, 2010). Özel yetenekli bireylerin öğretmenleri üstün zeka ve üstün zekalılığın doğası, özel yetenek, öğrencilerinin eğitim ihtiyaçları, yaratıcı düşünme stratejileri gibi temel konularda bilgi sahibi olmalıdır (Rogers, 1989). Bu sayede öğretmenler kendilerini daha yeterli hissedebilir. Eğitimin yanında deneyim de özel yetenekli bireylerin öğretmenlerini daha farkında ve daha etkili kılmaktadır (Copenhaver ve McIntyre, 1992). Öğretmenlik üniversite eğitiminde ve sonrasında özel yeteneklilerin eğitimine yönelik öğretmenlere sertifika programları, hizmetiçi eğitim programları düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Levent, 2014; Metin ve diğ., 2017). Sak (2012)'a göre özel yetenekli öğrencilerin eğitimi alanında çalışacak öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları içeren standartlar belirlenerek öğretmen yetiştirme programlarının hedeflerinde yer almalıdır. Benzer görüşe sahip Heath'e (1997) göre de özel yeteneklilerin öğretmenlerinin yetiştirme standartları oluşturulmalı, özel yeteneklilerin eğitimi konusunda en az sertifika düzeyinde devlet onaylı bir eğitime sahip olmalıdır.

2.3.3. Özel Yetenekli Bireylerin Öğretmenlerinin Mizah Kullanımı

Özel gereksinimli bireylere öğretmenlik yapmak daha fazla sabır ve özveri gerektirdiğinden öğretmenler için daha zorlayıcı olabilmektedir. Öğretmenler de en az aileler kadar sabırlı ve özverili davranmaktadır. Öğretmenlik zaten stresli bir meslek iken özel gereksinimli bireylere öğretmenlik yapmak daha stresli hale gelebilmektedir (Aydemir, Diken, Yıkmış, Aksoy ve Özokçu, 2015). Öğretmenlerin eğitim verdikleri özel gereksinim türüne göre stres yaşamaları farklılaşmakla birlikte özel yetenekli öğrencilerin öğretmeni olmak da en az diğer özel gereksinim grupları kadar zorlayıcı ve stresli olabilmektedir. Dettmer'e (1980) göre özel yeteneklilerin öğretmenlerinin mesleki rollerini yerine getirirken yaşadıkları baskı, yüksek beklenti ve eleştiri öğretmenlerde strese yol açmaktadır. Ayrıca toplumda özel yeteneklilerin eğitimine yönelik tutum her zaman olumlu olmamaktadır (Aktaran Harvey, 1988). Özel yeteneklilerin öğretmeni kendini özgünlükten uzak ve yetersiz hissettiğinde stres yaşayabilir. Öğretmen, özel yeteneklilere öğretmen olma konusundaki görev ve rolleri yerine getirirken strese neden olabilecek faktörlerin farkında olmalıdır (Harvey, 1988).

Son yıllarda stresle başa çıkmada mizah etkili bir araç olarak kullanılmaya başlanmıştır (Özdemir ve diğ., 2011). Mizahi yönü güçlü kişiler mizahi yönü daha zayıf kişilere göre benzer sorunları yaşasalar dahi daha az stres yaşamaktadırlar ve problemleri çözmede daha olumlu başa çıkma stratejileri kullanmaktadırlar (Abel, 2002). Stresli olaylar karşısında mizah seviyesinin yüksek olması kaygı ve depresyon gibi olumsuz ruh hallerinin etkisini azaltmaktadır (Kuiper, Martin ve Olinger, 1993). Özdemir ve diğ.'ne (2011) göre öğretmenler sağlıklı ve uyumlu mizah tarzına sahip oldukça stresle başa çıkmada kendine güvenli yaklaşım, iyimser ve sosyal destek arama gibi olumlu başa çıkma yöntemlerini kullanmaktadır. Ayrıca olumlu mizah kullanan öğretmenlerin bilişsel olarak daha esnek ve psikolojik olarak daha dayanıklı olduğu görülmektedir (Yağan, 2021). Öğretmenlerin kendi duygularını anlama, yaşadıkları olumsuz durumlarla başa çıkmada mizahı etkili bir araç olarak kullanmaları konusunda farkındalıklarını arttırmak adına öğretmen yetiştirme programlarında mizah eğitimine yer verilmesi önerilmektedir (Liao ve diğ. 2020).

Tomlinson'a (2014) göre sağlıklı bir sınıf ortamında öğretmen eğlenceli öğrenme ortamı oluşturmaya çalışır. Sınıflarda duyulan kahkahalar, insanların beraberce gülme yeteneğinden gelir. Beklenmedik ve eğlenceli yanıtlar, doğal olma özgürlüğü, hataların beklenmedik şekilde eğitici olabilmesi mizah doğurur ve öğretmen sınıfında pozitif enerji ile mizaha yer verebilir. Öğretmenin coşkulu, esprili olması öğrencilerin ilgilerini canlı tutarak öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bırakır (Dağlıoğlu, 2010; Demirel, 2007; Heath, 1997). Mizahın ilişkileri güçlendirme, yakınlık sağlama etkisi düşünüldüğünde sınıfta mizah kullanımı öğretmen ve öğrenci arasında yakınlaşmaya hizmet etmektedir. Bu yakınlaşma öğretmen öğrenci arasındaki mesafeyi azaltıp sınıf iklimime olumlu yansımaktadır (Gorham ve Christophel, 1990). Mizah, öğretmenlerin takım çantasında etkili bir araç olabilir. Öğretmen öğretim sürecine yenilik katarak mizahı bir öğretim stratejisi olarak kullanabilir. Bu, öğretmen için sınıfta daha fazla enerji harcamasını gerektirebilir (Aydın, 2006b).

Ataman'ın (2012b) ifadesiyle "*öğretmenin mizahi özelliklere sahip olması, sınıfta mizahı kullanması üstün zekalı ve yetenekli öğrencilere bir artı kazandırır*." Çünkü öğretmen sınıfta espri yaptığında bunu ilk fark edecek, önce gülecek ve katılacak olan mizahi yönü gelişmiş olan zeki öğrenci olacaktır. Özel yetenekli öğrenciler şakalardaki ince mizahı fark ettikleri gibi aynı zamanda kelime oyunları ile kendileri de mizah üretirler. Bazı durumlarda esprileri küçük düşürücü, rahatsız edici olabilir. Dikkat çekmek için esprileri aşırı kullanabilirler ve bu durum onları sınıfın maskotu haline getirebilir. Bu durumlarda mizah

kullanımlarını baskılamak yerine insanların küçük düşürülmekten, utandırılmaktan hoşlanmayacakları hatırlatılarak olumsuz mizah kullanımının önüne geçilebilir (Ataman, 2003).

Özel yetenekli çocuklar mizahı önemli bulmaktadır ve mizah kullanmaktan keyif almaktadır (Bergen, 2009). Mizahı akranlarına göre daha sıklıkla kullanmaktadırlar. Mizah anlayışı, özel yetenekli bireylerin karakteristik özelliği olarak görülmektedir (Shade, 1991). Özel yetenekli bireyler negatif mizah tarzına nazaran olumlu mizah tarzlarına daha çok sahiptirler (Çimili-Gök ve diğ., 2021; Dijkstra ve diğ., 2011). Mizahın anlaşılması ve ortamda kabulü de mizah kullanımını ve tarzını etkilemektedir. Yetenekli çocuklar kullandıkları mizahın anlaşılmadığını hissettiklerinde mizah kullanmaktan kaçınmaktadırlar ya da olumsuz mizah kullanımına başvurabilmektedirler (Holt ve Willard-Holt, 1995).

Mizahın olumlu kullanımı öğretilebilir (Holt, 1996). Mizah kullanımı ile ilgili ödev, değerlendirmeler, projeler ve eğitim programları, öğrenci ve öğretmenlerin yaşamlarında kalıcı olumlu etkiler yaratabilir (Holt, 1996). Özellikle yetenekli çocuklar için mizahı analiz etmek ve daha üst düzey mizah seviyeleri yaratmak eğlenceli ve yaratıcı aktiviteler olabilir (Bergen, 2009). Bu bağlamda öğretmenlerin mizah kullanımı konusunda özel yetenekli öğrencilerine fırsat tanımaları önerilmektedir.

Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinden beklentileri arasında esprili, şakacı ve eğlenceli olmaları yer almaktadır. Öğrenciler dersi keyifli ve eğlenceli hale getiren öğretmenlerden hoşlanmaktadırlar (Hosgorur ve Gecer, 2012). İdeal bir öğretmenden beklentilerini ifade ederken bilgili, yaratıcı olma özelliklerinin yanısıra, öğretmenlerinin mizah anlayışının da gelişmiş olmasını istediklerini ifade etmektedirler (Subaşı-Çolak, 2021; Şahin, 2013). Ancak kullanılan mizahın sınıf ortamına uygunluğu önem taşımaktadır. Nitekim öğrenciler her mizah şeklini değil öğrenme kazanımlarını ilginç hale getiren, bilgilerin akılda kalıcılığına katkı sağlayan, sınıf içi iletişimi geliştiren mizahı takdir etmektedirler (Wanzer ve diğ., 2006). Gorham ve Christophel'e (1990) göre kız öğrenciler öğretmenin mizahı kullanırken hikayeler, fıkralar gibi anlatımda yer vermelerini; erkek öğrenciler ise öğretmenin mizah anlayışına sahip olduğunu davranışlarında göstermelerini öncelemektedir. Öğretmenlerin cinsiyeti açısından ise öğrencilerin erkek öğretmenler tarafından kullanılan mizah miktarı ve türü bakımından kadın öğretmenlere göre daha güçlü bir şekilde etkilendiği ifade edilmektedir.

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Mizah araştırmalarda, zeka (Arslan, 2018; Greengross, Martin ve Miller, 2011; Hauck ve Thomas, 1972), duygusal zeka (Yip ve Martin, 2005), yaratıcılık (Akben, 2018; Hauck ve Thomas, 1972), öz-yeterlik (Özbay, Palancı, Kandemir ve Çakır, 2012), başa çıkma stratejileri (Durmuş, 2000; Özbay ve ark., 2012), mükemmeliyetçilik (Bozdemir ve Aksoy, 2011), problem çözme becerileri (Didin, 2016; Ereyi, 2016; Koç, 2016; Traş, Aslan ve Taş, 2011), arkadaşlık ilişkileri (Kahraman, 2008), öznel iyi oluş (Dijkstra ve diğ., 2011; Kulaber-Demirci, 2019), evlilik uyumu (Cihan-Güngör ve İlhan, 2008; Fidanoğlu, 2006), depresyon, kaygı (Özdolap, 2015; Yerlikaya, 2009), ders başarısı ve motivasyon (Demirci, 2013) gibi çok çeşitli konularla ilişkilendirilerek incelenmiştir. Bu durum bize mizahın zengin içeriğini göstermektedir.

2.4.1. Özel Yetenekli Bireylerin Mizah Özelliklerine İlişkin Araştırmalar

Mizah, pek çok konu ile ilişkilendirilip araştırmalara konu olurken, özel yetenekli bireylerin mizah özellikleri ile ilgili yapılan az sayıda araştırmaya rastlanmıştır: Örenoğlu-Toraman (2009), BİLSEM'e devam eden çocuklar ile ilköğretim okullarına devam eden çocukların mizahlarını karşılaştırdığı araştırmasında iki grup arasında mizah ölçeğinden elde ettikleri puanlar bakımından anlamlı bir fark olmadığını bulgularken; Ulus ve diğ. (2019), özel yetenekli çocukların normal gelişim gösteren yaşıtlarına kıyasla 'mizahı beğenme, mizahla başa çıkma ve mizahı anlama' puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğunu bulgulamışlardır. Shade (1991) araştırmasında, 5., 6. ve 7. sınıfa devam eden özel yetenekli olan ve normal gelişim gösteren 120 öğrencinin mizah anlayışını karşılaştırmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen, öğrencilerin yaşlarına uygun bilmeceler, fıkralar, kelime oyunları, hiciv seçimleri ve mizahi olmayan öğelerden oluşan yirmi maddelik bir ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucu, özel yetenekli öğrencilerin mizahı anlamada diğer akranlarına göre daha yüksek performans gösterdiğini ortaya koymuştur.

Çimili-Gök ve diğ. (2021), BİLSEM'de öğrenim gören özel yetenekli ortaokul öğrencileri ile normal gelişim gösteren ortaokul öğrencileri arasında mizah tarzları bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırmaya yaşları 11-14 yaş aralığında olan 96 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrenciler olumlu mizah tarzlarını olumsuz mizah tarzlarına göre daha fazla tercih etmektedirler. Bunun yanı sıra özel yetenekli öğrencilerin kendini geliştirici mizah türü puanları normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha yüksek iken; olumsuz mizah boyutları olan saldırgan mizah ve kendini

yıkıcı mizah türlerinde normal gelişim gösteren öğrencilerin özel yetenekli öğrencilere göre puanları daha yüksektir.

Demir ve Konik (2021) araştırmalarında özel yetenekli öğrencilerin algıladıkları sosyal dışlanma ile mizah anlayışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma grubunu BİLSEM'de öğrenim gören 202 özel yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, mizah duygusu oluşturma, mizah yoluyla başa çıkma ve mizah duygusu olan mizahı takdir etme alt boyutları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırma sonuçları özel yetenekli çocukların mizah duygusu oluşturduklarını, sosyal çevrelerinde dışlanma ile karşılaştıklarında mizahı takdir ettiklerini ve bu durumla mizah yoluyla başa çıktıklarını göstermektedir.

Yalçın ve diğ. (2021) özel yetenekli öğrencilerin mizah duyguları ve arkadaşlık ilişkileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma grubunu BİLSEM'de öğrenim gören 6.,7. ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören 87 özel yetenekli çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre, mizah becerileri yüksek olan özel yetenekli çocukların arkadaşlık ilişkilerinin daha olumlu olduğu bulgulanmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre özel yetenekli bireylerin yaşları büyüdükçe arkadaşlık ilişkilerinin niteliğinde ve mizah becerilerinde artış olmaktadır.

Dijkstra ve diğ. (2011) araştırmalarında özel yetenekli bireylerin mizah tarzlarını ve mizah tarzlarının öznel iyi oluşla ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemi yaş ortalaması 41 olan 202 özel yetenekli bireyden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre özel yetenekli bireyler olumlu mizah tarzını daha çok kullanmaktadırlar. Mizah tarzlarının kullanımında cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Olumlu mizah tarzları ile öznel iyi oluş arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

2.4.2. Öğretim Programına Mizahın Dahil Edilmesine İlişkin Araştırmalar

Literatürde öğretim programına mizahın dahil edildiği araştırmalar bulunmaktadır. Özel olarak mizah eğitim programına ise ulusal literatürde rastlanmamıştır. Savaş (2009), Türkçe dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının öğrencinin akademik başarısına, Türkçe dersine ve mizaha yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla yürüttüğü deneysel araştırmada kontrol grubuna yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlerle, deney grubuna ise yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamaları ile öğretim sunmuştur. Araştırma, iki ay süreyle ortaokul 7. sınıfta öğrenim gören 56 öğrenci ile Türkçe dersinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yapılandırmacı yaklaşıma

dayalı mizah uygulamaları ile Türkçe dersi gören deney grubunun, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundan akademik başarısı daha yüksek olmuştur. Ayrıca deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum puan ortalamaları, kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutum puan ortalamalarından daha yüksek bulgulanmıştır.

Türkçe dersi anlatımında benzer şekilde 8. Sınıf öğrencileri ile yapılan öntest-sontest, kontrol gruplu deneysel araştırmada deney grubuna Türkçe dersi mizah kullanılarak, kontrol grubuna Türkçe dersi mizah içeriği kullanılmadan anlatılmıştır. Ders başarıları bakımından deney grubu kontrol grubuna göre Türkçe dersinde daha başarılı bulunmuştur. Derse karşı tutumları bakımından gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken mizaha karşı tutumları bakımından deney grubunun mizah tutum puanı kontrol grubuna göre daha yüksek bulunmuştur (Aydın, 2006a).

Oruç (2006), Sosyal Bilgiler derslerinde mizah kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve tutumlarına olan etkilerini incelediği deneysel araştırmayı 6. sınıf öğrencileri ile yürütmüştür. 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi "Yeryüzünde Yaşam" ünitesinde işlenen konularda deney grubu öğrencilerine mizah ürünlerine dayalı olarak geliştirilen etkinlikler uygulanırken, kontrol grubu öğrencilerine bu etkinlikler uygulanmamıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun akademik başarı ve Sosyal Bilgiler dersi tutumları kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulgulanmıştır.

Çelik (2006), Fen Lisesi 10. sınıf öğrencilerine Fizik dersi öğretiminde 26 öğrenciden oluşan deney grubunda dersin öğretimi bilgisayar destekli mizah ile sağlanırken, kontrol grubunda geleneksel yöntem ile anlatım yapılmıştır. Deney grubuna dersin öğretiminde mizah aracı olarak karikatürler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, bilgisayar içerikli mizah yolu ile Fizik konularının anlatıldığı deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumları kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek bulgulanmıştır.

Demirci (2013), 7. sınıf öğrencileri ile yaptığı deneysel çalışmada mizah ve karikatür materyalleri kullanılarak yapılan Fen ve Teknoloji öğretiminde öğrenciler, geleneksel yöntem ile öğretim yapılan öğrencilere göre daha başarılı bulunmuştur ve deney grubundaki öğrencilerin (mizah ve karikatür materyalleri kullanılarak ders işlenen grup) derse karşı motivasyonlarının arttığı tespit edilmiştir. Benzer bir araştırmayı Kılınç (2008), Biyoloji dersini 27 öğrencinin yer aldığı deney grubuna kendi geliştirdiği bilim karikatürlerini kullanarak, 28 öğrencinin yer aldığı kontrol grubuna düz anlatım yöntemini kullanarak gerçekleştirmiştir.

Bilim karikatürleri ile yapılan öğretime tabi olan öğrencilerin ders başarısı, derse karşı tutumları ve motivasyonları düz anlatım yapılan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha fazla artmıştır. Katipoğlu (2016) tarafından gerçekleştirilen diğer araştırmada ise 6. sınıf öğrencilerine Matematik öğretiminde doğal sayılar konusu deney grubuna eğlence ve mizah içeren karikatürler ile anlatılırken kontrol grubuna geleneksel sunuş yoluyla anlatılmıştır. Araştırmada, mizah yoluyla gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin matematik başarılarını arttırmada ve derse yönelik kaygılarını azaltmada geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Ziv (1988) üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmada mizah kullanılarak iki farklı derste deneysel çalışma yürütmüştür. İlk çalışmasında İstatistik dersinin anlatımında deney grubunda mizah kullanılmış, kontrol grubunda mizah kullanılmamıştır. İkinci çalışmasında Psikolojiye Giriş dersinin anlatımında aynı yöntem uygulanmıştır. İki araştırma sonucunda da mizahla öğrenen grubun final sınavı sonucunda aldıkları puanlar anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Roth ve arkadaşları (2011), "*Bilim öylesine ciddi bir iş mi, insanların düşünme uygulamalarına yönlendirildiği yerlerde kahkahalara yer yok mu?*" sorusundan hareketle ilköğretim düzeyinde fen bilimleri öğretiminde deneysel bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sürecinde öğrenciler bir yıl boyunca haftanın iki veya üç günü, 50 dakika süresince, fen bilimleri laboratuvarında öğretmenin mizah içeriğine yer verdiği dersler işlemişlerdir. Araştırmanın analizinde bir veritabanı aracılığı ile ders içindeki mizah ve kahkahalar işaretlenmiştir. Araştırma sonuçları göstermektedir ki öğrencilerin fen dersine katılımları artmıştır. Öğretmenin öğrencileri ile birlikte güldüğü kahkahaların işaretlendiği pozisyonlarda öğrenciler ile öğretmen arasındaki mesafe azalarak dayanışma ve yakınlık artmıştır. Fen bilimleri öğretiminde bilimin ciddiyeti kahkahalar ile daha keyifli hale getirilebilir ve sınıf dayanışması arttırılabilir sonucuna ulaşılmıştır.

Kuiper ve diğ. (1993), yaş ortalaması 19 olan 44 üniversite öğrencisi ile yaptıkları araştırmada yüksek ve düşük düzeyde mizaha sahip olmanın stresli bir olay olarak görülen sınavla karşılaşıldığında nasıl bir etkisi olduğu değerlendirilmiştir. Katılımcılar arasında düşük ve yüksek mizahlı olmaları bakımından anlamlı bir fark görülmüştür. Düşük mizah düzeyine sahip olanlar yüksek mizah düzeyine sahip olanlara göre daha yüksek sınav stresi göstermişlerdir.

Ford ve diğ.'nin (2012) araştırmalarında "zor bir matematik testi yapmadan önce mizahi malzemeye maruz kalmanın testle ilişkili kaygı miktarını engelleyebileceği ve böylece performansı artırabileceği" hipotezinden yola çıkarak 33 erkek ve 51 kadın üniversite öğrencisi zor bir matematik sınavı öncesi komik karikatürlere, mizahi olmayan şiirlere ya da hiçbir şeye maruz kalmamalarına göre üç gruba ayrılmışlardır. Araştırma sonucu, zor bir matematik testi yapmadan önce mizahi malzemeye maruz kalmanın, beklenen testle ilişkili durumluk kaygı miktarını engelleyebileceği ve böylece performansı artırabileceği hipotezini desteklemiştir. Katılımcılar komik karikatürlere karşı komik olmayan şiirlere ya da hiçbir şeye maruz kaldıktan sonra zor bir matematik testinde daha iyi performans göstermişlerdir.

Bu araştırmalar bize mizah kullanımı ve mizahın öğretim programına dahil edilmesinin öğrenci başarısına, öğrencinin derse karşı tutumuna, motivasyonuna, derse ve sınava yönelik kaygıyı azaltmada olumlu etkide bulunduğunu göstermektedir.

2.4.3. Öğretmenlerin Mizah Tarzlarına ve Mizah Kullanımına İlişkin Araştırmalar

Çağlıköse'nin (2015) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin mizah tarzları ile öğrencileri motive etme düzeyleri incelenmiştir. Araştırma örneklemini Kayseri ilinde görev yapan 258 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, kadın öğretmenlerin katılımcı mizah tarzı ortalamaları erkek öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulgulamıştır. Çalışma süresi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin katılımcı mizah ortalamaları, çalışma süresi daha kısa olan öğretmenlerin ortalamalarına göre anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Öğretmenlerin öğrenim durumları bakımından mizah tarzları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Akkaya (2011), sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetme becerileri ve mizah tarzları (kendini geliştirici mizah, katılımcı mizah, saldırgan mizah, kendini yıkıcı mizah) arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemi İstanbul ili Şişli ilçesinde görev yapan 302 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin katılımcı mizah tarzı düzeyi arttıkça sınıf yönetim becerileri azalmaktadır. Bu sonuca binaen araştırmacı tarafından sınıf içinde mizah kullanımında kontrollü olunması ve öğretmen yeterliliğine vurgu yapılmıştır. Araştırmanın bir diğer boyutuna göre erkek öğretmenlerin kendini geliştirici mizah tarzı düzeyi kadın öğretmenlerden daha yüksektir.

Özdemir ve diğ. (2011) 221 ilköğretim öğretmeni ile yaptığı araştırmalarında öğretmenlerin mizah tarzları ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzına sahip öğretmenler sağlıklı stresle başa çıkma tarzlarını da daha fazla kullanmaktadırlar. Sağlıksız başa çıkma tarzına ise daha az başvurmaktadırlar. Bununla beraber kendini geliştirici mizah tarzı kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım ve sosyal destek arama yaklaşımı ile olumlu yönde ilişkili iken; çaresiz ve boyun eğici yaklaşım ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur.

Yağan (2021), 613 öğretmen ile yaptığı araştırmasında öğretmenlerin bilişsel esneklik ve psikolojik dayanıklılıklarını olumlu mizah kullanımı bağlamında incelemiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin olumlu mizah kullanımının bilişsel esneklik ve psikolojik dayanıklılıkla pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmüştür.

Eğitimde mizah kullanımına ilişkin öğretmen tutumlarını inceleyen Balta (2016), 313 öğretmenle yürüttüğü araştırmasında öğretmenlerin tutumlarının olumlu olduğunu aktarmıştır. Öğretmenlerin eğitimde mizah kullanımına yönelik tutumlarının hizmet yılı, cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği; öğretmenlerin branşlarına göre ise sınıf öğretmenleri lehine farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Liao ve diğ. (2020) araştırmalarında öğretmenlerin mizah tarzları ile duygusal emek (emotional labor) arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 302 ilkokul öğretmeni ile yapılan araştırma sonucunda, katılımcı ve kendini geliştiren mizah tarzları duygusal emekle pozitif ilişkili, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları ile negatif ilişkili bulgulanmıştır. Öğretmenlerin olumlu tarzda mizah kullanımının duygusal emekle doğrudan ilişkisinin psikolojik iyi oluşu dolaylı olarak etkileyebileceği araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir.

Wanzer ve diğ.'nin (2006) üniversite öğrencileri ile yaptığı nitel araştırmada yaş ortalaması 19 olan 284 öğrenciye öğretmenlerinin sınıfta mizah kullanım örneklerini açıklayan iki açık uçlu soru verilmiştir. Sorulardan biri öğretmenlerinin sınıfta kullandığı uygun (saldırgan olmayan) mizah örneklerini açıklamalarını isterken, diğeri uygun olmayan (uygunsuz, saldırgan) mizah örneklerini açıklamalarını istemektedir. Katılımcıların cevapları değerlendirilerek uygun olan ve uygun olmayan mizah örnekleri dörder kategoriye ayrılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin sınıfta her iki mizah türünü de kullandığı ancak öğrencilerin, bilgileri hatırlamayı kolaylaştıran ve sınıf iklimini daha olumlu hale getiren mizahı beğendikleri aktarılmıştır.

Alanyazındaki kaynaklarda öğretmenlerin mizah tarzlarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği sınırlı sayıda araştırmaya rastlanırken, özel yetenekli bireylerin öğretmenlerinin mizah tarzlarına ve mizahın özel yetenekli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda kullanımına yönelik çalışmalara rastlanmamıştır. Bu bakımdan araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.4.4. Mizah Eğitim Programına İlişkin Araştırmalar

Mizah anlayışını temele alarak yapılmış eğitim programlara ulusal literatürde rastlanmazken uluslararası literatürde örnekleri görülmektedir. Bunun başlıca ve en önemlisi McGhee tarafından geliştirilen The 7 Humor Habits Program (7 Mizah Alışkanlığı Programı)' dır (Humor as survival training for a stressed-out world: The 7 Humor Habits Program, 2010). Bu program fayda sağladığı kanıtlanan ve Amerika, Avusturya, Almanya, Avustralya, İsviçre gibi pek çok ülkede araştırmacılar tarafından kullanılarak etkililiği sınanmış bir programdır (Goldstein ve Ruch, 2018). Ruch, Hofmann, Rusch ve Stolz (2018) tarafından yapılan araştırmada 110 yetişkinle Mizah Anlayışı Eğitim Programı gerçekleştirilmiştir. Program, McGhee tarafından geliştirilen 7 Mizah Alışkanlığı Programı'nın içeriğini kapsamaktadır. 8 haftalık eğitim programı için katılımcılar iki kontrol, iki deney grubuna ayrılmışlardır. Araştırma bulgularına göre program, katılımcıların neşeli ruh halini, yaşam memnuniyetini arttırdığını ve mizahın geliştirilebilir olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacılara göre bu konuda daha fazla çalışma yapmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelindedir. Tarama araştırmalarında bir konuya ilişkin evrenden örneklem seçilerek katılımcıların görüşleri ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özellikleri belirlenmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). İki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi bakımından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2009). Bu bağlamda araştırmada BİLSEM öğretmenlerinin mizah tarzları ve öğretim sürecinde mizah kullanma tutumları tespit edilmiş, çeşitli değişkenler bakımından değerlendirilmiş ve mizah tarzları ile mizah kullanma tutumları arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırma örneklemi ulaşılabilir (elverişli) örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ulaşılabilir (elverişli) yöntem, ihtiyaç duyulan büyüklükte bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir yanıtlayıcılardan başlamak üzere örneklemin oluşturulması yöntemidir (Büyüköztürk ve diğ., 2014). COVİD-19 salgını nedeniyle Google form olarak hazırlanan ölçeğe gönüllü olarak katıldığını beyan eden öğretmenler araştırmada yer almıştır. Araştırma verisi olarak kullanılabilir düzeyde 20 şehirden, 201 öğretmenden geri dönüş alınmıştır. Sonuç olarak bu araştırmanın evrenini, Türkiye genelinde 20 farklı ilde görev yapan BİLSEM öğretmeni; örneklemini araştırmaya katılmakta gönüllü olan 201 (113 kadın, 88 erkek) BİLSEM öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanların cinsiyetlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1: Katılımcıların Cinsiyetine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Cinsiyet	*f*	%
Kadın	113	56,2
Erkek	88	43,8
TOPLAM	201	100,0

Tablo 3.1'e göre örneklem grubunu oluşturan BİLSEM öğretmenlerinin %56,2'si (n=113) kadın, %43,8'i (n=88) erkek öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılanların yaşlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımı Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2: Katılımcıların Yaşlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Yaş	*f*	%
21-25	2	1,0
26-30	21	10,4
31-35	48	23,9
36-40	58	28,9
41-45	39	19,4
45 üstü	33	16,4
TOPLAM	201	100,0

Tablo 3.2'ye göre örneklem grubunu oluşturan BİLSEM öğretmenlerinin %1 'i (n=2) 21-25, %10,4'ü (n=21) 26-30, %23,9'u (n=48) 31-35, %28,9'u (n=58) 36-40, %19,4'ü (n=39) 41-45 yaş aralığında, %16,4'ü (n=33) 45 yaş ve üzerindedir.

Tablo 3.3: Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Eğitim Durumu	*f*	%
Lisans Mezunu	93	46,3
Yüksek Lisans Mezunu	90	44,8
Doktora Mezunu	18	8,9
TOPLAM	201	100

Tablo 3.3'e göre örneklem grubunu oluşturan BİLSEM öğretmenlerinin %46,3'ü (n=93) lisans mezunu, %44,8'i (n=90) yüksek lisans mezunu, %8,9'u (n=18) doktora mezunudur.

Tablo 3.4: Katılımcıların Branşlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Branş		*f*	%
Sınıf Öğretmeni		27	13,6
Psikolojik Danışman		26	12,9
Diğer	İngilizce	26	12,9
	Matematik	20	9,9
	Bilişim Teknolojileri	10	4,9
	Biyoloji	5	2,6
	Coğrafya	2	0,9
	Elektronik	2	0,9
	Felsefe	4	1,9
	Fen Bilimleri	8	3,9
	Fizik	2	0,9
	Görsel Sanatlar	14	7,0
	Kimya	6	2,9
	Mekatronik	2	0,9
	Müzik	10	4,9
	Seramik Biçimlendirme	2	0,9
	Sosyal Bilgiler	7	3,8
	Tarih	4	1,9
	Teknoloji ve Tasarım	7	3,8
	Türk Dili ve Edebiyatı	8	3,9
	Türkçe	9	4,7
TOPLAM		201	100

Tablo 3.4'e göre örneklem grubunu oluşturan BİLSEM öğretmenlerinin %13.6'sı (n=27) Sınıf Öğretmeni, %12.9'u (n=26) Psikolojik Danışman, %73.5'i (n=148) diğer branş öğretmenleridir.

Tablo 3.5: Katılımcıların Mesleki Deneyime Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Süre	*f*	%
1-5 yıl	10	4,9
6-10 yıl	49	24,4
11-15 yıl	54	26,9
16-20 yıl	48	23,9
20 yıl üzeri	40	19,9
TOPLAM	201	100

Tablo 3.5'e göre örneklem grubunu oluşturan BİLSEM öğretmenlerinin %4,9'u (n=10) 1-5 yıl, %24,4'ü (n=49) 6-10 yıl, %26,9'u (n=54) 11-15 yıl, %23,9'u (n=48) 16-20 yıl, %19,9'u (n=40) 20 yıl üzeri mesleki deneyime sahiptir.

Tablo 3.6: Katılımcıların BİLSEM'de Mesleki Deneyimlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Süre	*f*	%
1-5 yıl	162	80,6
6-10 yıl	20	9,9
11-15 yıl	14	6,9
15 yıl üzeri	5	2,6
TOPLAM	201	100

Tablo 3.6'ya göre örneklem grubunu oluşturan BİLSEM öğretmenlerinin 162'si (%80,6) 1-5 yıl, 20'si (%9,9) 6-10 yıl, 14'ü (%6,9) 11-15 yıl, 5'i (%2,6) 15 yıl üzeri BİLSEM'de mesleki deneyimine sahiptir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, araştırmaya katılan öğretmenlerin bazı demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu formda, cinsiyet, yaş, branş, mesleki deneyim, BİLSEM deneyimi, görev yapılan il ve kuruma dair sorular bulunmaktadır.

3.3.2. Mizah Tarzları Ölçeği (Humor Styles Questionnaire)

Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir (2003) tarafından geliştirilen Mizah Tarzları Ölçeği (MTÖ), Yerlikaya (2003) tarafından Türkçeye uyarlanmış, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin 32 maddeden oluştuğu ve maddelerin 4 boyutta (kendini geliştirici mizah, katılımcı mizah, saldırgan mizah, kendini yıkıcı mizah) toplandığı görülmektedir. 'Kesinlikle katılmıyorum' ile 'Tamamıyla Katılıyorum' arasında değişen yedili likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. 1., 7., 9., 15., 16., 17., 22., 23., 25., 29., 31. maddeler ters yönde puanlanmaktadır. Her bir alt ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar 8 ile 56 arasında değişmektedir. Alt ölçeklerden alınan puanların yüksekliği ilgili mizah tarzının kullanım sıklığına işaret etmektedir. Martin ve diğ. (2003) tarafından geliştirilen ölçeğin orjinalinde katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah alt ölçekleri için sırasıyla .85, .81, .80 ve .82 test tekrar test devamlılık katsayısı bulunmuştur. Yerlikaya (2003) tarafından uyarlanan Mizah Tarzları Ölçeğinin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları, ölçeğin bütünü için .69 ile .78 arasında değer almıştır. Kendini geliştirici mizah alt boyutu için

.70, katılımcı mizah alt boyutu için .66, saldırgan mizah alt boyutu için .69 ve kendini yıkıcı mizah alt boyutu için .64 olarak bulunmuştur. Mevcut araştırmada Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ölçeğin bütünü için .86; katılımcı mizah alt boyutu için .84; kendini geliştirici mizah alt boyutu için .85; saldırgan mizah alt boyutu için .69; kendini yıkıcı mizah alt boyutu için .84 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Eğitimde Mizahın Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği

Öğretmenlerin eğitim ve öğretimde mizahın kullanılmasına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Balta (2016) tarafından geliştirilmiş olan ölçek 17 maddeye ve 'Kesinlikle katılmıyorum' ile 'Kesinlikle katılıyorum' arasında değişen beşli likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin *eğitimde gerekli görme* alt boyutu, mizahın eğitimde gerekli olduğu, mizahın öğretim programında önemli bir yeri olması gerektiği, mizahi yönden gelişmenin çocukların yaratıcılıklarını arttıracağını ifade eden maddelerden oluşmaktadır. *Dil ve öğretime etki* boyutu, mizahın anlatıma zenginlik kazandıracağı, ders anlatırken mizah diline başvurulabileceği yönünde maddeler içermektedir. *Sınıf düzeninin sağlanmasına etki* boyutu, mizahın sınıf ortamında olumsuz etki yaratacağı, öğrencilerin mizaha yönelmelerinin öğretmenin otoritesini sarsacağı, mizahın sınıf ortamında karmaşaya sebep olup kurulu disiplini bozacağını içeren maddeler içermektedir. Sınıf düzenine olan etki boyutundaki 14., 15., 16. ve 17. maddeler ters yönde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek minimum puan 17, maksimum puan ise 85'tir. Puanların düşük olması olumsuz tutum düzeyini, yüksek olması olumlu tutum düzeyini göstermektedir. Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ölçeğin bütünü için 0.92; eğitimde gerekli görme alt boyutu için .85; dil ve öğretime etki boyutunda .89; sınıf düzeninin sağlanmasına etki boyutunda .76 olarak bulunmuştur. Mevcut araştırmada Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin bütünü için .90; eğitimde gerekli görme alt boyutu için .84; dil ve öğretime etki boyutunda .87; sınıf düzeninin sağlanmasına etki boyutunda .82 olarak bulunmuştur.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

3.4.1. Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Araştırmanın etik izni için İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı'ndan 21/10/2020 tarih ve 74555795-050.01.04 sayılı etik kurul onayı alınmıştır. Araştırmanın resmi izni için Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 26/11/2020 tarih ve 27250534-

605.01-E.17231873 sayılı onayı alınmıştır. Araştırma ölçeklerinin kullanım izinleri alınmıştır. Gerekli etik ve resmi izinler alındıktan sonra COVİD-19 salgını nedeniyle araştırma ölçekleri araştırmacı tarafından Google form olarak hazırlanmış ve Türkiye genelinde BİLSEM öğretmenlerine online olarak ulaştırılmıştır. BİLSEM öğretmenleri "Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu (Ek-4)" aracılığıyla bilgilendirilmiş; gönüllü olarak katıldığını beyan eden öğretmenler araştırmada yer almıştır. Araştırma verisi olarak kullanılabilir düzeyde 20 şehirden, 201 öğretmenden geri dönüş alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak uygun istatistiki yöntemlerle analiz edilmiştir. Ölçümlerden elde edilen verilerin güvenirliği Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ile incelenmiştir. Analiz sürecinde, betimsel analiz (frekans, yüzde, toplam, aritmetik ortalama, standart sapma vb.) işlemleri yapıldıktan sonra mizah tarzı alt boyutları (katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan, kendini yıkıcı); eğitimde mizah kullanımına yönelik tutum toplam ve alt boyutları (eğitimde gerekli görme, dil ve öğretime etki, sınıf düzeninin sağlanmasına etki) verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Bu test, grup büyüklüğü 50'den fazla ise puanların normal dağılıma uygunluğunu incelemede kullanılmaktadır. İnceleme sonucunda puanlar normal dağılım gösteriyorsa parametrik istatistiklerle; normal dağılım göstermiyor ise non-parametrik istatistiklerle analiz edilmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2014). Bu bağlamda araştırma örnekleminin mizah tarzlarının ve öğretim sürecinde mizah kullanımına yönelik tutumlarının Kişisel Bilgi Formundan belirlenen değişkenlerine göre dağılımına ilişkin verileri gösteren Kolmogorov-Simirnov Testi Sonuçları Tablo 3.7'de gösterilmiştir.

Tablo 3.7: Araştırma Örnekleminin Ölçek Puanlarının Dağılımına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	İstatistik	sd	p
Katılımcı	.078	201	.005
Kendini geliştirici	.080	201	.003
Saldırgan	.117	201	.000
Kendini yıkıcı	.071	201	.014
Tutum toplam	.155	201	.000
Eğitimde gerekli görme	.258	201	.000
Dil ve öğretime etki	.182	201	.000
Sınıf düzeninin sağlanmasına etki	.214	201	.000

Tablo 3.7'ye göre araştırma örneklemini oluşturan BİLSEM öğretmenlerinin mizah tarzları alt boyutlarından (katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah), tutum toplam puanı ve alt boyutlarından (eğitimde gerekli görme, dil ve öğretime etki, sınıf düzeninin sağlanmasına etki) aldıkları puanların dağılımına ilişkin yapılan Kolomogorov-Smirnov testinde tüm boyutlara ilişkin puanlar normal dağılmamaktadır ($p<.05$). Bu nedenle mizah tarzları ve mizah kullanma tutum puan verilerinin istatistiksel analizlerinde non-parametrik testler kullanılmıştır. Araştırma örnekleminin mizah tarzları ile öğretim sürecinde mizah kullanma tutumları arasındaki ilişkinin tespiti için Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı ile aralarındaki ilişki incelenmiştir. Değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı $\alpha=0.05$ düzeyinde test edilmiştir. Bulgular araştırmanın amacına uygun olarak tablolar haline getirilip yorumlanmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problem ve alt problemlerine ilişkin araştırma sonucunda elde edilen bulgular aktarılmıştır.

4.1. BİLSEM ÖĞRETMENLERİNİN MİZAH TARZLARININ CİNSİYET, YAŞ, EĞİTİM DURUMU, BRANŞ VE MESLEKİ DENEYİME GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR

BİLSEM öğretmenlerinin Mizah Tarzı Ölçeği'nden aldıkları katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah düzeylerini gösteren toplam puanların ortalamaları, standart sapmaları, en düşük ve en yüksek değerlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1: Araştırma Örnekleminin Mizah Tarzı Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Mizah tarzı	n	x̄	ss	En düşük	En yüksek
Katılımcı	201	42.19	8.83	17	56
Kendini geliştirici	201	36.65	9.30	16	55
Saldırgan	201	16.97	7.54	8	45
Kendini yıkıcı	201	23.74	10.05	8	52

Tablo 4.1'de görüldüğü gibi araştırma örneklemini oluşturan BİLSEM öğretmenlerinin katılımcı mizah tarzı puan ortalamaları ($\bar{x}$=42.19) ve kendini geliştirici mizah tarzı puan ortalamaları ($\bar{x}$=36.65); saldırgan mizah tarzı puan ortalamaları ($\bar{x}$=16.97) ve kendini yıkıcı mizah tarzı puan ortalamalarından ($\bar{x}$=23.74) yüksektir. Yani katılımcıların olumlu mizah tarzı puan ortalamaları, olumsuz mizah tarzı puan ortalamalarından yüksek bulgulanmıştır.

Araştırma örnekleminin mizah tarzlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U testi ile incelenmiş, sonuçlar Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2: Araştırma Örnekleminin Mizah Tarzlarının Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Mizah tarzı	Cinsiyet	n	S.O.	S.T.	U	z	p
Katılımcı	kadın	113	104.11	11764			
	erkek	88	97.01	8537	4621	-.85	.39

Tablo 4.2 (devam)

Mizah tarzı	Cinsiyet	n	S.O.	S.T.	U	z	p
Kendini geliştirici	kadın	113	98.50	11130.50	4689.500	-.69	.49
	erkek	88	104.21	9170.50			
Saldırgan	kadın	113	98.30	11108	4667	-.74	.45
	erkek	88	104.47	9193			
Kendini yıkıcı	kadın	113	104.37	11793.50	4591.500	-.93	.35
	erkek	88	96.68	8507.50			

Tablo 4.2'de görüldüğü üzere Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, araştırma örneklemini oluşturan BİLSEM öğretmenlerinin mizah tarzı puanları arasında her bir alt boyutta cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p>.05).

Araştırma örnekleminin mizah tarzlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş, sonuçlar Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3: Araştırma Örnekleminin Mizah Tarzlarının Yaşa Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Mizah tarzı	Yaş	n	S.O.	X^2	sd	p
Katılımcı	21-25	2	139.50	12.81	5	.02
	26-30	21	127.36			
	31-35	48	97.84			
	36-40	58	100.45			
	41-45	39	111.04			
	45+	33	75.59			
Kendini geliştirici	21-25	2	69.25	9.28	5	.09
	26-30	21	113.64			
	31-35	48	109.97			
	36-40	58	91.07			
	41-45	39	114.09			
	45+	33	83.82			
Saldırgan	21-25	2	93.00	4.92	5	.42
	26-30	21	81.48			
	31-35	48	111.99			
	36-40	58	98.17			
	41-45	39	106.91			
	45+	33	95.91			
Kendini yıkıcı	21-25	2	45.75	8.12	5	.15
	26-30	21	98.81			
	31-35	48	115.24			
	36-40	58	92.72			
	41-45	39	109.74			
	45+	33	89.26			

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre araştırma örneklemini oluşturan BİLSEM öğretmenlerinin kendini geliştirici (sd=5, p>.05), saldırgan

(sd=5, p>.05) ve kendini yıkıcı (sd=5, p>.05) mizah tarzları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken; katılımcı mizah tarzı puanları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (sd=5, p<.05).

Araştırma örnekleminin katılımcı mizah tarzı puanlarının, yaş değişkenine göre farklılaşmasının hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi ile ikili incelemeler yapılmıştır. Bonferroni düzeltmesi yapıldıktan sonra ikili farkların anlamlı olması için p değerinin .0083'ten (0.05/6=.0083) küçük olması gerektiği bulunmuştur. Sıralı ikili incelemeler sonucu anlamlı fark görülen değişkenler Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4: Araştırma Örnekleminin Katılımcı Mizah Tarzının Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Farkını Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Mizah tarzı	Yaş	n	S.O.	S.T.	U	z	p
Katılımcı mizah	26-30	21	35.81	752			
	45+	30	22.21	733	172	-3.1	.002

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere katılımcı mizah tarzı puanları 26-30 yaş ve 45+ yaş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (p<.008). Fark 26-30 yaş lehinedir. Araştırma örneklemini oluşturan BİLSEM öğretmenlerinden 26-30 yaş aralığında olanların katılımcı mizah tarzı puanları 45 yaş ve üzerinde olanlara göre anlamlı olarak daha yüksektir.

Araştırma örnekleminin mizah tarzlarının eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş, sonuçlar Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5: Araştırma Örnekleminin Mizah Tarzlarının Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Mizah tarzı	Eğitim Durumu	n	S.O.	X^2	sd	p
Katılımcı	Lisans	93	105.06	1.79	2	.4
	Yüksek lisans	90	99.94			
	Doktora	18	85.31			
Kendini geliştirici	Lisans	93	99.01	0.52	2	.76
	Yüksek lisans	90	104.14			
	Doktora	18	95.61			

Tablo 4.5 (devam)

Mizah tarzı	Eğitim Durumu	n	S.O.	X^2	sd	p
Saldırgan	Lisans	93	101.02	1.01	2	.6
	Yüksek lisans	90	103.49			
	Doktora	18	88.42			
Kendini yıkıcı	Lisans	93	98.07	1.24	2	.53
	Yüksek lisans	90	105.77			
	Doktora	18	92.28			

Tablo 4.5'te görüldüğü üzere Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre araştırma örneklemini oluşturan BİLSEM öğretmenlerinin mizah tarzı alt boyutlarında eğitim durumları değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir (sd=2, p>.05).

Araştırma örnekleminin mizah tarzlarının branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş, sonuçlar Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6: Araştırma Örnekleminin Mizah Tarzlarının Branşlara Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Mizah tarzı	Branş	n	S.O.	X^2	sd	p
Katılımcı	Sınıf öğretmeni	27	97.24	1.69	2	.42
	Psikolojik Danışman	26	114.73			
	Diğer	148	99.27			
Kendini geliştirici	Sınıf öğretmeni	27	104.07	2.09	2	.35
	Psikolojik Danışman	26	115.42			
	Diğer	148	97.91			
Saldırgan	Sınıf öğretmeni	27	120.24	3.81	2	.14
	Psikolojik Danışman	26	104.52			
	Diğer	148	96.87			
Kendini yıkıcı	Sınıf öğretmeni	27	102.35	0.78	2	.67
	Psikolojik Danışman	26	91.60			
	Diğer	148	102.41			

Tablo 4.6'da görüldüğü üzere Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre araştırma örneklemini oluşturan BİLSEM öğretmenlerinin mizah tarzı alt boyutlarında branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir (sd=2, p>.05).

Araştırma örnekleminin mizah tarzlarının mesleki deneyime göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş, sonuçlar Tablo 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.7: Araştırma Örnekleminin Mizah Tarzlarının Mesleki Deneyime Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Mizah tarzı	Çalışma Süresi	n	S.O.	X^2	sd	p
Katılımcı	1-5 yıl	10	117.00	13.7	4	.008
	6-10 yıl	49	98.63			
	11-15 yıl	54	109.14			
	16-20 yıl	48	114.35			
	20+ yıl	40	72.89			
Kendini geliştirici	1-5 yıl	10	115.45	5.13	4	.27
	6-10 yıl	49	95.85			
	11-15 yıl	54	107.43			
	16-20 yıl	48	108.53			
	20+ yıl	40	85.99			
Saldırgan	1-5 yıl	10	93.05	0.99	4	.91
	6-10 yıl	49	99.93			
	11-15 yıl	54	99.16			
	16-20 yıl	48	99.43			
	20+ yıl	40	108.68			
Kendini yıkıcı	1-5 yıl	10	114.75	0.75	4	.94
	6-10 yıl	49	100.55			
	11-15 yıl	54	102.49			
	16-20 yıl	48	99.67			
	20+ yıl	40	97.70			

Tablo 4.7'de görüldüğü üzere Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre araştırma örnekleminin kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları mesleki deneyime göre anlamlı farklılık göstermezken (sd=4, p>.05), katılımcı mizah tarzı puanları mesleki deneyime göre anlamlı farklılık göstermektedir (sd=4, p<.05). Ulaşılan bu bulgu yaş değişkeni ile paralellik göstermektedir.

Araştırma örnekleminin katılımcı mizah tarzı puanlarının, mesleki deneyim değişkenine göre farklılaşmasının hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi ile ikili incelemeler yapılmıştır. Bonferroni düzeltmesi yapıldıktan sonra ikili farkların anlamlı olması için p değerinin .01'den (0.05/5=.01) küçük olması gerektiği bulunmuştur. Sıralı ikili incelemeler sonucu anlamlı fark görülen değişkenler Tablo 4.8'de sunulmuştur.

Tablo 4.8: Araştırma Örnekleminin Katılımcı Mizah Tarzının Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Anlamlı Farkını Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Mizah tarzı	Yıl	n	S.O.	S.T.	U	z	p
Katılımcı	11-15	54	54.94	2967			
mizah	20+	40	37.45	1498	678	-3.07	.002

Tablo 4.8'de görüldüğü üzere katılımcı mizah tarzı puanları 11-15 yıl ve 20+ yıl değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (p<.01). Fark 11-15 yıl lehinedir. Araştırma örneklemini oluşturan BİLSEM öğretmenlerinden 11-15 yıl mesleki deneyimi olanların katılımcı mizah puanları 20 yıl ve üzeri mesleki deneyimi olanlara göre anlamlı olarak daha yüksektir.

Araştırma örnekleminin mizah tarzlarının BİLSEM'deki mesleki deneyimlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş, sonuçlar Tablo 4.9'da sunulmuştur.

Tablo 4.9: Araştırma Örnekleminin Mizah Tarzlarının BİLSEM'de Mesleki Deneyimlerine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Mizah tarzı	Yıl	n	S.O.	X^2	sd	p
Katılımcı	1-5 yıl	162	100.29	0.48	3	.92
	6-10 yıl	20	108.25			
	11-15 yıl	14	102.36			
	15+ yıl	5	91.30			
Kendini geliştirici	1-5 yıl	162	103.96	5.99	3	.11
	6-10 yıl	20	103.58			
	11-15 yıl	14	64.54			
	15+ yıl	5	96.90			
Saldırgan	1-5 yıl	162	100.23	2.27	3	.51
	6-10 yıl	20	100.48			
	11-15 yıl	14	96.96			
	15+ yıl	5	139.30			
Kendini yıkıcı	1-5 yıl	162	103.35	4.87	3	.18
	6-10 yıl	20	90.13			
	11-15 yıl	14	77.50			
	15+ yıl	5	134.10			

Tablo 4.9'da görüldüğü üzere Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre araştırma örneklemini oluşturan BİLSEM öğretmenlerinin mizah tarzları BİLSEM'de mesleki deneyim değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (sd=3, p>.05).

Araştırma bulgularına göre araştırma örneklemini oluşturan BİLSEM öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre toplam çalışma süreleri bakımından katılımcı mizah türünde 11-15 yıl mesleki deneyimi olanların katılımcı mizah puanları 20 yıl ve üzeri mesleki deneyimi olanlara göre daha yüksektir. Öğretmenlerin BİLSEM'de mesleki deneyimleri bakımından ise mizah tarzları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.2. BİLSEM ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM SÜRECİNDE MİZAH KULLANMA TUTUMLARININ CİNSİYET, YAŞ, EĞİTİM DURUMU, BRANŞ VE MESLEKİ DENEYİME GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırma örnekleminin Eğitimde Mizahın Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları toplam puanların ve eğitimde gerekli görme, dil ve öğretime etki, sınıf düzeninin sağlanmasına etki alt boyut puanlarının ortalamaları, standart sapmaları, en düşük ve en yüksek değerlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10: Araştırma Örnekleminin Mizah Tutum Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Mizah tutumu	n	x̄	ss	En düşük	En yüksek
Tutum toplam	201	77.5	7.37	50	85
Eğitimde gerekli görme	201	4.63	0.46	3	5
Dil ve öğretime etki	201	4.56	0.47	3.13	5
Sınıf düzeninin sağlanmasına etki	201	4.45	0.67	1.5	5

Tablo 4.10'a göre araştırma örneklemini oluşturan BİLSEM öğretmenlerinin mizah tutum tutum toplam puanlarının yüksek ($\bar{x}$=77.5); eğitimde gerekli görme boyutunda çok yüksek ($\bar{x}$=4.63), dil ve öğretime etki boyutunda çok yüksek ($\bar{x}$=4.56); sınıf düzeninin sağlanmasına etki boyutunda yüksek ($\bar{x}$=4.45) olduğu görülmektedir.

Araştırma örnekleminin mizah tutumlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U testi ile incelenmiş, sonuçlar Tablo 4.11'de sunulmuştur.

Tablo 4.11: Araştırma Örnekleminin Mizah Tutumlarının Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Mizah tutumu	Cinsiyet	n	S.O.	S.T.	U	z	p
Tutum toplam	kadın	113	102.40	11571			
	erkek	88	99.20	873	4814	-.38	.69
Eğitimde gerekli görme	kadın	113	100.78	11388			
	erkek	88	101.28	8913	4947	-.06	.94
Dil ve öğretime etki	kadın	113	101.02	11415			
	erkek	88	100.98	8886	4970	-.005	.99
Sınıf düzeninin sağlanmasına etki	kadın	113	104	11751.5			
	erkek	88	97.15	8549.5	4633.5	-.85	.39

Tablo 4.11'de görüldüğü üzere; Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, araştırma örneklemini oluşturan BİLSEM öğretmenlerinin mizah tutum puanları arasında cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Araştırma örnekleminin mizah tutumlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş, sonuçlar Tablo 4.12'de sunulmuştur.

Tablo 4.12: Araştırma Örnekleminin Mizah Tutumlarının Yaşa Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Mizah tutumu	Yaş	n	S.O.	X^2	sd	p
Tutum toplam	21-25	2	100.75	2.67	5	.74
	26-30	21	94.95			
	31-35	48	111.97			
	36-40	58	99.38			
	41-45	39	100.17			
	45+	33	92.74			
Eğitimde gerekli görme	21-25	2	103.50	2.79	5	.73
	26-30	21	98.14			
	31-35	48	103.99			
	36-40	58	103.98			
	41-45	39	105.99			
	45+	33	87.18			
Dil ve öğretime etki	21-25	2	105.50	3.46	5	.62
	26-30	21	100.83			
	31-35	48	113.23			
	36-40	58	97.41			
	41-45	39	99.37			
	45+	33	91.29			
Sınıf düzeninin sağlanmasına etki	21-25	2	86.00	3.36	5	.64
	26-30	21	83.95			
	31-35	48	109,93			
	36-40	58	99,34			
	41-45	39	101,85			
	45+	33	101,70			

Tablo 4.12'de görüldüğü üzere; Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre araştırma örneklemini oluşturan BİLSEM öğretmenlerinin mizah tutum puanları arasında yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Araştırma örnekleminin mizah tutumlarının eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş, sonuçlar Tablo 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4.13: Araştırma Örnekleminin Mizah Tutumlarının Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Mizah tutumu	Eğitim Durumu	n	S.O.	X^2	sd	p
Tutum toplam	Lisans	93	101.78	2.68	2	.26
	Yüksek lisans	90	96.27			
	Doktora	18	120.61			
Eğitimde gerekli görme	Lisans	93	103.69	1.48	2	.47
	Yüksek lisans	90	96.25			
	Doktora	18	110.86			

Tablo 4.13 (devam)

Mizah tutumu	Eğitim Durumu	n	S.O.	X^2	sd	p
Dil ve öğretime etki	Lisans	93	102.77	0.9	2	.63
	Yüksek lisans	90	97.37			
	Doktora	18	109.97			
Sınıf düzeninin sağlanmasına etki	Lisans	93	98.26	5.03	2	.08
	Yüksek lisans	90	98.17			
	Doktora	18	129.28			

Tablo 4.13'te görüldüğü üzere, Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre araştırma örneklemini oluşturan BİLSEM öğretmenlerinin mizah tutum puanlarında eğitim durumları değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir (sd=2, p>.05).

Araştırma örnekleminin mizah tutumlarının branşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş, sonuçlar Tablo 4.14'te sunulmuştur.

Tablo 4.14: Araştırma Örnekleminin Mizah Tutumlarının Branşa Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Mizah tutumu	Branş	n	S.O.	X^2	sd	p
Tutum toplam	Sınıf öğretmeni	27	122.72	4.79	2	.09
	Psikolojik Danışman	26	104.23			
	Diğer	148	96.47			
Eğitimde gerekli görme	Sınıf öğretmeni	27	118.11	3.52	2	.17
	Psikolojik Danışman	26	105.25			
	Diğer	148	97.13			
Dil ve öğretime etki	Sınıf öğretmeni	27	122.70	4.73	2	.09
	Psikolojik Danışman	26	101.98			
	Diğer	148	96.87			
Sınıf düzeninin sağlanmasına etki	Sınıf öğretmeni	27	112.52	1.37	2	.50
	Psikolojik Danışman	26	96.73			
	Diğer	148	99.65			

Tablo 4.14'te görüldüğü üzere Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre araştırma örneklemini oluşturan BİLSEM öğretmenlerinin mizah tutumları branşlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir (sd=2, p>.05)

Araştırma örnekleminin mizah tutumlarının mesleki deneyime göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş, sonuçlar Tablo 4.15'te sunulmuştur.

Tablo 4.15: Araştırma Örnekleminin Mizah Tutumlarının Mesleki Deneyime Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Mizah tutumu	Yıl	n	S.O.	X^2	sd	p
Tutum toplam	1-5 yıl	10	102.75	3.06	4	.54
	6-10 yıl	49	98.33			
	11-15 yıl	54	104.32			
	16-20 yıl	48	109.60			
	20+ yıl	40	89.03			
Eğitimde gerekli görme	1-5 yıl	10	111.95	3.47	4	.48
	6-10 yıl	49	95.54			
	11-15 yıl	54	106.68			
	16-20 yıl	48	106.71			
	20+ yıl	40	90.44			
Dil ve öğretime etki	1-5 yıl	10	105.25	0.9	4	.92
	6-10 yıl	49	100.32			
	11-15 yıl	54	106.26			
	16-20 yıl	48	99.17			
	20+ yıl	40	95.88			
Sınıf düzeninin sağlanmasına etki	1-5 yıl	10	88.80	9.25	4	.06
	6-10 yıl	49	96.35			
	11-15 yıl	54	99.26			
	16-20 yıl	48	121.16			
	20+ yıl	40	87.91			

Tablo 4.15'te görüldüğü üzere Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre araştırma örneklemini oluşturan BİLSEM öğretmenlerinin mizah tutumları mesleki deneyimlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (sd=4, p>.05)

Araştırma örnekleminin mizah tutumlarının BİLSEM'de mesleki deneyimlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş, sonuçlar Tablo 4.16'da sunulmuştur.

Tablo 4.16: Araştırma Örnekleminin Mizah Tutumlarının BİLSEM'de Mesleki Deneyimlerine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Mizah tutumu	Yıl	n	S.O.	X^2	sd	p
Tutum toplam	1-5 yıl	162	103.15	3.61	3	.30
	6-10 yıl	20	105.73			
	11-15 yıl	14	74.32			
	15+ yıl	5	87.30			
Eğitimde gerekli görme	1-5 yıl	162	103.46	6.21	3	.10
	6-10 yıl	20	105.80			
	11-15 yıl	14	65.93			
	15+ yıl	5	100.30			
Dil ve öğretime etki	1-5 yıl	162	104.16	7.18	3	.06
	6-10 yıl	20	102.58			
	11-15 yıl	14	61.82			
	15+ yıl	5	102.10			

Tablo 4.16 (devam)

Mizah tutumu	Yıl	n	S.O.	X^2	sd	p
Sınıf düzeninin sağlanmasına etki	1-5 yıl	162	100.35	1.92	3	.58
	6-10 yıl	20	103.10			
	11-15 yıl	14	114.64			
	15+ yıl	5	75.40			

Tablo 4.16'da görüldüğü üzere; Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre araştırma örneklemini oluşturan BİLSEM öğretmenlerinin mizah tutum puanlarında BİLSEM'de mesleki deneyimlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir (sd=3, p>.05).

4.3. BİLSEM ÖĞRETMENLERİNİN MİZAH TARZLARI VE ÖĞRETİM SÜRECİNDE MİZAHIN KULLANIMINA YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırma örnekleminin mizah tarzları ve öğretim sürecinde mizah kullanımına yönelik tutumları arasındaki ilişki Spearman Sıra Farkları Korelasyonu ile incelenmiş; sonuçlar Tablo 4.17'de aktarılmıştır.

Tablo 4.17: Araştırma Örnekleminin Mizah Tarzları ile Mizah Kullanımına Yönelik Tutumlarının Arasındaki İlişkiye İlişkin Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

	Tutum toplam	Eğitimde gerekli görme	Dil ve öğretime etki	Sınıf düzeninin sağlanmasına etki
Katılımcı mizah	.32**	.32**	.27**	.23**
Kendini geliştirici mizah	.39**	.38**	.37**	.26**
Saldırgan mizah	-.12	-.09	-.07	-.14*
Kendini yıkıcı mizah	.03	.03	.11	-.03

** 0.05 anlamlılık düzeyine göre (2-yönlü)

* 0.01 anlamlılık düzeyine göre (2- yönlü)

Tablo 4.17'ye göre araştırma örneklemini oluşturan BİLSEM öğretmenlerinin;

Katılımcı mizah tarzı alt boyutu ile mizah kullanma tutum toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu (r=.32, p<.05), eğitimde gerekli görme alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu (r=.32, p<.05), dil ve öğretime etki alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu (r=.27, p<.05), sınıf düzeninin sağlanmasına etki alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu (r=.23, p<.05),

Kendini geliştirici mizah tarzı alt boyutu ile mizah kullanma tutum toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu (r=.39, p<.05), eğitimde gerekli görme alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu (r=.38, p<.05), dil ve öğretime etki alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu (r=.37, p<.05), sınıf düzeninin sağlanmasına etki alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu (r=.26, p<.05),

Saldırgan mizah tarzı alt boyutu ile sınıf düzeninin sağlanmasına etki alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı, zayıf bir ilişkinin olduğu (r=-.14, p<.05),

Saldırgan mizah tarzı alt boyutu ile mizah kullanma tutum toplam, eğitimde gerekli görme, dil ve öğretime etki alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı (p>.05),

Kendini yıkıcı mizah alt boyutu ile mizah kullanma tutum toplam, eğitimde gerekli görme, dil ve öğretime etki ve sınıf düzeninin sağlanmasına etki boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı (p>.05) görülmüştür.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma bulguları ilgili literatür ışığında karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

5.1. BİLSEM ÖĞRETMENLERİNİN MİZAH TARZLARININ CİNSİYET, YAŞ, EĞİTİM DURUMU, BRANŞ VE MESLEKİ DENEYİME GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞILMASI

Araştırma bulgularına göre BİLSEM öğretmenlerinin olumlu mizah tarzlarına olumsuz mizah tarzlarına göre daha çok başvurdukları görülmektedir. BİLSEM öğretmenlerinin mizah tarzları cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, branşlarına ve BİLSEM'de mesleki deneyimlerine göre bir farklılık göstermezken; yaş ve mesleki deneyime göre farklılık göstermektedir.

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde BİLSEM öğretmenlerinin katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzlarının (olumlu mizah) saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarından (olumsuz mizah) daha yüksek olduğu görülmüştür. Aldrich (2015), Altınkurt ve Yılmaz (2011), Liao ve diğ. (2020), Martin ve diğ. (2003), Mermi (2015), Özdemir ve diğ. (2011) de öğretmenlerin mizah tarzlarını inceledikleri araştırmalarında öğretmenlerin olumlu mizah tarzlarına olumsuz mizah tarzlarından daha fazla başvurduğunu belirtmişlerdir. Olumlu mizah tarzına sahip öğretmenler, öğrenci motivasyonunu arttıracak ve sınıf iklimine olumlu katkı sağlayacak şekilde mizahı kullanmaktadırlar (Özkan, 2008). Ayrıca öğretmenlerin olumlu mizah kullanımı bilişsel esneklik ve psikolojik dayanıklılıkta önemli bir rol oynamaktadır (Yağan, 2021). Özdemir ve diğ. (2011) göre kendini geliştirici mizah tarzı yüksek olan öğretmenlerin stresle başa çıkma tarzı da daha olumlu bulunmuştur. Bu bağlamda BİLSEM öğretmenlerinin mizah tarzlarının olumlu olmasının hem kendi kişisel gelişimlerine hem de özel yetenekli öğrencilere yönelik öğretmenlik becerilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. BİLSEM öğretmenleri mesleklerini icra ederken yüksek beklenti, baskı ve eleştiri nedeniyle yoğun stres yaşayabilmektedir (Harvey, 1988). Sahip oldukları olumlu mizah tarzı yaşadıkları stresle başa çıkmada yardımcı olabilir. Özel yeteneklilerin öğretmenlerinin kullandıkları olumlu mizah özel yetenekli öğrencilere de bir artı kazandırabilir (Ataman, 2012b). Whitlock

ve DuCette'e (1989) göre espri kabiliyeti gelişmiş özel yetenekli bireylerin öğretmenleri espri kabiliyeti daha zayıf mesleştaşlarına göre daha başarılı bulunmuştur.

Araştırma örneklemini oluşturan BİLSEM öğretmenlerinin mizah tarzları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir deyişle BİLSEM öğretmenlerinin cinsiyeti sahip oldukları mizah tarzını değiştirmemektedir. Elde edilen bu bulgu Tümkaya'nın (2006) üniversite öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre mizah tarzları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, Aslan'ın (2006) ve Mermi'nin (2015) öğretmenlerin cinsiyetlerine göre mizah tarzları arasında anlamlı bir farklılık görülmediği araştırma bulguları ile tutarlıdır. Dijkstra ve diğ. (2011) yaş ortalaması 41 olan özel yetenekli bireyle yaptığı araştırmalarında mizah tarzlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Ancak literatürde mizah tarzlarının cinsiyet rollerine göre farklılaştığını gösteren araştırmalar da mevcuttur. Avşar'a (2008) göre, erkekler grup içerisindeki varlığını kanıtlamak istediklerinden saldırgan mizah tarzına; kadınlar ise ilişkiye önem vermeleri bakımından katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzına daha fazla başvurmaktadır. BİLSEM öğretmenlerinin mizah tarzlarının cinsiyet rollerine göre anlamlı bir farklılık göstermemesinde, literatürde aktarıldığı üzere geniş ilgi alanlarının, farklılıklara duyarlı olmalarının, esnek kişilik özelliklerinin (Ataman, 2015; Maker, 1975; Joffe, 2001) etkisi olduğu düşünülebilir.

Öğretmenlerin cinsiyetine göre mizah kullanımlarının öğrenciler üzerindeki etkisinin incelendiği Gorham ve Christophel'in (1990) araştırmalarında, öğrencilerin erkek öğretmenler tarafından kullanılan mizah miktarı ve türünden kadın öğretmenlere göre daha güçlü bir şekilde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma mizah kullanımının öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılığını öğrenci gözünden incelemesi bakımından dikkat çekici bulunmuştur. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre kullandıkları mizah tarzlarının değişip değişmediğini bilmenin yanı sıra öğrencilerin bu farklılıktan nasıl etkilendiğini bilmek de önemli olabilir.

Araştırma örneklemini oluşturan BİLSEM öğretmenlerinin kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzları yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermezken, 26-30 yaş aralığında olanların katılımcı mizah puanları 45 yaş ve üzerinde olanlara göre anlamlı olarak daha yüksektir. Bu sonuçla tutarlı olarak araştırma örneklemini oluşturan BİLSEM öğretmenlerinden mesleki deneyimi 11-15 yıl olanların katılımcı mizah tarzı mesleki deneyimi 20 yıldan fazla olanlara göre daha yüksek bulgulanmıştır. Tümkaya (2006), araştırmasında 21-30 yaş grubundaki öğretim elemanlarının katılımcı mizah tarzı puanlarının yaşları 51 ve üstünde

olan öğretim elemanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Çağlıköse (2015) ise öğretmenlerin mesleki deneyime göre katılımcı mizah tarzları arasındaki farkı mesleki deneyimi 6-10 yıla kadar olan öğretmenlerin mizah tarzlarını 11 yıl ve üzeri olanlara göre daha yüksek bulgulamıştır. Bu araştırmanın ve aktarılan araştırmaların bulguları göstermektedir ki daha genç olarak nitelendirilebilecek öğretmenler, orta yaş üstü olarak nitelendirilebilecek öğretmenlere göre katılımcı mizah tarzına daha çok başvurmaktadır. Katılımcı mizah tarzına sahip kişiler, komik şeyler söyleme, neşeli ve eğlenceli olma, başkalarını eğlendirmek için espriler yapma eğilimindedirler (Yerlikaya, 2009). Mesleki deneyime göre çıkan sonucun yaş değişkeniyle benzer olması, mesleki deneyimin yaşla paralellik göstermesi bakımından olağan bir sonuç olarak görülmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin BİLSEM'deki mesleki deneyimlerine göre mizah tarzları farklılaşmamaktadır. Araştırma örneklemini oluşturan BİLSEM öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun (%80,6) mesleki deneyiminin 1-5 yıl olması ve diğer çalışma sürelerinde az sayıda öğretmenin bulunması bu sonucun nedeni olabilir. 2020 yılından 2022 yılına kadar BİLSEM sayıları Türkiye genelinde 182'den 225'e çıkarak önemli bir artış göstermiştir (MEB, 2021). Bu nedenle 1-5 yıl arasında mesleki deneyimi olanların sayısının fazla olması bu BİLSEM'lerde öğretmenlerin yeni görev yapmaya başlamaları bakımından olağan görülmektedir.

Araştırma örneklemini oluşturan BİLSEM öğretmenlerinin mizah tarzı alt boyutlarında eğitim durumları değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir. Lisans ve lisansüstü eğitim programlarında mizah ile ilgili bir eğitim içeriği bulunmaması bakımından bu sonuç olağan görülmektedir. Ruch ve diğ.'nin (2018) mizah eğitim programı mizahın geliştirilebilir ve eğitim programına katılanların mizah tarzının değiştirilebilir olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırma sonucu bize mizah ile ilgili eğitim almanın mizah tarzlarında değişim sağlanabileceğini göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre BİLSEM öğretmenlerinin mizah tarzları branşlarına göre farklılık göstermemektedir. Özel yetenekli bireylerin öğretmenleri kendi alanlarında derin bilgiye sahip olmalarının yanı sıra farklı yetenek ve ilgi alanlarına sahiptir, entelektüel olarak kendini geliştirmektedir (Sak, 2012; Bishop, 1986). Bu bağlamda BİLSEM öğretmenlerinin branşları dışında kendilerini geliştirdikleri de göz önüne alındığında öğretmenin branşına göre mizah tarzlarının farklılık göstermemesi anlamlı görülebilir. Literatürde öğretmenlerle yapılan

araştırmalarda farklı sonuçlar bulgulanmıştır. Altınkurt ve Yılmaz (2011) sınıf öğretmenlerinin katılımcı mizah tarzının branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgunun aksine Mermi (2015) branş öğretmenlerinin katılımcı mizah tarzlarının sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Genel eğitim programındaki öğrenci profilinin geniş olması bakımından sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin kullandıkları mizah tarzları farklılık gösteriyor olabilir. Bishop (1968), Hong ve diğ.'ne (2011) göre özel yeteneklilerin öğretmenlerini diğer meslektaşlarından ayıran nitelikler bulunmaktadır. Öğrenmeyi eğlenceli hale getirme konusunda yetenekli olmaları, açık ve esnek olmaları bu niteliklerden bazılarıdır. Ayrıca BİLSEM öğretmenleri belirli bir değerlendirmeden geçerek görev almaktadır. Literatürden aktarılan bu bilgiler, genel eğitim programındaki öğretmenlerle BİLSEM öğretmenlerinin branşlarının mizah tarzları üzerindeki etkisi arasındaki farklılığın nedenleri olabilir.

5.2. BİLSEM ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM SÜRECİNDE MİZAH KULLANMA TUTUMLARININ CİNSİYET, YAŞ, EĞİTİM DURUMU, BRANŞ VE MESLEKİ DENEYİME GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞILMASI

Öğretmenlerin sınıf ortamında mizahı ne sıklıkla kullandıklarını ve mizah tarzlarını bilmek önemlidir. Ancak öğretmenin sık sık mizaha başvurması ve mizah tarzının olumlu olması öğrenci ve sınıftaki etki bakımından tek başına yeterli olmayabilir. Öğretmenlerin mizah kullanımına karşı tutumlarının olumlu olması, tutumunun davranışa yansıması olarak mizah kullanırken öğrenci ile kurduğu yakınlık mizah tarzı ile birlikte önem taşımaktadır (Gorham ve Christophel, 1990). Kısacası mizah kullanımının niceliği, niteliği ile birlikte değerlendirilmelidir. Bu nedenle öğretmenlerin mizah kullanma tarzlarının yanında mizah kullanımına yönelik tutumlarını bilmek önemli olabilir. Tutumlar, davranışın önemli belirleyicilerindendir (Sözel, 2019). BİLSEM öğretmenlerinin sınıf ortamında mizah kullanma ve öğrencilerinin mizah kullanımına alan açma davranışlarının göstergesi mizah kullanma tutumları olabilir.

Bu araştırmanın bulgularına göre BİLSEM öğretmenlerinin eğitimde mizah kullanımına yönelik tutumları olumludur. BİLSEM öğretmenleri mizahı eğitimde gerekli görmekte, mizahın dil ve öğretime ve sınıf düzeninin sağlanmasına olumlu etki ettiğini belirtmektedir. Özel yeteneklilerin öğretmenlerinin mizah kullanımına yönelik tutumlarının olumlu olduğunu bilmek, mizah anlayışlarının gelişmiş olduğunu bildiğimiz özel yetenekli öğrencilere eğitim ortamında öğretmenlerin mizaha alan açabilmesi bakımından katkı sağlayacağını

düşündürmektedir. Holt ve Willard-Holt'a (1995) göre özel yetenekli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretmenlerin mizaha olumlu tutum göstermesi öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Ayrıca özel yetenekli öğrenciler, öğretmenlerinin esprili, şakacı ve eğlenceli olmasını tercih etmektedirler (Hosgorur ve Gecer, 2012). Bu bağlamda BİLSEM öğretmenlerinin öğrenme ortamında mizaha olumlu tutum göstermeleri özel yetenekli öğrenciler için de olumlu olabilir.

Bu araştırmanın bulguları ile tutarlı olarak Balta (2016), Bijen ve Karaca'nın (2021) öğretmenlerin mizah kullanma tutumlarını inceledikleri araştırmalarında öğretmenlerin mizah kullanımına yönelik tutumları olumlu bulunmuştur. Bu sonuçlara ek olarak Omede ve Daku (2013), öğretmenlerin sınıf ortamında gülmeyi faydalı bulduklarını, mizahın öğretme ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirebileceğini, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiyi güçlendireceğini düşündüklerini aktararak mizaha öğretmenlerin olumlu tutum gösterdiğini ifade etmişlerdir.

Mizah, eğitim ortamında grup uyumunu arttırma, sınıf dinamiğine katkı sağlama işlevlerine hizmet etmektedir (Banas ve diğ., 2011). Berwald'a (1992) göre mizah mükemmel bir eğitim aracıdır. Bu anlayışla mizah kullanımına olumlu tutum gösteren öğretmenler, ders anlatımı ve sınıf içinde mizah kullanımına karşı da olumlu tutum geliştirmektedir. Sınıfta mizah kullanımının öğrencinin ders başarısına, derse karşı tutumuna, öğrenme motivasyonuna olumlu katkı sağladığını belirten araştırma sonuçları (Aydın, 2006a; Demirci, 2013; Katipoğlu, 2016; Ziv, 1988) değerlendirildiğinde öğretmenlerin mizah kullanma tutumunun olumlu olmasının öğrencilerin genel gelişimine olumlu yansıması beklenmektedir. Bu görüşler ışığında mevcut araştırma bulgusuna göre BİLSEM öğretmenlerinin eğitimde mizah kullanımına yönelik tutumlarının olumlu olmasının özel yetenekli öğrencilere olumlu yansıyacağı beklenmektedir.

Bulgular, araştırma örneklemini oluşturan BİLSEM öğretmenlerinin mizah kullanma tutumlarının cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu ve mesleki deneyime göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Balta (2016), 313 öğretmenle Eğitimde Mizah Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği'ni kullanarak yaptığı araştırmasında benzer bulgulara ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitim-öğretimde mizah kullanımına yönelik tutumları hizmet yılı, cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak "eğitimde gerekli görme" boyutunda öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir farklılık bulgulanmıştır.

Sınıf öğretmenleri, Fen Bilimleri öğretmenlerine göre mizahı daha fazla gerekli görmektedir. Bu durum araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerinin niceliksel ve niteliksel olarak öğrencilerle daha fazla zaman geçirmelerinden kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanmaktadır.

Bahsedilen araştırmanın bulgusu ile mevcut araştırmamızın bulgusu arasında görülen farklılığın nedeni, BİLSEM öğretmenlerinin öğrencilerle geçirdikleri sürenin branşlarına göre önemli derecede farklılık göstermemesi olabilir. Ayrıca BİLSEM eğitim programında (uyum, destek eğitim, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme, proje üretimi ve yönetimi) öğretmenlerin branş ayrımları genel eğitim programına göre daha az belirgindir. BİLSEM'de öğretmenler alan derslerinin yanısıra disiplinlerarası çalışmalara yer vermektedir (MEB, Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2007). Bu nedenle BİLSEM öğretmenlerinin eğitim ortamında mizah kullanma tutumları branşlarına göre farklılık göstermiyor olabilir.

Aynı ölçek kullanılarak 140 öğretmen ile yapılan Bijen ve Karaca'nın (2021) araştırmasında öğretmenlerin mizah kullanımına yönelik tutumları cinsiyete göre farklılık göstermezken yaş ve mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Yaşı 40-49 yaş aralığında olan öğretmenler, 23-29 yaşındaki öğretmenlere göre sınıf düzeninin sağlanması boyutunda daha olumlu tutuma sahiptirler. Ayrıca 1-5 ve 6-10 yıllık mesleki deneyime sahip olan öğretmenler, 11-15 yıllık mesleki deneyime sahip olanlara göre eğitimde mizahı gerekli görme boyutunda daha olumlu tutum göstermektedirler. Bu durum, daha deneyimli öğretmenlerin sınıf düzeninin sağlanması konusunda mizahı daha rahat kullanabildikleri; daha genç öğretmenlerin ise eğitimde mizah kullanımını daha çok önemsedikleri ile açıklanmaktadır.

Mevcut araştırmamızda Bijen ve Karaca'nın (2021) araştırma bulgularına yakın bir sonuç beklenmiştir. Neşeli olma, başkalarını eğlendirme davranışlarını içeren katılımcı mizah tarzına daha çok sahip bireylerin mizah kullanma tutumlarının da daha yüksek olabileceği akla gelmektedir. Araştırma örneklemini oluşturan BİLSEM öğretmenlerinden daha genç (26-30 yaş) ve çalışma deneyimi 11-15 yıl olanların sahip olduğu daha yüksek katılımcı mizah tarzı puanları dikkate alındığında, mizah tutumu açısından da bu gruptakilerin daha olumlu tutuma sahip olması beklenmiştir. Ancak araştırma bulguları araştırma örneklemini oluşturan BİLSEM öğretmenlerinin mizah kullanma tutumlarının yaş ve mesleki deneyime göre değişmediği yönündedir. Benzer şekilde Kılıç (2016), öğretmenlerin mizah tutumlarının mesleki deneyimlerinden etkilenmediğini aktarmıştır.

Araştırma bulgularına göre BİLSEM öğretmenlerinin mizah kullanma tutumları cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir. Günümüzde cinsiyet rolleri arasındaki net ayrım yerine androjen kimlik (kadın ve erkek rollerini birlikte barındıran) ön plana çıkmaktadır (Avşar, 2008). Erkek ve kadın öğretmenler arasında mizah kullanma tutumu bakımından bir farklılık olmaması beklenen bir sonuç olmuştur. Ayrıca bu bulgu cinsiyetin BİLSEM öğretmenlerinin mizah kullanma tutumları üzerinde etkisi olmayabileceğini göstermektedir. Öğretmenlerin mizah tutumlarını incelediği araştırmada Kılıç (2016) öğretmenlerin cinsiyetinin mizah tutumlarını anlamlı şekilde etkilemediğini belirtmiştir.

Araştırma bulgularına göre BİLSEM öğretmenlerinin eğitim durumları mizah kullanma tutumlarını değiştirmemektedir. Lisans ve lisansüstü eğitimde öğretmenlerin mizah tutumlarını etkileyecek bir eğitim içeriği bulunmadığından mizah tutumlarının eğitim durumuna göre farklılık göstermemesi beklenen bir sonuç olmuştur.

Araştırma örneklemini oluşturan BİLSEM öğretmenleri "sınıf düzeninin sağlanmasına etki" boyutunda mizahın disiplini bozma, otoriteyi sarsma, sınıf ortamında olumsuz etki yaratma ve karmaşaya sebep olma anlamları içeren maddelere katılmıyorum düzeyinde yanıt vermiştir. Yani araştırma örneklemini oluşturan BİLSEM öğretmenleri mizahın eğitim ortamında otoriteyi sarsmadığını, karmaşaya neden olmadığını, sınıftaki disiplini bozmadığını düşünmektedir. Eğitim ortamında mizah kullanımına olumsuz tutum gösteren öğretmenler mizah kullanımından uzak durmakta ve öğrencilerin mizah kullanımını engellemektedirler (Shade, 1991). Araştırma bulgusundaki bu sonuç bize BİLSEM öğretmenlerinin mizah kullanımına karşı olumsuz tutumdan uzak olup mizah kullanımını teşvik etme yönünde davranışta bulunabileceğini düşündürmektedir. Gülme, insanların kendilerini rahat ve güvende hissettiği ortamda gerçekleşir. Sınıfta kahkahalara izin veren ve sıklıkla gülen bir öğretmen ile mizah kullanımına izin vermeyen, kendisi da şakalar yapmayan öğretmenin sınıf atmosferi farklı olmaktadır (Ronald, 2002, Aktaran Çimen, 2011). Bu nedenle özel yetenekli bireylerin öğretmenlerinin sınıf ortamında mizah kullanma tutumlarının olumlu olması özel yetenekli öğrencilerin de sınıf ortamında kendini rahat ve güvende hissetmesine destek olabilir.

5.3. BİLSEM ÖĞRETMENLERİNİN MİZAH TARZLARI VE ÖĞRETİM SÜRECİNDE MİZAHIN KULLANIMINA YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİNE İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞILMASI

Bu çalışmanın sonuçları olumlu mizah tarzları ile eğitim ortamında mizah kullanma tutumları arasındaki pozitif ilişkiyi ortaya koymaktadır. Araştırma örneklemini oluşturan BİLSEM öğretmenlerinden katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzına sahip olanlar eğitim ortamında mizah kullanma tutumu bakımından da olumlu bir tutum sergilemektedirler. Bu bağlamda katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzını tercih eden BİLSEM öğretmenlerinin eğitimde mizahı gerekli gördükleri, ders anlatırken mizah diline başvurabilecekleri, sınıf ortamında mizah kullanımına alan açabilecekleri söylenebilir. Ayrıca katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzına sahip olan BİLSEM öğretmenleri mizahın öğrencinin yaratıcılığını geliştirdiği, sözcük dağarcığını zenginleştirdiği, öğrenciye sosyalleşme imkanı tanıdığı konusunda olumlu bir tutum göstermektedirler.

Olumlu mizah tarzı olan katılımcı mizah tarzı araştırmalarda olumlu kişilik özellikleri, benlik saygısı (Martin ve diğ., 2003; Traş ve diğ., 2011), dışa dönük olma (Akben, 2018), öznel iyi oluş (Dijkstra ve diğ., 2011), bilişsel ve duygusal zeka (2015) ile olumlu anlamda ilişkili bulunmuştur. Bir diğer olumlu mizah tarzı kendini geliştirici mizah tarzı araştırmalarda deneyime açıklık, benlik saygısı (Martin ve diğ., 2003), öznel iyi oluş (Dijkstra ve diğ., 2011), stresle başa çıkma (Cann ve diğ., 2010), olumlu problem çözme yaklaşımı (Traş ve diğ., 2011), duygusal zeka (Ogurlu, 2015) ile olumlu anlamda ilişkili bulunmuştur.

Öğretmenlerle yapılan araştırmalar özelinde katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzına sahip öğretmenler stresle sağlıklı başa çıkma tarzını daha fazla kullanmaktadırlar ve öğretmenlerin kendini geliştirici mizah tarzı kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım ve sosyal destek arama yaklaşımı ile olumlu yönde ilişkilidir (Özdemir ve diğ., 2011). Yağan'ın (2021) araştırmasına göre öğretmenlerin olumlu mizah kullanımı bilişsel esneklik ve psikolojik dayanıklılıkla olumlu yönde ilişkilidir. Liao ve diğ. (2020) mizah temelli eğitimlerin psikolojik iyi oluşa katkı sağladığına işaret ederek, öğretmenlerin olumlu tarzda mizah kullanımın yaşadıkları duygusal tükenme ile daha kolay başa çıkabileceğini aktarmıştır.

Olumsuz mizah tarzı olan saldırgan mizah tarzı araştırmalarda öfke, saldırganlık (Martin ve diğ., 2003), nevrotisizm (Akben, 2018) ile pozitif yönlü ilişkili bulunurken; bir diğer olumsuz mizah tarzı olan kendini yıkıcı mizah tarzı ise kaygı, depresyon (Avcı, 2012; Martin ve diğ., 2003), nevrotisizm (Akben, 2018) ile pozitif yönlü ilişkili bulunmuştur.

Mevcut araştırmada saldırgan mizah tarzı ile sınıf düzeninin sağlanmasına etki tutumu arasında zayıf düzeyde de olsa negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Yani saldırgan mizah tarzına sahip BİLSEM öğretmenleri mizahın sınıf ortamında olumlu etki yaratmayacağı, öğrencilerin mizaha yönelmelerinin öğretmen otoritesini sarsacağı, mizahın sınıfta kargaşaya sebep olacağı ve disiplini bozacağı maddelerine zayıf düzeyde de olsa katılmaktadır. Saldırgan mizaha sahip kişilerin mizahı alay etme, aşağılama, küçük düşürme gibi olumsuz ve saldırganca davranışlar içerir (Martin ve diğ., 2003) ve kişilerarası ilişkilere zarar verebilir (Cann ve diğ., 2010). Saldırgan mizah tarzına sahip BİLSEM öğretmenleri bu nedenle mizah kullanımının sınıf ortamına olumlu etki yaratmayacağını düşünüyor olabilir. Sınıf ortamında öğretmenlerin alay içeren mizah tarzından kaçınmaları önerilmektedir (Ziv, 1988; Ivy, 2013). Sınıfta olumlu mizahı teşvik edebilmek ve kullanabilmek için öğretmenin de mizaha karşı bakışı olumlu olmalıdır (Holt, 2000). Mizahın sınıf otoritesini sarsacağını düşünen öğretmen mizah kullanmaktan kaçınmalıdır (Ziv, 1988).

Kısacası literatürde olumlu mizah tarzları olumlu, istendik özelliklerle; olumsuz mizah tarzları ise olumsuz, istenmedik özelliklerle ilişkili bulunmuştur. Araştırmalar sınıfta mizah kullanımının olumlu ve etkili bir öğrenme, öğretme ortamına katkı sağladığı; öğrencilerin ders başarısını arttırmada etkili olduğu; ders ve sınav kaygısını azalttığını belirterek öğretmenlerin mizah kullanımına olumlu vurgu yapmaktadır (Katipoğlu, 2016; Liao ve diğ., 2020; Ziv, 1988). Mevcut araştırma bulgusu da olumlu mizah tarzına sahip BİLSEM öğretmenlerinin öğretim sürecinde mizah kullanımına olumlu tutum gösterdiğine işaret ederek bu sonuçları destekler durumdadır.

Katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzına sahip olan bireyler hayatlarında mizaha yer vermekten keyif almaktadırlar. Çevrelerindeki kişiler tarafından neşeli, şakacı olarak değerlendirilirler. Bu tarz mizaha sahip kişilerin mizah kullanımına yönelik tutumlarının olumlu olması da beklenen bir durumdur. Kendini geliştirici mizah tarzına sahip bireyler genel olarak mizahi bir bakış açısına sahiptir, karşılaştığı güç durumları dahi mizahla çözümlemeye çalışır. Katılımcı mizah tarzına sahip bireyler ise komik şeyler söylemeyi, insanları eğlendirmeyi severler (Yerlikaya, 2009). Yani mizahı olumlu ve etkili bir şekilde kullanırlar.

Literatürde öğretmenlerin derslerde mizaha yeterince yer vermedikleri, mizahi unsurlar içeren ders içi etkinlikleri çok az gerçekleştirdikleri aktarılmaktadır (Kılıç, 216). Mizahı günlük hayatında kullanan ve mizahı kullanmada daha yeterli hisseden öğretmenler sınıfta mizah

kullanmaya da olumlu tutum göstermektedirler. Mizah konusunda kendini eksik ve yetersiz hisseden öğretmenler ise mizahı sınıf ortamında kullanmaktan kaçınmaktadır (Omede ve Daku, 2013). Bu durum bize eğitim ortamında mizah kullanımına olumlu tutum gösteren BİLSEM öğretmenlerinin, benimsediği katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzı ile sınıf ortamında mizahı etkili bir şekilde kullanabileceğini göstermektedir. Günümüz eğitim dünyasında öğretmenler öğrenmenin kolaylaştırıcıları olarak rol almaktadır. Gülmeceler, fıkralar, karikatürler, şakalar, bilmeceler vb. mizah unsurlarını öğretmenler eğitim ortamında kullanarak öğrenmeyi keyifli hale getirebilir (Özdemir, 2018). Öğretmenler mizahı kitlelere ulaşmada etkili bir araç olarak eğitim ortamında kullanabilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde BİLSEM öğretmenlerinin mizah tarzları ve öğretim sürecinde mizah kullanma tutumlarının araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar özetlenmiş ve öneriler sunulmuştur.

6.1. SONUÇ

Bu araştırmadaki sonuçlar BİLSEM öğretmenlerinin olumlu mizah tarzına ve eğitim ortamında mizah kullanmaya karşı olumlu tutuma sahip olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmada BİLSEM öğretmenlerinin mizah tarzları cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, branşlarına ve BİLSEM'de çalışma sürelerine göre bir farklılık göstermezken; katılımcı mizah türünde yaş değişkenine göre 26-30 yaş aralığında olanların katılımcı mizah puanları 45 yaş olanlara göre anlamlı olarak daha yüksektir. Ayrıca BİLSEM öğretmenlerinden mesleki deneyimi 11-15 yıl olanların katılımcı mizah tarzı mesleki deneyimi 20 yıldan fazla olanlara göre daha yüksektir.

Araştırma sonucuna göre BİLSEM öğretmenlerinin eğitim ortamında mizah kullanmaya karşı tutumları cinsiyet, yaş, eğitim durumu, branş ve mesleki deneyimlerine göre bir farklılık göstermemektedir.

BİLSEM öğretmenlerinin mizah tarzları ile eğitim ortamında mizah kullanmaya karşı tutumları birbiri ile ilişkilidir. Bu ilişki, katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzları ile mizah kullanma toplam puanı ve alt boyutları ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkidir. Saldırgan mizah tarzı ile sınıf düzeninin sağlanmasına etki alt boyutları arasında ise negatif yönlü, zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Özetle araştırma sonuçları BİLSEM öğretmenlerinin mizah tarzlarının ve öğretim sürecinde mizah kullanma tutumlarının olumlu olduğunu ve olumlu tarzda mizah kullanımı ile mizah tutumunun ilişkili olduğunu bizlere göstermektedir. Özel yetenekli öğrencilerin mizah özelliklerinin gelişmiş olduğu, mizahı anlama ve takdir etmede yaşıtlarından farklılıklar gösterdiği ve öğretmenlerinde mizahi özelliklerin yer almasını önemsedikleri kabul edildiğinde

BİLSEM öğretmenlerinin mizah kullanımı ile ilgili bu sonuç sevindiricidir. Nitekim BİLSEM öğretmenleri mizahı olumlu şekilde kullanarak hem kendilerine hem öğrenci yeteneklerine hem de sınıf iklimine olumlu katkılar sağlayabilirler. Günümüzde sağlık, ekonomik ve sosyal anlamda yaşanan zorluklar da göz önünde bulundurulduğunda sağlıklı bir mizah kullanımının bu stresli havayı yumuşatmada olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

6.2. ÖNERİLER

Bu araştırmanın örtük amaçlarından biri özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin mizah hakkında farkındalık kazanması ve öğrencilerinin mizah ilgi ve yeteneklerine katkı sağlamalarına aracılık etmektir. Özel yetenekli öğrencilerin becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan programların olumlu sonuçlar verdiği düşünüldüğünde BİLSEM öğretmenlerinin öğretimsel süreçte mizahı uygun bir şekilde kullanımının özel yetenekli öğrencilerin mizah becerilerini geliştirebileceği düşünülmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik iki araştırma buna örnek gösterilebilir: Akkaş (2013), Bilim ve Sanat Merkezlerinde özel yetenekli öğrencilere uygulanan etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Yavuz ve Yavuz (2016), destek eğitim odasında özel yetenekli 11 öğrenci ile yapılan sanat (görsel ve müzik), düşünce eğitimi, bilim uygulamaları, akıl oyunları ve yaratıcılık etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme puanlarını artırdığını bulgulamışlardır. Bu araştırma sonuçları ışığında alana katkı sağlayacağı düşünülen öneriler aşağıda sıralanmıştır:

6.2.1. İleri Araştırmalar İçin Öneriler

1. Literatürde özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin mizahi yönünün gelişmiş olması sıklıkla dile getirilmesine rağmen mizah tarzları, mizah tutumları, mizahı kullanma sıklıkları vb. araştırmalara konu olmamıştır. Bu konuda özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri ile daha fazla sayıda araştırma yapılabilir.

2. BİLSEM öğretmenlerinin mizah kullanma tutumlarının ve özel yetenekli öğrencilerin sınıfta mizahı kullanmalarına yönelik tutumlarının belirlenebilmesi adına nitel araştırmalar yapılabilir.

3. BİLSEM öğretmenleri ile diğer öğretmenler mizah tarzları ve eğitimde mizah kullanma tutumları bakımından karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

4. Öğretmenlerin mizah anlayışından öğrencilerin nasıl etkilendiğini bilmek adına özel yetenekli öğrencilerle araştırma yapılabilir.

6.2.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Mizahın eğitim ortamında olumlu kullanımına yönelik öğretmenleri bilgilendirici eğitimler düzenlenebilir.

2. Özel yetenekli bireylerin öğretmenleri uygun mizah kullanımını öğrenip özel yetenekli öğrencilerine de öğreterek onların mizah kullanma yeteneklerini geliştirebilirler.

3. Mizah eğitim programları hazırlanabilir. Bu sayede mizahın eğitim ortamına, öğrenme kazanımlarına, günlük hayata nasıl aktarılacağı ve mizahın etkili kullanımı öğretilebilir.

4. Yapılan araştırmada istatistiksel olarak çok anlamlı olmasa da saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzına sahip BİLSEM öğretmenlerinin önemli bir sayıda olduğu görülmüştür. Özel yeteneklilerin öğretmenlerinin mizah tarzları ve mizah kullanımları ile ilgili farkındalık oluşturmak adına hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir.

KAYNAKLAR

Abel, M. H., 2002, Humor, stress, and coping strategies, *Humor*, 15 (4), 365-381.

Afat, N., 2017, Üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin eğitiminde destek eğitim odalarının incelenmesi, *Researcher*, 5 (2), 294-303.

Agaoğlu, O., 2011, *Bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin iş doyumu*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.

Akar, İ. ve Şengil-Akar, Ş., 2012, İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin üstün yetenek kavramı hakkındaki görüşleri, *Kastamonu eğitim dergisi*, 20 (2), 423-436.

Akben, C., 2018, *Mizah tarzlarının ve çeşitli kişilik özelliklerinin yaratıcılığa etkisi*, Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Akgün, Ü. ve Uz-Baş, A., 2020, Lise öğrencilerinde psikolojik sağlamlığın yordayıcıları olarak güvengenlik ve mizah tarzları, *PESA Uluslararası sosyal araştırmalar dergisi*, 6 (3), 217-231.

Akkaş, E., 2013, The effect of orientation and assistance training in science and art centers on creativity in gifted ones, *Journal of gifted education researchers*, 1 (2), 108-116.

Akkaya, M., 2011, *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Şişli ilçesi örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi.

Aldrich, S., 2015, Teacher attitudes to humor in L2 English discussion classes, *New directions in teaching and learning english discussion*, 225-234.

Alemdar, M., 2009, *Erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde ebeveyn, öğretmen ve uzman görüşlerinin karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.

Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K., 2011, İlköğretim okulu öğretmenlerinin mizah tarzları, *Pegem eğitim ve öğretim dergisi*, 1 (2), 1-8.

Altıntaş, E. ve Özdemir, A. Ş., 2013, Üstün yetenekli öğrencilere genel bir bakış: Öğretmen değerlendirmesi, *Eğitim ve insani bilimler dergisi: Teori ve uygulama*, 4 (7), 3-12.

Arslan, D., 2018, *Ortaokul öğrencilerinde ASİS ile ölçülen zeka ve mizah üretme yeteneği ilişkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi.

Aslan, H., 2006, *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve cinsiyetlerine göre mizah tarzlarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi.

Atabay, E., 2019, *Üniversite öğrencilerinde mizah ve iletişim becerilerinin bağlanma stilleriyle ilişkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi.

Atalay, Z., 2014, Üstün zekâlı ve yetenekli bireyler için farklılaştırılmış sosyal bilgiler dersinde uygulanabilecek öğretim stratejileri, *HAYEF Journal of Education*, 11 (2), 339-358.

Ataman, A., 2003, Üstün zekalı/yetenekli çocuk ile yaşamak, *Bilim ve aklın aydınlığında eğitim dergisi,* 56-72.

Ataman, A., 2005, *Özel eğitime giriş,* Üstün zekalı ve üstün yetenekli çocuklar, Ataman, A. (ed.), 7. bölüm, Gündüz Yayınevi, Ankara, ISBN: 978-975-6859-45-2, 123-140.

Ataman, A., 2012a, Üstün zekâlilar ve üstün yetenekliler, *Geleceğin mimarları üstün yetenekliler sempozyumu*, 27 Nisan 2012.

Ataman, A., 2012b, Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerine ve ailelerine öneriler. *Geleceğin Mimarları Üstün Yetenekliler Sempozyumu*, 27 Nisan 2012.

Avcı, N., 2012, *Üniversite öğrencilerinin mizah tarzlarının, psikolojik belirtiler ve ölüm kaygısı ile ilişkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi.

Avşar, V, 2008, *Öğretmen adaylarının mizah tarzları ve cinsiyet rolleri ilişkisi*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi.

Aydemir, H., Diken, İ. H., Yıkmış, A., Aksoy, V. ve Özokçu, O., 2015, Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi, *Abant izzet baysal üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 15, 68-86

Aydın, İ. S., 2006a, *Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci tutum ve başarısına etkisi (İzmir ilköğretim 8. sınıf örnekleminde)*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.

Aydın, S., 2006b, Çocuk yazınında mizah kullanımının bilişsel, duygusal ve toplumsal yönden önemi, *II. Ulusal çocuk ve gençlik edebiyatı sempozyumu,* Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

Aydoğmuş, M. ve Yıldız, M., 2017, İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda mizah kullanma durumları, *Türk & İslam dünyası sosyal araştırmalar dergisi*, 4 (14), 357-371.

Balta, E. E., 2016, Eğitimde mizahın kullanımına ilişkin öğretmen tutumları, *Ilkogretim online,* 15 (4), 1268-1279.

Banas, J. A., Dunbar, N., Rodriguez, D. ve Liu, S. J., 2011, A review of humor in educational settings: Four decades of research, *Communication education*, 60 (1), 115-144.

Bandes, B., 1988, *Humor as motivation for effective learning in the classroom*, Thesis (PhD), Columbia University.

Bangel, N. J., Moon, S. M. ve Capobianco, B. M., 2010, Preservice teachers' perceptions and experiences in a gifted education training model, *Gifted child quarterly*, 54 (3), 209-221.

Baykoç-Dönmez, N., 2004, Bilim Sanat Merkezleri'nin kuruluşu ve işleyişinde yapılması gereken düzenlemeler, Üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı, Kulaksızoğlu, A., Bilgili, A. E. ve Şirin, M. R. (ed.), Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.

Baykoç-Dönmez, N., 2005, Üstün yeteneklilerin eğitimleri ve bilim sanat merkezleri, *Çocuk gelişimi ve eğitimi dergisi*, 1 (2), 84-89.

Bergen, D., 2009, Gifted children's humor preferences, sense of humor, and comprehension of riddles. *Humor: International journal of humor research*, 22 (4). 419–436.

Berwald, J. P., 1992, Teaching French language and culture by means of humor, *French review*, 66 *(2)*, 189-200.

Bildiren, A., 2016, *Üstün yetenekli çocuklar*, 3. baskı, Doğan Kitap, İstanbul.

Bilgili, A. E., 2004, Bir Türk eğitim geleneği olarak Enderun'un yeniden inşası, *Üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı*, Kulaksızoğlu, A., Bilgili, A. E. ve Şirin, M. R. (ed.), Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.

Bishop, W. E., 1968, Successful teachers of the gifted, *Exceptional children*, 34 (5), 317-325.

Bozdemir, E. ve Aksoy, A. B., 2011, Ergenlerin mükemmeliyetçilikleri ile mizah duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., 2014, *Bilimsel araştırma yöntemleri*, 16. baskı, Pegem Akademi, Ankara.

Camcı-Erdoğan, S. ve Güçyeter, Ş., 2019, Öğretmen adaylarının üstün zekâ ve üstün yetenek metaforları, *İlköğretim online*, 18 (3), 1307-1325.

Cann, A., Stilwell, K. ve Taku, K, 2010, Humor styles, positive personality and health, *Europe's journal of psychology*, 6 (3), 213-235.

Chabeli, M., 2008, Humor: A pedagogical tool to promote learning, *Curationis*, 31 (3), 51-59.

Chan, D. W., 2001, Characteristics and competencies of teachers of gifted learners: The Hong Kong teacher perspective, Roeper review, 23 (4), 197-202.

Cihan-Güngör, H. C. ve İlhan, T., 2008, Evlilik uyumu ve mizah tarzları arasındaki ilişkiler, *Aile ve toplum dergisi*, 4 (13), 97-106.

Clark, B., 2015, Üstün zekalı olarak büyümek: Evde ve okulda çocukların potansiyellerini geliştirmek, 8. Baskı, Kaya, F. ve Ogurlu, U., çev., Nobel Akademi, Ankara.

Copenhaver, R. W. ve McIntyre, D. J., 1992, Teachers' perception of gifted students, *Roeper review*, 14 (3), 151-153.

Cutts, N. E. ve Moseley N., 2004, *Üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitimi,* 2. baskı, Ersevim, İ. (çev.), Özgür Yayınları, İstanbul.

Çağlar, D., 2004, 1953-1993 yılları arasında üstün zekâlı çocuklar konusunda alınan kararlar, çalışmalar ve uygulamalar, *Üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı*, Kulaksızoğlu, A., Bilgili, A. E. ve Şirin, M. R. (ed.), Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.

Çağlıköse, M., 2015, *Sınıf öğretmenlerinin mizah tarzları ile öğrencileri motive etme düzeylerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi.

Çalıkoğlu, B. S., 2014, *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde derinlik ve karmaşıklığa göre farklılaştırılmış fen öğretiminin başarı, bilimsel süreç becerileri ve tutuma etkisi*, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi.

Çelik, E., 2006, *Fizik öğretiminde bilgisayar destekli mizahın öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.

Çelikten, Y., 2017, Üstün yetenekli çocuklar ve BİLSEM, *Turkish journal of educational studies*, 4 (3), 87-104.

Çimili-Gök, E. B., Taşkıran, B. ve Azeken, N., 2021, Özel yetenekli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin mizah tarzlarının karşılaştırılması, *Asya studies*, 5 (18), 63-72.

Çitil, M., 2018, Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 47 (Özel Sayı 1), 143-172.

Çimen, B., 2011, *Devlet ve özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde mizah kullanma yeterlikleri*, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi.

Dağlıoğlu, H. E., 2010, Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 40 (186), 72-84.

Dauber, S. L. ve Benbow, C. P., 1990, Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents, *Gifted child quarterly*, 34 (1), 10-14.

Davaslıgil, Ü., 1990, Üstün çocuklar, *Yaşadıkça eğitim dergisi*, 13, 17-22.

Davaslıgil, Ü., 1991, Üstün olma niteliğini kazanma, *Eğitim ve bilim*, 15 (82), 62-67.

Davaslıgil, Ü. ve Leana-Taşcılar, M. Z., 2004, Üstün zekalıların eğitimi projesi, *Üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı*, Kulaksızoğlu, A., Bilgili, A. E. ve Şirin, M. R. (ed.), Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.

Davalos, R. ve Griffin, G., 1999, The impact of teachers' individualized practices on gifted students in rural, heterogeneous classrooms, *Roeper review*, 21 (4), 308-314.

David, H., 2011, The importance of teachers' attitude in nurturing and educating gifted children, *Gifted and Talented International*, 26 (1-2), 71-80.

Demir, S. ve Konik, A., 2021, Examining the relationship between the sense of humor and the social exclusion perceived by gifted and talented students, *Education*, 9 (2), 60-67.

Demirci, G., 2013, *Eğitimde mizah ve karikatür kullanımının öğrenci başarısı ve motivasyonuna etkisi (Ortaokul 7. sınıf Fen ve Teknoloji dersi örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.

Demirel, Ö., 2007, *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*, 11. baskı, Pegem Yayıncılık, İstanbul.

Didin, E., 2016, *Sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin mizah tarzlarının ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.

Dijkstra, P., Barelds, D., Ronner, S. ve Nauta, A., 2011, Humor styles and their relationship to well-being among the gifted, *Gifted and talented ınternational*, 26 (1-2), 89-98.

Dowling, J. S., 2014, School-age children talking about humor: Data from focus groups, *Humor*, 27 (1), 121-139.

Durmuş, Y., 2000, Mizah duygusu ile başa çıkma stratejileri arasındaki ilişki, Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi.

Durmuş, İ., 2005, *Mizah*, TDV İslam Ansiklopedisi, 30. cilt, 209-211.

Eagleton, T., 2019, *Mizah*, Pekdemir, M. (çev.), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Emir, S. ve Yaman, Y. (2017). *Giriş: Özel yetenekli öğrenciler için eğitim programı nasıl olmalı?*, Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Program Tasarımı, Emir, S. (ed.), 1. bölüm, Pegem Akademi, Ankara, 3-24.

Enç, M., 2005, *Üstün beyin gücü gelişim ve eğitimleri*, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

Ereyi, B., 2016, *Ergenlerde bilişsel esneklik düzeyi ve problem çözme becerisinin mizahı kavramayla ilişkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.

Ergun, M. ve Çetin, Ş., 2019, Fen bilimleri öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi, *SETSCI conference proceedings*, 4 (4), 50-54.

Erişti, B., 2012, Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme, öğretme, öğretmenlik mesleği ve öğretmen özellikleri ile ilgili görüşleri, *Türk üstün zeka ve eğitim dergisi,* 1, 18-36.

Evin-Gencel, İ. ve Satmaz, İ., 2017, Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik tutumları, *Uluslararası eğitim programları ve öğretim çalışmaları dergisi*, 7 (14), 49-61.

Feldhusen, J. ve Hansen, J., 1988, Teachers of the gifted: Preparation and supervision, *Gifted education international*, 5 (2), 84-89.

Fern, T. L., 1991, Identifying the gifted child humorist, *Roeper review*, 14 (1), 30-34.

Fidanoğlu, O., 2006, *Evlilik uyumu, mizah tarzı ve kaygı düzeyi arasındaki ilişki*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi.

Filiz, B. ve Karaca, Y., 2021, Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitimde mizah kullanımına yönelik tutumları, *Ankara University journal of faculty of educational sciences (JFES)*, 701-722.

Fisher, M. S., 1997, The effect of humor on learning in a planetarium, *Science education*, 81 (6), 703-713.

Ford, T. E., Ford, B. L., Boxer, C. F. ve Armstrong, J., 2012, Effect of humor on state anxiety and math performance, *Humor*, 25 (1), 59-74.

Fornia, G. L. ve Frame, M. W., 2001, The social and emotional needs of gifted children: Implications for family counseling, *The family journal*, 9 (4), 384-390.

Freeman, J., 2008, *Gifted children grown up*, David Fulton Publishers, London.

Friedman, R. C. ve Lee, S. W., 1996, Differentiating instruction for high-achieving/gifted children in regular classrooms: A field test of three gifted-education models, *Journal for the education of the gifted*, 19, 405-436.

Gear, G., 1978, Teachers of the gifted: A student's perspective, *Roeper review,* 1 (3), 18-20.

Genç, M. A., 2016, Üstün yetenekli bireylere yönelik eğitim uygulamaları, *Journal of gifted education and creativity*, 3 (3), 49-66.

Goldstein, J. ve Ruch, W., 2018), Paul McGhee and humor research, *Humor*, 31 (2), 169-181.

Gordon, M., 2010, Learning to laugh at ourselves: Humor, self-transcendence, and the cultivation of moral virtues, *Educational theory*, 60 (6), 735-749.

Gordon, M., 2014, Friendship, intimacy and humor, *Educational philosophy and theory*, 46 (2), 162-174.

Gorham, J., ve Christophel, D. M., 1990, The relationship of teachers' use of humor in the classroom to immediacy and student learning, *Communication education*, 39 (1), 46-62.

Gökden-Kaya, N. ve Ataman, A., 2017, Üstün yetenekli öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, *Gazi university journal of gazi educational faculty (GUJGEF)*, 37 (3), 835-853.

Gökden-Kaya, N., 2018, Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin belirlenmesi, *Türk eğitim bilimleri dergisi*, 16 (2), 157-175.

Gökden-Kaya, N., 2019, Sınıf öğretmenlerinin üstün zekâlı ve yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin belirlenmesi, *Eğitim ve* Bi*lim*, 44 (199), 239-256.

Gökdere, M. ve Ayvacı, H. Ş., 2004, Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar ve özellikleri ile ilgili bilgi seviyelerinin belirlenmesi, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 17-26.

Graffam, B., 2006, A case study of teachers of gifted learners: Moving from prescribed practice to described practitioners, *Gifted child quarterly*, 50 (2), 119-131.

Greengross, G., Martin, R. A. ve Miller, G., 2011, Personality traits, intelligence, humor styles, and humor production ability of professional stand-up comedians compared to college students, *Psychology of aesthetics, creativity, and the arts*, 6 (1), 74.

Güneş, A., 2015, Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin tutum ve öz-yeterliklerinin incelenmesi, *Üstün zekalılar eğitimi ve yaratıcılık dergisi*, 2 (1), 12-16.

Hansen, J. B. ve Feldhusen, J. F., 1994, Comparison of trained and untrained teachers of gifted students, *Gifted child quarterly*, 38 (3), 115-121.

Harvey, K. K., 1988, *Occupational stress: A comparative study of elementary teachers of the gifted in Colorado and Kansas*, Thesis (PhD), University of Denver.

Hauck, W. E. ve Thomas, J. W., 1972, The relationship of humor to intelligence, creativity, and intentional and incidental learning, *The journal of experimental education*, 40 (4), 52-55.

Heath, W. J., 1997, What are the most effective characteristics of teachers of the gifted?, *ERIC document reproduction service*, 411–665.

Holt, D. G., 1996, Positively humorous: Teaching gifted middle school students to use positive humor to cope with stress, *Gifted child today*, 19 (1), 18-39.

Holt, D. G., 2000, Gifted students and the need for humor in the classroom, *Pub type journal cıt edrs prıce descrıptors*, 37, 38-41.

Holt, D. G. ve Willard-Holt, C., 1995, An exploration of the relationship between humor and giftedness in students, *Humor: International journal of humor research*, 8 (3), 257-271.

Hong, E., Greene, M. ve Hartzell, S., 2011, Cognitive and motivational characteristics of elementary teachers in general education classrooms and in gifted programs, *Gifted child quarterly*, 55 (4), 250-264.

Hosgorur, T. ve Gecer, A., 2012, Gifted students' views about teachers' desired characteristics, *Educational process: International journal*, 1 (1), 4.

Howell, H. ve Bressler, J., 1988, *Research on teaching styles of teachers of the gifted, Roeper review*, 10 (3), 144–146.

Hurren, B. L., 2006, The effects of principals' humor on teachers' job satisfaction, *Educational studies*, 32 (4), 373-385.

Ishak, N. M. ve Bakar, A. Y. A., 2010, Psychological issues and the need for counseling services among Malaysian gifted students, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 665-673.

Ivy, L. L., 2013, Using humor in the classroom, *The education digest*, 79 (2), 54.

İlkhan, İ. ve Akyüz, B., 2006, Batı ve Türk Edebiyatı üçgeninde çocuk edebiyatının karşılaştırmalı konumlandırılması ve Türkiye'deki çocuk edebiyatına eleştirel bir yaklaşım, *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu.* Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

Joffe, W. S., 2001, Investigating the acquisition of pedagogical knowledge: Interviews with a beginning teacher of the gifted, *Roeper review*, 23 (4), 219-225.

Kahraman, F., 2008, Ergenlerde arkadaşlık ilişkisi ile mizah duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.

Kanlı, E., 2021, *Özel yetenekli bireylerin özellikleri ve eğitimi*, Özel yetenek ve BİLSEM'ler Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 51-75, https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/12144346_OZEL_YETENEK_VE_BYLSEM.pdf [Ziyaret tarihi: 19 Ocak 2022].

Karasar, N., 2009, *Bilimsel araştırma yöntemi*, 20. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Katipoğlu, M., 2016, *Matematik öğretiminde eğlence ve mizah içeren karikatürlerin kullanılmasının öğrencilerin matematik başarısına etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi.

Kaufman, S. B. ve Sternberg, R. J., 2008, *Conceptions of giftedness*, Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices, In: Pfeiffer, S. I. (ed.), Springer, Boston, MA., 71-91, https://scope.bccampus.ca/pluginfile.php/52336/mod_resource/content/2/Kaufman%20Sternberg%202008%20Conceptions%20of%20Giftedness%20.pdf [Erişim tarihi: 5 Ocak 2022].

Khalil, M. ve Accariya, Z., 2016, Identifying "good" teachers for gifted students, *Creative education*, 7 (3), 407-418.

Kılıç, E. C., 2019, *Roald Dahl'ın çocuk edebiyatı eserlerinde mizah unsurları*, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi.

Kılıç, Y., 2016, The views of Turkish teachers on the use of humor in secondary schools, *Educational research and reviews*, 11 (9), 945-956.

King, J., Shute, R. ve McLachlan, A., 2019, Experiences of difference: A phenomenological study with intellectually gifted pre-adolescent/early adolescent boys and their mothers, *Roeper review*, 41 (3), 185-198.

Koç, H., 2016, *Üniversite öğrencilerinin kişilerarası problem çözme yaklaşımlarının çözüm odaklı yaklaşım ve mizah tarzları açısından incelenmesi*, Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Koçoğlu, E., 2017, Sosyal Bilgiler dersinde karikatür kullanımına ilişkin öğrenci algıları, *Doğu coğrafya dergisi*, 22 (37), 199-214.

Köksal, M. S., 2021, *Bilim ve Sanat Merkezleri*, Özel yetenek ve BİLSEM'ler, Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 165-187, https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/12144346_OZEL_YETENEK_VE_BYLSEM.pdf [Ziyaret tarihi: 19 Ocak 2022]

Kuiper, N. A., Martin, R. A. ve Olinger, L. J., 1993, Coping humour, stress, and cognitive appraisals, *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 25 (1), 81.

Kulaber-Demirci, M., 2019, *Evli bireylerin öznel iyi oluş düzeyleri ile mizah tarzları, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve evlilik uyumu arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, Trabzon Üniversitesi.

Leana-Taşcılar, M. Z., 2020, *Özel yetenekli öğrencilerin psikolojisine genel bakış*, Özel yetenekli çocukların psikolojisi: Teoriden uygulamaya, Leana-Taşcılar, M. Z. (ed.), 1. Bölüm, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 1-30.

Leana-Taşcılar, M. Z., 2021, *Özel yetenekli bireylerin tanılanması*, Özel yetenek ve BİLSEM'ler, Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 137-163, https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/12144346_OZEL_YETENEK_VE_BYLSEM.pdf [Ziyaret tarihi: 19 Ocak 2022].

Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P. ve Thomson, D. T., 2012, Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships, *Gifted child quarterly*, 56 (2), 90-104.

Levent, F., 2011, *Üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik görüş ve politikaların incelenmesi*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi.

Levent, F., 2014, *Üstün Yetenekli Çocukları Anlamak*, 3. baskı, Nobel, Ankara.

Liao, Y. H., Luo, S. Y., Tsai, M. H. ve Chen, H. C., 2020, An exploration of the relationships between elementary school teachers' humor styles and their emotional labor, *Teaching and teacher education*, 87 (102950), 61-82.

Loizou, E., 2005, Infant humor: The theory of the absurd and the empowerment theory, *International journal of early years education*, 13 (1), 43-53.

Maddux, C. D., Samples-Lachmann, I. ve Cummings, R. E., 1985, Preferences of gifted students for selected teacher characteristics, *Gifted child quarterly*, 29 (4), 160-163.

Mağden, D. ve Tuğrul, B., 1994, Çocukta mecaz kavramının gelişmesi ve mizah anlayışı, *Eğitim ve bilim*, 18 (91).

Maker, C., 1975, *Training teachers for the gifted and talented: A comparison of models*, Washington: DREW

Marland, S. P., 1971, *Education of the gifted and talented*, Government Printing Office, Washington DC. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED056243.pdf [Ziyaret tarihi: 4 Ekim 2021].

Martin, R. A., 2002, Is laughter the best medicine? Humor, laughter, and physical health, *Current directions in psychological science*, 11 (6), 216-220.

Martin, R. A., Kuiper, N. A., Olinger, L. J. ve Dance, K. A., 1993, Humor, coping with stress, self-concept, and psychological well-being, *International journal of humor research*, 6 (1), 89-104.

Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J. ve Weir, K., 2003, Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire, *Journal of research in personality*, 37 (1), 48-75.

McGhee, P. E., 1971, Cognitive development and children's comprehension of humor, *Child development*, 42 (1), 123-138.

McGhee P. E., 1983, *The role of arousal and hemispheric lateralization in humor*, Handbook of Humor Research. In: McGhee, P.E. ve Goldstein, J. H. (ed.), Chapter 2, Springer-Verlag, New York.

McGhee, P. E., 1989, Chapter 5: The contribution of humor to children's social development, *Journal of children in contemporary society*, 20 (1-2), 119–134.

McIntire, J., 2004, Gifted teachers: Leading and letting go, *Texas association for the gifted children*, 24 (2), 1.

Meclis Araştırma Komisyonu [MAK], 2012, *Üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla kurulan meclis araştırması komisyonu raporu*, TBMM, Ankara, https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_03/28093628_trkiyebykmilletmeclisiraporu.pdf

Megay-Nespoli, K., 2001, Beliefs and attitudes of novice teachers regarding instruction of academically talented learners, *Roeper review*, 23 (3), 178-182.

Mağden, D. ve Tuğrul, B., 1994, Çocukta mecaz kavramının gelişmesi ve mizah anlayışı, *Eğitim ve bilim*, 18 (91).

Mermi, Ö. F., 2015, *Öğretmenlerin mizah tarzları ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi.

Metin, N., Şenol, F. B. ve İnce, E., 2017, Öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik tutumlarının belirlenmesi, *Journal of theoretical educational science/kuramsal eğitimbilim dergisi*, 10 (1), 95-116.

Milgram, R. M., 1979, Perception of teacher behavior in gifted and nongifted children, *Journal of Educational Psychology*, 71, 125-128.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2007, *Bilim ve Sanat Merkezleri yönergesi*, https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf [Ziyaret tarihi: 28 Şubat 2022].

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015, *Destek eğitim odası açılması genelge*, http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/42/03/814357/dosyalar/2016_02/24015220_201515genelge.pdf [Ziyaret tarihi: 3 Aralık 2021].

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013, *Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu*, https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_11/25034903_zelyeteneklibireylerineitimistratejiveuygulamaklavuzu.pdf [Ziyaret tarihi: 27 Ağustos 2021].

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020, *Bilim ve Sanat Merkezleri güçleniyor*, https://www.meb.gov.tr/bilim-ve-sanat-merkezleri-gucleniyor/haber/21827/tr [Ziyaret tarihi: 5 Ekim 2021].

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020, *Teknopark İstanbul*, https://teknoparkistanbul.meb.k12.tr/tema/okulumuz_hakkinda.php [Ziyaret tarihi: 8 Kasım 2021].

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021, *Bilim ve Sanat Merkezleri yaygınlaşıyor*, https://www.meb.gov.tr/bilim-ve-sanat-merkezleri-yayginlasiyor/haber/24897/tr [Ziyaret tarihi: 20 Ocak 2022].

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2022, *Bilim ve Sanat Merkezlerine öğretmen seçme ve atama kılavuzu*, https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/19113005_2022_YILI_BYLYM_VE_SANAT_MERKEZLERYNE_OYRETMEN_SECME_VE_ATAMA_KILAVUZU.pdf [Ziyaret tarihi: 19 Ocak 2022].

Mills, C. J., 2003, Characteristics of effective teachers of gifted students: Teacher background and personality styles of students, *Gifted child quarterly*, 47 (4), 272-281.

Miranda, E. ve Landmann, R., 2001, Gifted teachers creating gifted classrooms: One exceptional teacher, one exceptional classroom, *Rooper review*, 23 (4), 230-234.

Montgomery, D., 2004, Courageous and conscious teaching, *Texas association for the gifted Children*, 24 (2), 1.

Moon, S. M., 2016, *Danışmanlık konuları ve araştırma*, Üstün yetenekliler danışmanlık modelleri, Mendaglio, S. ve Peterson, J. S. (ed.), Yıldırım, A. (çev.). Nobel, Ankara, 7-32.

Morawska, A. ve Sanders, M. R., 2008, Parenting gifted and talented children: What are the key child behavior and parenting issues?, *Australian and New Zealand journal of psychiatry*, 42, 819-827.

Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, A. ve Moon, S., 2002, *The social and emotional development of gifted children: What do we know?*, Prufrock Press, Waco, Texas.

Ogurlu, Ü., 2015, Relationship between cognitive intelligence, emotional intelligence and humor styles, *International online journal of educational sciences*, 7 (2), 15-25.

Omede, J. ve Daku, N. J., 2013, Teachers' perception of humor and laughter as pedagogical tools for promoting learning in Kogi State College of Education, Ankpa, Nigeria, *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 4 (5), 706.

Oruç, Ş., 2006, *Sosyal Bilgiler öğretiminde mizah*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi.

Özbay, Y., Palancı, M., Kandemir, M. ve Çakır, O., 2012, Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal düzenleme, mizah, sosyal özyeterlik ve başaçıkma davranışları ile yordanması, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (2), 325-345.

Özer, M., 2021, Türkiye'de özel yeteneklilere yetenek geliştirme desteğinde Bilim ve Sanat Merkezleri: Mevcut durum ve iyileştirme alanları, *OPUS Uluslararası toplum araştırmaları dergisi*, 17 (33), 727-749.

Özdemir, K., 2018, Tarih ders kitaplarında kullanılan karikatürlerin incelenmesi, *Turkish Journal of Educational Studies*, 5 (1), 16-33.

Özdemir, S., Sezgin, F., Kaya, Z., Koleji, M. ve Recepoğlu, E., 2011, İlköğretim okulu öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzları ile kullandıkları mizah tarzları arasındaki ilişki, *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 3 (3), 405-428.

Özdolap, M., 2015, *Mizah tarzları ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Bilim Üniversitesi.

Özkan, H. İ., 2008, *Öğretmen ve öğrencideki mizah anlayışının sınıf atmosferine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi.

Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S., 1994, *Özel eğitime muhtaç çocuklar "özel eğitime giriş"*, 5. baskı, Kartepe Yayınları, Ankara, ISBN: 975-7675-03-02.

Özşenler, S. D., 2016, Ways of using humor in interpersonal relationships: An analysis between Turks and the Spanish, In *Proceedings of International Academic Conferences* (No. 4006563).

Recepoğlu, E. ve Özdemir, S., 2012, Okul müdürlerinin mizah tarzları ile öğretim liderliği davranışları arasındaki ilişki, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 24-42.

Rogers, K. B., 1989, Training teachers of the gifted: What do they need to know?, *Roeper review*, 11 (3), 145-150.

Rohrer, J. C., 1995, Primary teacher conceptions of giftedness: Image, evidence, and nonevidence, *Journal for the education of the gifted*, 18 (3), 269-283.

Roth, W. M., Ritchie, S. M., Hudson, P. ve Mergard, V., 2011, A study of laughter in science lessons, *Journal of research in science teaching*, 48 (5), 437-458.

Ruch, W. F., Hofmann, J., Rusch, S., ve Stolz, H., 2018, Training the sense of humor with the 7 Humor Habits Program and satisfaction with life, *Humor*, 31 (2), 287-309.

Sak, U., 2009, *Üstün yetenekliler eğitim programları*, Maya Akademi, Ankara.

Sak, U., 2011, Üstün yetenekliler eğitim programları modeli (ÜYEP) ve sosyal geçerliği, *Eğitim ve bilim*, 36 (161). ISSN 1300-1337.

Sak, U., 2012, *Üstün zekalılar özellikleri tanılanmaları eğitimleri*, 1. Baskı, Vize Yayıncılık, Ankara, ISBN: 978-605-4551-41-5.

Sak, U., Ayas, M. B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N. ve Gürbüz, S. D., 2015, Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi, *Türk üstün zeka ve eğitim dergisi*, 5 (2), 110-132. ISSN 2146-3832.

Santangelo, T. ve Tomlinson, C. A., 2012, Teacher educators' perceptions and use of differentiated instruction practices: An exploratory investigation, *Action in teacher education*, 34 (4), 309-327.

Saranlı, A. G. ve Metin, N., 2012, Üstün yetenekli çocuklarda gözlenen sosyal-duygusal sorunlar, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45 (1), 139-163.

Savaş, S., 2009, *İlköğretim 7. sınıf Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci tutum ve başarısına etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi.

Schack, G. D. ve Starko, A. J., 1990, Identification of gifted students: An analysis of criteria preferred by preservice teachers, classroom teachers, and teachers of the gifted, *Journal for the education of the gifted*, 13 (4), 346-363.

Sezer, Ş., 2015, Üstün yeteneklilerin sınıf içindeki olumsuz davranışları ve yönetilmesine ilişkin öğretmen görüşleri, *Uluslararası Türk eğitim bilimleri dergisi*, 2015 (4), 317-333.

Shade, R., 1991, Verbal humor in gifted students and students in the general population: A comparison of spontaneous mirth and comprehension, *Journal for the education of the gifted*, 14 (2), 134-150.

Shakun, L. A., 1995, *The Funny Bone Project: A psychoeducational model using humor to facilitate adolescent-senior intergenerational relationships*, Thesis (PhD), Massachusetts School of Professional Psychology, https://www.proquest.com/docview/304277615?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true [Ziyaret tarihi: 11 Şubat 2022].

Sisk, D., 1975, Teaching the gifted and talented teacher: A training model, *Gifted child quarterly*, 19 (1), 81-88.

Southam, M., 2005, Humor development: An important cognitive and social skill in the growing child, *Physical & occupational therapy in pediatrics*, 25 (1-2), 105-117.

Sözel, H. K., 2019, Öğretmenlerin üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi, *Anadolu üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 3 (1), 40-54.

Sternberg, R. J., Jarvin, L. ve Grigorenko, E. L., 2011, *Explorations in giftedness*, Cambridge University Pres, New York.

Subaşı-Çolak, M., 2021, Ideal science teacher from perspective of gifted students: phenomenologıcial study, *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 10 (3), 613-625.

Süel, E., 2020, *Özel yetenekli öğrenciler için destek eğitim odası*, Özel yetenekli çocukların psikolojisi: Teoriden uygulamaya, Leana-Taşcılar, M. Z. (ed.), 10. Bölüm, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 329-365.

Şahin, F., 2013, Üstün zekalı öğrencilerin öğretmen tercihlerinin incelenmesi, *Journal for the education of gifted young scientists*, 1 (2), 13-20.

Şahin, F., 2015, *Üstün zekalı öğrencilerin eğitimine yönelik eğitsel stratejiler*, Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi, Şahin, F. (ed.), 1. bölüm, Pegem Akademi, Ankara, 1-15.

Şahin, F., 2015, *Üstün zekalı öğrencilerin öğretmenlerinin eğitimi*, Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi, Şahin, F. (ed.), 11. bölüm, Pegem Akademi, Ankara, 231-242.

Tischler, K. ve Vialle, W. J., 2009, Gifted students' perceptions of the characteristics of effective teachers, *University of wollongong research online*, 732, 115-124.

Tomlinson, C. A., 1997, Good teaching for one and all: Does gifted education have an instructional identity?, *Journal for the education of the gifted*, 20 (2), 155-174.

Tomlinson, C. A., 2014, *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim*, 2. baskı, Diye Kültürlerarası İletişim Hizmetleri (çev.), Sev Yayıncılık, İstanbul.

Tortop, H. S., 2013, A new model program for academically gifted students in Turkey: overview of the education program for the gifted students' bridge with university (EPGBU), *Journal for the education of gifted young scientists*, 1 (2), 21-31.

Tortop, H. S. ve Dinçer, S., 2016, Destek eğitim odalarında üstün/özel yetenekli öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin uygulama hakkındaki görüşleri, *Üstün yetenekliler eğitimi ve araştırmaları dergisi (UYAD)*, 4 (2), 11-28.

Tortop, H. S. ve Kunt, K., 2013, İlköğretim öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi, *Online submission*, 5 (2), 441-451.

Traş, Z., Arslan, C. ve Taş, A. M., 2011, Öğretmen adaylarında mizah tarzları, problem çözme ve benlik saygısının incelenmesi, *Uluslararası insan bilimleri dergisi*, 8 (2), 716-732.

Treadwell, Y., 1970, Humor and creativity, *Psychological reports*, 26 (1), 55-58.

Tümkaya, S., 2006, Öğretim elemanlarının mizah tarzları ve mizahı yordayıcı değişkenler, *Eurasian journal of educational research (EJER)*, 23, 200-208.

Türk Dil Kurumu [TDK] (2005). Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ulus, L., Yaman, Y. ve Yalçıntaş-Sezgin, E., 2019, Sense of Humor in Gifted Children, *Talent*, 9 (1), 61-78.

VanTassel-Baska, J. ve Johnsen, S. K., 2007, Teacher education standards for the field of gifted education: A vision of coherence for personnel preparation in the 21st century, *Gifted child quarterly*, 51 (2), 182-205.

Vialle, W. ve Tischler, K., 2005, Teachers of the Gifted: A Comparison of Students' Perpectives in Australia, Austria and the United States, *Gifted education international*, 19 (2), 173-181.

Wanzer, M. B., Frymier, A. B., Ann, M. W. ve Smith, T., 2006, Appropriate and inappropriate uses of humor by teachers, *Communication education*, 55 (2), 178–196.

Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R. ve DeVries A. R., 2016, *Üstün yetenekli çocuklar: Uzmanlar ve aileler için el kitabı*, Uyaroğlu, B. ve Bülbül-Aktı, B., (çev.), Anı Yayınları, Ankara.

Whitlock, M. S. ve DuCette, J. P., 1989, Outstanding and average teachers of the gifted: A comparative study, *Gifted child quarterly*, 33 (1), 15-21.

Yağan, F., 2021, *Öğretmenlerde bilişsel esneklik ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkide mizah kullanımı ve mutluluğun aracı rolünün yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

Yalçın, H., Obalı, İ. ve Öztüren, A., 2021, Özel yetenekli çocukların mizah duyguları ve arkadaşlık ilişkileri, *KTO Karatay Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 119-134.

Yavuz, O. ve Yavuz, Y., 2016, Destek eğitim odasında uygulanan etkinliklerin ilkokul düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılık becerilerine etkisi, *Üstün yetenekliler eğitimi ve araştırmaları dergisi (UYAD)*, *4* (1), 1-13.

Yerlikaya, E. E., 2003, *Mizah tarzları ölçeğinin (The humor styles questionnaire) uyarlama çalışması*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi.

Yerlikaya, E. E., 2009, *Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile algılanan stres, kaygı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi.

Yerlikaya, N., 2007, *Lise öğrencilerinin mizah tarzları ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi.

Yıldırım, H. İ. ve Öz, A. Ş., 2018, Öğretmen adaylarının özel yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi, *Milli eğitim dergisi*, 1, 91-107.

Yıldız, A., 2020, Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik tutum, öz-yeterlik ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, *Turkish studies-educational sciences*, 15 (1), 417-430.

Yip, J. A. ve Martin, R. A., 2006, Sense of humor, emotional intelligence, and social competence. *Journal of research in personality*, 40 (6), 1202-1208.

Yüreğilli-Göksu, D., 2021, *Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitim ve öğretim*, Özel yetenek ve BİLSEM'ler, Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 189-227, https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/12144346_OZEL_YETENEK_VE_BYLSEM.pdf [Ziyaret tarihi: 20 Ocak 2022].

Ziv, A., 1988, Teaching and learning with humor: Experiment and replication, *The journal of experimental education*, 57 (1), 5-15.

Ziv, A. ve Gadish, O., 1990, Humor and giftedness. *Journal for the education of the gifted*, 13, 332–345.

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğretmenler,

Aşağıda araştırma için hazırlanmış kişisel bilgi formu yer almaktadır. Sizden istenilen, soruları doğru ve eksiksiz yanıtlamanızdır. Yardım ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Halime Arıkan

Yaş: ( )21-25 ( )26-30 ( )31-35 ( )36-40 ( )41-45 ( )45 üstü

Cinsiyet: ( )Kadın ( )Erkek

Branş: ……..

Eğitim Durumu: ( ) Lisans mezunu ( ) Yüksek Lisans mezunu ( ) Doktora mezunu

Çalışma Süresi: ( )1-5 yıl ( )6-10 yıl ( )11-15 yıl ( )16-20 yıl ( )21-25 yıl ( )25+

BİLSEM' de Çalışma Süresi:( )1-5 yıl ( )6-10 yıl ( )11-15 yıl ( )16-20 yıl ( )21-25 yıl ( )25+

Çalıştığı BİLSEM'in il plaka kodu: …….

(Örneğin İstanbul için 34)

Çalıştığı BİLSEM Adı: ……..

EK 2. Mizah Tarzları Ölçeği

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

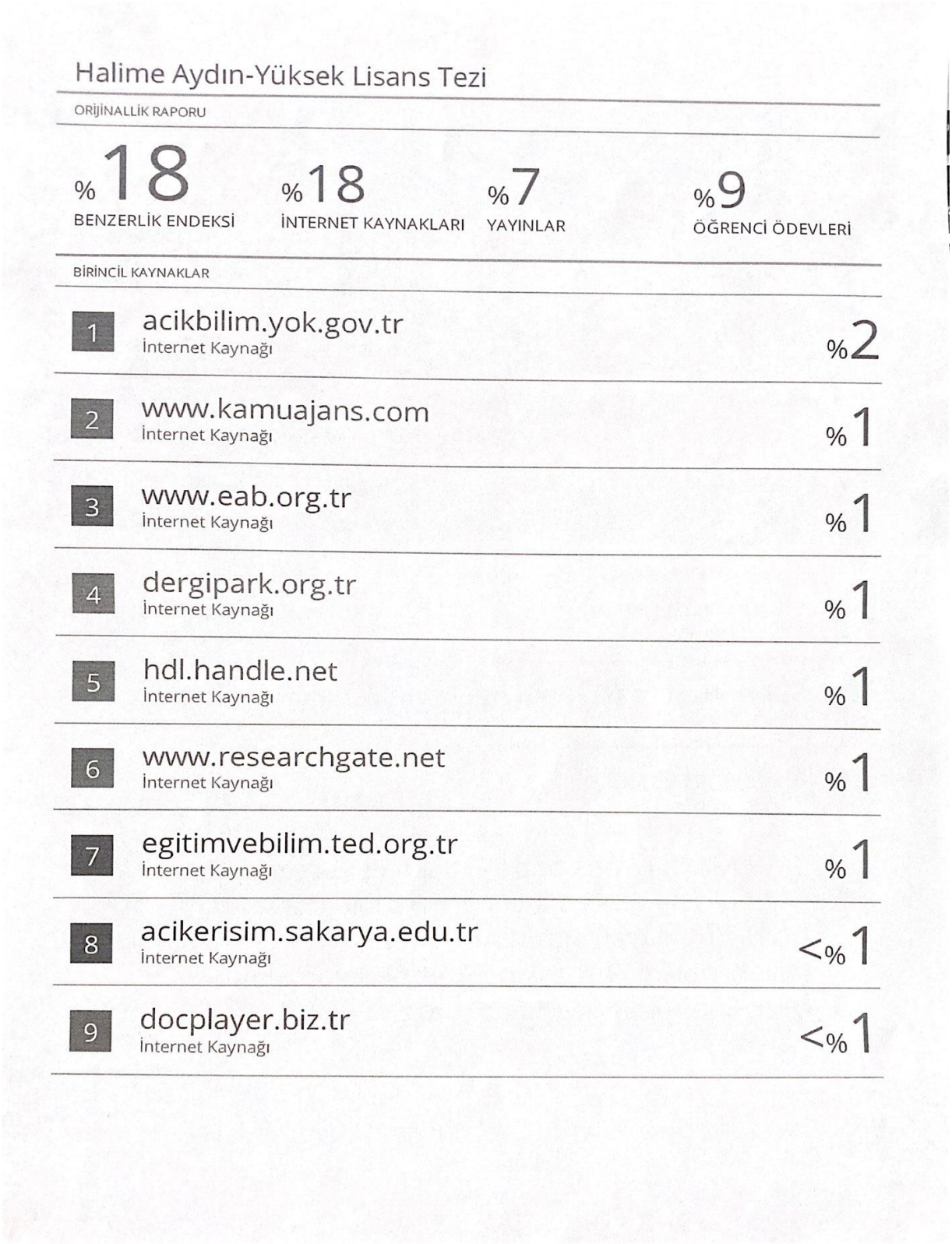
	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Kararsızım	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamıyla katılıyorum
1. Genellikle çok fazla gülmem ya da başkalarıyla şakalaşmam.	1	2	3	4	5	6	7
2. Moralim bozuk olduğunda genellikle kendimi mizahla neşelendirebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
3. Birisi hata yaptığında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

13. Yakın arkadaşlarımla çok sık şakalaşır ve gülerim.	1	2	3	4	5	6	7
14. Yaşama karşı takındığım mizahi bakış açısı, benim olaylar karşısında aşırı derecede üzülmemi ya da kederlenmemi önler.	1	2	3	4	5	6	7
15. İnsanların, mizahı başkalarını eleştirmek ya da aşağılamak için kullanmalarından hoşlanmam.	1	2	3	4	5	6	7
16. Çoğunlukla kendi kendimi kötüleyen ya da alaya alan espriler yapmam.	1	2	3	4	5	6	7
17. Genellikle fıkra anlatmaktan ve insanları eğlendirmekten hoşlanmam.	1	2	3	4	5	6	7
18. Tek başınaysam ve mutsuzsam, kendimi neşelendirecek gülünç şeyler düşünmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
19. Bazen öyle komik şeyler gelir ki aklıma bunlar insanları incitebilecek, yakışık almaz şeyler olsa bile, kendimi tutamam söylerim.	1	2	3	4	5	6	7
20. Espriler yaparken ya da komik olmaya çalışırken çoğunlukla kendimi gereğinden fazla eleştiririm.	1	2	3	4	5	6	7
21. İnsanları güldürmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
22. Kederli ya da üzgünsem genellikle mizahi bakış açımı kaybederim.	1	2	3	4	5	6	7
23. Bütün arkadaşlarım bunu yapıyor olsa bile, bir başkasıyla alay edip ona gülerlerken asla onlara eşlik etmem.	1	2	3	4	5	6	7
24. Arkadaşlarımla ya da ailemle birlikteyken çoğunlukla hakkında espri yapılan ya da dalga geçilen kişi ben olurum.	1	2	3	4	5	6	7
25. Arkadaşlarımla çok sık şakalaşmam.	1	2	3	4	5	6	7
26. Tecrübelerime göre bir durumun eğlendirici yanlarını düşünmek, sorunlarla başa çıkmada çoğunlukla etkili bir yoldur.	1	2	3	4	5	6	7
27. Birinden hoşlanmazsam çoğunlukla onu küçük düşürmek için hakkında espri yapar ya da alay ederim.	1	2	3	4	5	6	7
28. Sorunlarım varsa ya da üzgünsem, çoğunlukla gerçek duygularımı, en yakın arkadaşlarım bile anlamasın diye, espriler yaparak gizlerim.	1	2	3	4	5	6	7
29. Başkalarıyla birlikteyken genellikle aklıma söyleyecek esprili şeyler gelmez.	1	2	3	4	5	6	7
30. Neşelenmek için başkalarıyla birlikte olmam gerekmez, genellikle tek başımayken bile gülecek şeyler bulabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
31. Bir şey bana gerçekten gülünç gelse bile, birini gücendirecekse eğer, buna gülmem ya da bununla ilgili espri yapmam.	1	2	3	4	5	6	7
32. Başkalarının bana gülmesine izin vermek; benim, ailemi ve arkadaşlarımı neşelendirme tarzımdır.	1	2	3	4	5	6	7

EK 3. Eğitimde Mizahın Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Eğitimde mizah gereklidir.					
2	Eğitimde mizah çocuğa sosyalleşme imkânı tanır.					
3	Mizahın, öğretim programlarında önemli bir yeri olmalıdır.					
4	Mizah dilinin sözcük dağarcığını zenginleştirici gücü vardır.					
5	Eğitimde çocukların mizah yönünden gelişmeleri yaratıcılıklarının da gelişmesini sağlar.					
6	Mizah olaylara farklı açıdan bakabilmeyi sağlar.					
7	Çocukların mizahi yönden eğitilmeye ihtiyaçları vardır.					
8	Ders anlatırken mizah diline başvurulmalıdır.					
9	Görsel okuryazarlıkta mizah kullanılmalıdır.					
10	Mizah, çocuğun dil gelişimine olumlu etki eder.					
11	Mizah, anlatıma zenginlik kazandırır.					
12	Mizahın öğreticilik yönü vardır.					
13	Mizah sınıf ortamında olumlu etki yaratmaz.					
14	Mizah unsurları bilginin akılda kalıcılığını sağlar.					
15	Ders esnasında öğrencilerin mizaha yönelmeleri öğretmen otoritesini sarsar.					
16	Sınıf ortamında mizah karmaşaya sebep olur.					
17	Mizah sınıfta kurulu olan disiplini bozar.					

İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI



Halime Aydın-Yüksek Lisans Tezi

ORİJİNALLİK RAPORU

%18	%18	%7	%9
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	%2
2	www.kamuajans.com İnternet Kaynağı	%1
3	www.eab.org.tr İnternet Kaynağı	%1
4	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	%1
5	hdl.handle.net İnternet Kaynağı	%1
6	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	%1
7	egitimvebilim.ted.org.tr İnternet Kaynağı	%1
8	acikerisim.sakarya.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
9	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<%1