T.C.

DİCLE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

İNGİLİZCE MİZAH METİNLERİNİN 9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Arzu KARAGÜL

DİYARBAKIR- 2018

T.C.

DİCLE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

İNGİLİZCE MİZAH METİNLERİNİN 9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

(Diyarbakır İli Örneği)

Arzu KARAGÜL

Tez Danışmanı

Doç.Dr. Bayram AŞILIOĞLU

DİYARBAKIR- 2018

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 23 / 10 / 2018

Jüri Başkanı:	**Prof. Dr. Behçet ORAL**	.....
Tez Danışmanı:	**Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU**	.....
Üye:	**Dr. Öğr. Üyesi Mehtap SARAÇOĞLU**	.....

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç.Dr. İlhami BULUT

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BİLDİRİM

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım "İngilizce Mizah Metinlerinin 9.sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi" adlı çalışmanın, başka bir çalışmadan alınmadığını, tez içindeki bütün bilgilerin bilimsel kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, tüm kaynaklara eksiksiz atıf yapıldığını ve yazdıklarımdan sorumlu olduğumu beyan ediyorum.

Arzu KARAGÜL

23/10/2018

ÖNSÖZ

İngilizce mizah metinlerinin 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisinin incelendiği bu araştırmada, çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve oluşumunda desteğini esirgemeyen ve bana her zaman yardımcı olan değerli hocam Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU'na teşekkürlerimi bir borç bilirim. Çalışma öncesi ve boyunca her türlü yardım, bilgi ve hoşgörülerini esirgemeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Behçet ORAL, Dr. Öğr. Üyesi. Süleyman BAŞARAN, Dr. Öğr. Üyesi. İsmail KİNAY, Arş. Gör. Sedef SÜER, Arş. Gör. Dr. Mehmet DEMİRKOL ve kendilerinden ders aldığım diğer Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı hocalarıma, üzerimdeki emeklerine ve eğitimime katkılarından dolayı teşekkür ederim. Ayrıca çalışma boyunca desteğini ve yardımlarını esirgemeyen değerli aileme ve arkadaşım Nevin BEĞİK'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Gülmeyi unutmamak dileğiyle.

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **VI**

ABSTRACT ..... **VII**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **VIII**

I. BÖLÜM

GİRİŞ **1**

1.1. Problem Durumu 3

1.2. Araştırmanın Amacı 5

1.3. Araştırmanın Önemi 5

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 7

1.5. Araştırmanın Sayıltıları 7

II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **8**

2.1. Mizahın Eğitimdeki Yeri 8

2.2. Mizah Nedir? 9

2.3. Gülme Nedir? 10

2.4. Mizah ve Gülmenin Faydaları 12

2.5. Mizah ve Gülmenin Öğrenim Ortamında Yeri 13

2.6. Mizah ve Gülmenin Eğitimdeki Faydaları 14

2.7. Mizah ve Gülmenin Eğitime Olumsuz Etkileri 15

2.8. Çocuklarda Mizah Gelişimi 16

2.9. Mizah Kullanımı ve Okul Düzeyi 17

2.2. TARİHSEL, FELSEFİK, DİLBİLİMSEL VE SOSYOLOJİK AÇIDAN MİZAH VE MİZAH KURAMLARI 19

2.2.1. Mizahın Sözcük Etimolojisi 19

2.2.2. Mizahın Tarihsel Boyutu 20

2.2.3. Mizah Kuramları ve Filozoflar 22

2.2.3.1. Üstünlük Kuramı 23

2.2.3.2. Uyuşmazlık Kuramı 25

2.2.3.3. Rahatlama Kuramı 26

2.2.3.4. Henri Bergson ve Gülme Kuramı 27

2.2.3.5. Friedrich Nietzsche ve Gülme Kuramı 28

2.2.4. Mizahın Dilbilimsel Boyutu 29

2.2.4.1. Semantik Skript Kuramı 29

2.2.4.2. Genel Sözlü Mizah Kuramı 30
2.2.4.3. Mizahi Senaryoların Anlambilimi Kuramı 31
2.2.5. Mizahın Sosyolojik Boyutu 32
2.2.5.1. Sürdürülebilirlik Kuramı 33
2.2.5.2. Müzakere Kuramı 34
2.2.5.3. Çerçeve Oluşturma Kuramı 34
2.3. MİZAH TARZLARI VE EĞİTİMDEKİ YERLERİ 34
2.3.1. İroni ve Sarkazm (Alaycılık) 35
2.3.2. Sözlü ve Durumsal Mizah 36
2.3.3. Katılımcı Mizah 36
2.3.4. Özbenliği Geliştirici Mizah 36
2.3.5. Özbenliği Engelleyici Mizah 37
2.3.6. Saldırgan Mizah 37
2.4. YABANCI DİL ÖĞRENMEDE YABANCI DİLE YÖNELİK TUTUMUN YERİ 38
2.4.1. Tutum Nedir? 38
2.4.2. Tutumu Oluşturan Faktörler 39
2.4.3. Tutumu Oluşturan Bilişsel Faktörler 39
2.4.4. Tutumu Oluşturan Duyuşsal Faktörler 39
2.4.5.Tutumu Oluşturan Davranışsal Faktörler 40
2.4.6. Tutum ve Yabancı Dil Eğitimine Yönelik Tutum Problemi 40
2.4.7. Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Tutum 42
2.4.8. Öğrenme 43
2.4.9. Tutum ve Öğrenme Arasındaki İlişki 45
2.4.10. Öğrenmeyi Etkileyen Bir Faktör Olarak Mizah 46
2.4.11.Yabancı Dilde Okuma 47
2.4.11.1. Okumayı Etkileyen Faktörler 47
2.4.11.2. Okumayı Etkileyen Bir Faktör Olarak Mizah İçerikli Metinler 48
2.4.11.3. Okuma Etkinliği 50
2.4.11.4.Okuma Öncesi 50
2.4.11.5. Okuma Aşaması 51
2.4.11.6. Okuma Sonrası 51
2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 52
2.5.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar 52

2.5.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar 55

III. BÖLÜM

YÖNTEM 58

3.1. Araştırma Modeli 58

3.2. Çalışma Grupları 59

3.3. Veri Toplama Aracı 60

3.4. Verilerin Toplanması 60

3.5. Verilerin Analizi 60

3.6. Araştırmada Uygulanan Okuma Yöntemi ve Kullanılan Ders Materyallerinin Seçimi 62

IV. BÖLÜM

BULGULAR 65

Devlet Okulu Deney ve Kontrol Grubu Ön test Puanlarının Karşılaştırılması Sonucu Elde Edilen Bulgular 65

Deney ve Kontrol Grubu Ön Test- Son Test Puanlarının Karşılaştırılması Sonucu Elde Edilen Bulgular 66

Devlet Okuluna Ait Deney ve Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması Sonucu Elde Edilen Bulgular 66

Özel Okula Ait Deney ve Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması Sonucu Elde Edilen Bulgular 68

Deney ve Kontrol Grubu Son Test Puanlarının Karşılaştırılması Sonucu Elde Edilen Bulgular 70

Ön Test Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması Sonucu Elde Edilen Bulgular 71

Son Test Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması Sonucu Elde Edilen Bulgular 73

V. TARTIŞMA

VI. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER 79

6.1. Sonuç 79

6.2. Öneriler 80

6.2.1. Uygulayıcılara Öneriler 80

6.2.2. Araştırmacılara Öneriler 81

KAYNAKÇA 82

EKLER

EK 1. VERİ TOPLAMA ARACI 103

EK 2. UYGULAMA DERS PROGRAMI 104
EK 3. UYGULAMADA KULLANILAN METİNLER 109
EK.5 METİNLERİN ALINDIĞI KAYNAKÇALAR 128
EK.6 TUTUM ÖLÇEĞİ UYGULAMA İZİN BELGESİ 129
ÖZGEÇMİŞ 131

ÖZET

İngilizce Mizah Metinlerinin 9. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi

Bu çalışmanın amacı, İngilizce dil öğretiminde 9. sınıf öğrencilerine İngilizce mizah içerikli metinler okutarak onların İngilizce dersine yönelik tutumları ile mizah içerikli ders materyalleri arasında anlamlı bir etkinin olup olmadığını, cinsiyet farklılığı ve okul türleri değişkenlerini göz önünde tutarak belirlemektir. Bu hedef doğrultusunda araştırma için ön test-son test denkleştirilmemiş kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırma 51 kadın öğrenci, 40 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 91 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen veriler, Anbarlı Kırgız (2010) tarafından geliştirilen 10 adet olumlu ve 10 adet olumsuz tutum ifadesinden oluşan 5'li likert tipi "İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği" aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında 8 haftalık bir uygulama ile gerçekleştirilmiştir. Deney grupları için her hafta bir ders saati süresince İngilizce mizah içerikli metinler ile okuma etkinliği gerçekleştirilirken, kontrol gruplarının derslerine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmanın veri analizleri SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Uygulama öncesi ve sonrası kullanılan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmada çalışma gruplarının Shapiro-Wilk ve Levene değerlerine bakılmıştır. Araştırmada nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi ile Wicoxon testi kullanılmıştır. Parametrik testlerden bağımlı t testi ile bağımsız t testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda mizah içerikli metinlerin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının etkisine bakıldığında devlet okulu deney grubunun, özel okul deney grubuna göre İngilizce dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre derse yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucu elde edilmiştir. Elde edilen bulgular çerçevesinde, İngilizce mizah içerikli metinlerin, 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarında önemli bir etki yaratabileceği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Tutum, İngilizce dersine yönelik tutum, eğitimsel mizah, mizahi metinler, dil öğretiminde mizah, yabancı dil olarak İngilizce.

ABSTRACT

Investigating the Effect of English Humour Texts on the 9th Grade Students' Attitudes towards English Course

The aim of this study is to determine whether 9th grade students have a meaningful effect between their attitudes towards English course and their humorous content course materials by reading English humorous texts, considering gender differences and school types variables in English language teaching. In line with this aim, pretest-posttest a semi-experimental design with unequalised, control group was used for the research. The research was carried out with a total of 91 students including 51 female students and 40 male students. The data obtained from the research were obtained through the 5-point likert type scale "Attitude Scale for English Course", consisting of 10 positive and 10 negative attitude expressions which developed by Yeşim Anbarlı Kirgiz (2010). The research was carried out within an 8 week practice in fall semester of 2017-2018 academic year. While no intervention was taken in courses of the control groups, a reading activity was carried out with English humorous texts for experimental groups during a course hour in each week. Data analysis of the research was analyzed using SPSS package program. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale that used before and after the practice was calculated. Shapiro-Wilk and Levene values of the study groups were evaluated in the research. Mann Whitney U and Wicoxon nonparametric tests were used in the research. The independent t-test and the Dependent t-test from the parametric tests were used. At the end of the research, when we look the effects of humorous texts on students' attitudes towards English course; it has been concluded that there is a significant difference in the attitudes towards English class of the state school experimental group compared with the private school experimental group. Female students' attitudes towards the English course were found to be more positive than the male students. In the context of the findings, it was concluded that the humorous texts could have a significant effect on the attitudes of 9th grade students towards English course.

Key Words: Attitude, attitude towards English course, educational humour, humorous texts, humour in language teaching, English as a foreign language.

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Denkleştirilmemiş Ön test-Son test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Model……..59

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı ……..60

Tablo 3. Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayısının Güvenirlik Analizleri……...61

Tablo 4. Devlet Okulu Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Tutum Puanlarının Karşılaştırma Sonuçları……...65

Tablo 5. Özel Okul Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Tutum Puanlarının Karşılaştırma Sonuçları……...66

Tablo 6. Devlet Okulu Deney Grubu Ön Test-Son Test Tutum Puanlarının Karşılaştırma Sonuçları……...67

Tablo 7. Devlet Okulu Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Tutum Puanlarının Karşılaştırma Sonuçları……...67

Tablo 8. Özel Okul Deney Grubu Ön Test-Son Test Tutum Puanlarının Karşılaştırma Sonuçları……...68

Tablo 9. Özel Okul Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Tutum Puanlarının Karşılaştırma Sonuçları……...69

Tablo 10. Devlet Okulu Deney ve Kontrol Grubu Son Test Tutum Puanlarının Karşılaştırma Sonuçları……...70

Tablo 11. Özel Okul Deney ve Kontrol Grubu Son Test Tutum Puanlarının Karşılaştırma Sonuçları……...71

Tablo 12. Ön Test Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırma Sonuçları...72

Tablo 13. Son Test Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırma Sonuçları.73

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Yüzyıllardır bilim insanları ve araştırmacılar, mizah ve gülmenin ne olduğunu ve etkilerini farklı koşul ve durumlara bağlı olarak açıklamaya çalışmışlardır. Zaman geçtikçe gelişen ve değişen dünya ile birlikte mizah ve gülme kavramı bilim, teknoloji ve toplumsal gelişmelerle paralel olarak farklı anlamlar kazanmış ve önemi farklı bilim dallarında araştırılmaya başlanmıştır. Mizahın önem ve anlam kazandığı bilim dallarından bir tanesi de eğitimdir. Eğitimde mizah; sınıf ortamını daha elverişli bir öğrenme ortamına dönüştürme, sınıf içi etkileşimi ve öğrenimi olumlu yönde geliştirme ve öğrencilerin derse yönelik tutumlarında güdüleyici bir faktör olarak işlev görebilmektedir. Ayrıca mizah öğrencilerin yabancı dil öğrenimi sürecinde dil öğrenimine ilişkin edindikleri olumsuz tutumları da etkilemektedir. Özellikle dil öğrenme sürecinde edinilen olumsuz tutumların ortadan kaldırılmasında mizah içerikli ders materyallerinin kullanılmasının yabancı dil öğrenme sürecini olumlu etkileyeceği, öğrencilerin derse yönelik kaygı ve stresini azaltarak derslerine yönelik olumlu tutum edinmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Sınıfta uygulanan şaka ve etkinliklerin, öğrenciler için eş zamanlı olarak öğrenme ve motivasyonlarını artırmaya yönelik katkı sağlayabileceği düşünülmektedir (Souza, 2008: 64). İngilizce derslerinde uygulanan sınıf içi etkinlikler, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarını geliştirebilir (Gajalakshmi, 2013: 1) ve mizah anlayışına sahip olan öğretmenlerin; öğrencilerin öğrenme durumlarını olumlu yönde etkiledikleri, öğrencilerin bu öğretmenlere karşı olumlu tutumlara sahip olabileceklerini göstermektedir. Çünkü mizah anlayışına sahip olan öğretmenler, öğrencilerin içsel motivasyonunu harekete geçirebilecekleri gibi onların özgüvenlerini de artırabilirler. Böylelikle öğrenciler kendilerini daha rahat ifade edebilecek ve sınıf ortamı daha ilginç ve rahat bir öğrenme ortamına dönüşecektir (Abad, 2017: 9-10). Tutumların değiştirilmesine yönelik araştırmaların yapılması, yabancı dil öğretiminde bulunması gereken tüm unsurları sağlamayabilir. Ancak mizah unsurunun eğitim ortamında ders materyali olarak kullanılması ve bir öğretmen özelliği olarak ön plana çıkması, İngilizce dil öğretiminde göz önünde bulundurması gereken önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Peki neden İngilizce?

Yeryüzünde birçok dilin bulunmasına rağmen uluslararası ilişkiler ve gelişen ticari ortamın varlığı, bireylerin uluslararası ilişkilerde kendi anadilleriyle iletişim sağlamalarını sınırlandırır. Bu nedenle farklı ülkelerin insanlarının, iletişim kurabilmek için birbirlerinin

dilini öğrenme gereksinimi doğmaktadır (Demirel, 2004: 3). İngilizce hiç kuşkusuz dünyada uluslararası bir dil olarak kabul edilmektedir ve dünya çapında kullanılıyor olmasıyla iş, bilimsel araştırma ve popüler kültür meselelerinde önemli rol oynamaktadır. Bu yüzden Türkiye gibi ülkelerde, İngilizce yabancı dil olarak eğitim sisteminin her aşamasında yoğun bir şekilde öğretilmeye çalışılmaktadır. Ülkemizde birçok öğrenciye, ilkokul hatta okul öncesi eğitiminde İngilizce öğretimi verilmektedir. Bununla birlikte uzun zamandır bazı öğrencilerin kendi düzeylerini geliştirmeleri konusunda zorluk çektikleri de gözlenmektedir (Göktepe, 201: 314).

Araştırmacılar, dil öğrenme motivasyonunun karmaşık doğası ve bunun dil öğrenme sürecine etkisi hakkında geniş bir araştırma yapmışlardır (Ushioda ve Dörnyei, 2009: 5). Örneğin öğrenci seviyesinin, motivasyon süreçleri altında yatan etkiler ve önceki öğrenmeleri ile ilgili olduğu öngörülmektedir. Öğrenme seviyesinin derse özgü bileşenler, öğretmene özgü bileşenler ve gruba özgü bileşenler gibi iç ve dış motivasyon koşullarından oluştuğu düşünülmektedir (Ushida, 2005: 55). Dolayısıyla dil kaygısının başlangıç noktasının anlaşılmasının, öğretmenlere; öğrencilerin kaygı durumlarının farkında olmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Böylelikle öğrencilerin zararlı olan duygu ve kaygılarını önleyebilecek ve öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmak için gerekli durumlarda başa çıkma stratejileri ve özel öğretim programları ile müdahale yapılabilecektir (Zheng, 2008: 9). Özetle dil edinim sürecinde kaygı durumlarının olup olmaması, öğrencilerin dil edinim sürecini nasıl geçireceği hakkında belirgin bir rol oynayacaktır. Bu süreçte öğrencilerin yaşadıkları her olgu onların derse, yabancı dile, hatta dersin öğretmenine yönelik olumlu veya olumsuz tutum edinmelerine neden olacaktır.

Tutum; belirli bir şeye, düşünceye, kişiye ve duruma göre olumlu veya olumsuz yanıt verme eğilimi olarak ifade edilebilir. Gardner (1985) tutumu, bireyin inançlarına veya görüşlerine dayanarak, bazı göstergelere yapılan değerlendirici bir tepki olarak çıkarımda bulunması olarak tanımlamıştır (Akt: Alsamadani ve Ibnian, 2015: 92). Olumlu tutumlara sahip olan öğrenciler dil edinim sürecini daha sağlıklı geçirirken olumsuz tutumlara sahip öğrenciler ise motivasyonun azalması, bilgi ve etkileşimin azalması nedeniyle de bu süreci muhtemelen başarız geçireceklerdir. Aynı zamanda öğretmenlerin tüm öğrencilerin farklı derecelerde olumlu ve olumsuz tutumlara sahip olduklarını bilmeleri gerekmektedir. Olumsuz tutumların, öğrencilerin hedef dildeki yabancı dil ve kültürü anlamalarına yardımcı olacak materyal ve etkinlikler gibi öğretim yöntemleri ile değiştirebileceği unutulmamalıdır (Brown, 2007: 174). Yabancı dil öğrenimi açısından motivasyonun başarısı soyut olarak tahmin

edilebilir ancak daha somut bir seviyeye yani gerçek bir sınıf ortamına dâhil olduğunda motivasyon, insan zihnini etkileyen tek değişken olmadığı için başarı sağlamak daha zor olabilir. Tutumlar (ilgi alanları), yönelimler (nedenler), çevre de dâhil insan davranışlarını belirlemekte belirleyici roller oynamaktadır (Sileoni, 2005: 2). Bu açıdan yaptığımız araştırmanın, yabancı dil eğitiminde mizah kullanımının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmelerine ve program geliştirme çalışmalarına katkısı açısından önemli bir adım olacağı düşünülmektedir.

1.1. Problem Durumu

Öğrencinin ikinci dil öğrenimi de dâhil olmak üzere hayattaki birçok duruma nasıl yaklaştığını etkileyen tutumlar ve motivasyon unsurları; sosyal, kültürel ve psikolojik boyutları olan karmaşık faktörlerdir. Deneyimli öğretmenlerinde bildiği gibi olumlu tutumlara sahip olan öğrenciler daha hızlı öğrenirler ve öğrencilerin olumlu tutumları, dil öğrenme hedefine ulaşmada motivasyonel bir işleve sahiptir (Elyıldırım ve Ashton, 2006: 10). Bununla birlikte öğrenci istek ve ihtiyaçları yabancı dil öğrenimiyle yakından ilişkilidir. Ders düzenlemelerinin bu gereksinimlere göre planlanması ve yapılması yabancı dil öğreniminde önemli rol oynamaktadır. İngilizce öğretiminin işlevsellikten uzak olması, mevcut öğretim yöntemlerinin istenilen öğrenmeyi sağlayamaması, İngilizce öğretiminin dar bir alana sıkıştırıldığını da göstermektedir (Bağçeci ve Yaşar, 2007: 15). Öğretmenler, öğrencilerin hedef dili daha verimli bir şekilde edinmelerine yardımcı olmak için öğrenme yaşantılarının yöntemlerine dikkat etmelidirler. Öğrencilerin davranışlarına dikkat edilmesi, öğrenme görevlerini tasarlarken önemli bir endişe kaynağı olmalıdır (Atchade, 2002: 49). Uygun öğretim yöntemlerini kullanarak ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayarak öğrenme süreçlerini kolaylaştırmak için öğrencilerin dil öğrenimine yönelik tutumlarını dikkate almalıdırlar (Zareian, Zangoei ve Taghvaee, 2014: 56). Öğrencilerin dil ile ilgili tutumlarını keşfetmek, hem öğretmene hem de öğrenciye öğrenme sürecinde yardımcı olacaktır. Bu nedenle duygusal alanın hayati rolünü dikkate almalıyız (İnal, Evin ve Saraçoğlu, 2005: 39). Öğretme ve öğrenmeyle ilgili tutumları göz ardı ettiğimiz takdirde öğrenciler olumsuz tutum geliştirmeye devam edeceklerdir (Reid, 2006: 33-35).

Öğrenciler yeni bir dili başarıyla öğrenemeyeceklerine inanırlarsa inançları, öğrenme sürecinde bir engel oluşturabilir. Olumsuz tutum ve motivasyon eksikliği bir dil öğrenmede engellere yol açabilir. Ancak öğrencinin olumsuz tutumları değiştirilebilir ve olumlu olanlara dönüştürülüp olumlu bir sonuç almayı kolaylaştırabilir. Bir dil öğrenmeye karşı olumlu bir tutuma sahip olmak, o dili öğrenmek için iyi bir başlangıçtır (Lennartsson, 2008: 8). Dil

öğrenenlerin yetenekleri dışında, öğrencilerin etkinliklerini etkileyebilecek başka faktörler motivasyon ve tutumlardır. Öğrencilerin dil sınıflarındaki etkinlikleri ile motivasyon ve tutumları arasında doğrudan bir ilişki vardır. Sınıfta arkadaşça bir atmosfer, herkesin bir bütünün parçası gibi hissettiği, olumlu tutumları teşvik etmede önemli bir faktördür. Sınıf ortamının kişiselleştirilmesi, öğrenci merkezli ve düşük kaygılı bir sınıf ortamı sağlamak, dil edinimi üzerinde öğrenci istek ve tutumlarını artıracak olan büyük bir etkiye sahiptir. Dil öğrenimini öğrencilerin ilgi alanlarına bağlama; film ve video izleme, web sitelerini okuma, öğrencilerin bakış açılarını geliştirmelerine yardımcı olur. Motivasyonel öğretim stratejileri, olumlu tutum ve dil öğrencilerinin motivasyonunu artırmada önemli faktörlerdir. Yeterli motivasyon olmadan en dikkat çekici yetenekleri olan bireyler bile uzun vadeli hedeflerine ulaşamazlar. Eğitmenler olarak öğrencilerimizin dil edinim sürecinde önemli bir unsur olan motivasyonlarını etkilemede en önemli faktörler olabiliriz (Oroujlou ve Vahedi, 2011: 998-1000).

Sınıfta mizah kullanmaya çalışan tüm eğitmenler, öğrenci memnuniyetini ve yüksek not elde etmeyeceklerdir. Sınıfta mizah kullanma arzusu olan eğitmenler için gerekli olan şey ders materyali ile uygulama yapmak ve mizahı istikrarlı bir şekilde uygulamaya çalışmaktır (McGrath, 2013: 2). Doğru şekilde kullanıldığında mizah, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki mesafeyi azaltmada yardımcı olabilir. Ancak uygun olmayan mizah da bu mesafeyi artırabilir. Bu nedenle dersin iyi geçmesi ve İngilizce sınıfında sadece olumlu mizahın benimsenmesi hayati role sahiptir. Öğrencilerin İngilizce öğrenimine yardımcı olacaktır (Tirupati, 2013: 57). Dil sınıfı öğrencileri için mizahın faydaları şunlardır; öğrenci kaygısını azatma, hatırlamayı kolaylaştıran, öğrenci katılımını artıran, öğrenmeyi keyifli hâle getirme, rahat bir sınıf atmosferi (Stroud, 2013: 74) gibi yararlarının yanı sıra dersleri daha ilginç hâle getirmektedir ve öğrencileri kendilerini ifade etme konusunda teşvik etmektedir. Bununla beraber sınıftaki rahatsız edici durumları da azalttığı ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Mizah, ikinci bir dilde kendilerini ifade etmeye çalışmaktan korkan veya gergin olan öğrencilere ulaşmada da etkili bir yoldur (Aboundan, 2009: 97-98).

Türkiye'de yapılan araştırmalar incelendiğinde, mizah içerikli metinlerin, lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumuna etkisinin araştırıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yukarıda bahsedilen ihtiyaçlar ve mizahın eğitimdeki yararları göz önüne alındığında mizah içerikli metinlerin, öğrencilerin derse yönelik tutumlarında bir etki oluşturup oluşturmayacağı sorusuna cevap aramak önem arz etmiştir. Bu sebeple bu

çalışmanın alana katkı sağlayacağı ve ilerde yapılacak benzer araştırmalar için de yönlendirici olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, İngilizce dersinde mizah içerikli metinler kullanılmasının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Mizah içerikli okuma metinleri, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında ön test-son test tutum puanları arasında bir farklılık oluşturmakta mıdır?
    a) İngilizce dersinin genel özellikleri ve önemine ilişkin tutumlar,
    b) İngilizce dersinin içinde yer alan konu örüntüsüne olan ilgi çekiciliğe ilişkin tutumlar,
    c) İngilizce dersi öğretmeninin ders işleyiş tarzına ilişkin tutumlar.
2. Mizah içerikli okuma metinleri, okul türü değişkenine göre öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında ön test-son test tutum puanları arasında bir farklılık oluşturmakta mıdır?
3. Mizah içerikli okuma metinleri, öğrencilerin derse yönelik tutumlarında ön test-son test tutum puanları arasında cinsiyet değişkenine göre bir farklılık oluşturmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Geleneksel öğretim yaklaşımlarının, öğrencilerin gerek yabancı dil derslerine gerekse diğer derslere yönelik tutumlarını ve akademik başarılarını geliştirmelerinde yetersiz kaldıkları düşünülmektedir. Bu gerçeklik zamanla eğitim bilimlerinde yenilikçi yaklaşımların ve yönelimlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Derslere yönelik olumsuz tutumların olumlu yöne doğru kanalize edilmesinin önemini, yenilikçi eğitim yaklaşımları desteklemektedir. İngilizce mizah içerikli metinlerin 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisinin incelendiği araştırmamız bu açıdan ele alındığında önemlidir. Çünkü araştırmamız, mizah içerikli ders materyalleriyle öğrencilerimizin derse yönelik olumsuz tutumlarının değişmesini amaçlamaktadır. Araştırmamızın önemini destekleyecek yeni öğretim yaklaşımı kuantum öğrenme modelidir. Bu yaklaşımın mizah ile örtüşen yaklaşımları araştırmacılar tarafından belirtilmiştir.

Kuantum öğrenme modeli, öğretmen ve öğrenciler arasında etkileşimleri düzenlerken içeriğin istenilen akademik, sosyal ve duygusal sonuçlara ulaşması için kültüre ve bilince

odaklanır. Öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal açıdan güvende hissettiği olumlu ve saygılı bir duygusal iklim vurgulanır. Kuantum öğrenme modeli, akademik içeriğin ustalıkla öğrenilmesini kolaylaştırırken öğrenmeyi ustaca düzenleyen ve öğretmen etkinliğini arttıran bir sistemdir. Bu sistem, öğretmenlerin ve öğrencilerin öğretmek ve etkili biçimde öğrenmek için ne yaptıkları üzerine yoğunlaşmaktadır (Given ve DePorter, 2015: 14-15). Güvenli bir ortam yaratan ve öğrencilere merak uyandıran bir yaklaşıma odaklanmayı gerektiren kuantum modeli, öğrencinin dikkatini toplayan ve öğrenmeye aktif katılımı artıran, motivasyonun devreye girdiği bir sınıf yönetimi yaklaşımı olduğu kadar aynı zamanda öğrenci yaşamlarıyla konunun ilişkilendirilmesine yardımcı olan bir öğrenme yaklaşımıdır (Tuncel, 2010: 282). Böylelikle mizah içerikli ders materyalleriyle öğrencilerin çeşitli faktörlerden dolayı yabancı dile yönelik oluşturmuş oldukları olumsuz tutumlarına nüfuz edip, onların derse yönelik tutumlarını olumlu yönde değişebileceği düşünülmektedir.

Ortaöğretim İngilizce Dersi 9-12. sınıflar Öğretim Programının temel amacı; İngilizce öğrenenleri güdüleyici, motive edici ve eğlenceli bir öğrenme ortamında İngilizce'nin akıcı ve bağımsız bir şekilde kullanıcıları olmaları için teşvik etmektir (MEB, 2017: 4). Ancak bireyin belirli bir konuya karşı tutumundan dolayı bazı hedeflere her zaman ulaşılamaz. Bu nedenle şunlar yapılmalıdır; 1. Tutumlar motivasyona dönüştürülmelidir ancak motivasyon bir hedef içermeli. 2. Pozitif bir güdüyü kuvvetlendirici olarak harekete geçirmeli yani bir uyarıcı olmalıdır. 3. Belirli bir eylemi yani bir davranışı teşvik etmek gerekir. 4. Hedefi yani öğrenmeyi elde etme eğiliminde olmak gerekir (Weiner, 1992: 221). Mizah, öğrenmenin güçlü bir şekilde geliştiği daha rahat bir ortam yaratmalıdır. Gerçekte gülmeye dayalı öğrenme, öğrenmeyi güçlendiren bir yöntemdir ve ödevleri daha az zahmetli ve korkutucu hâle getirmeye yardımcı olabilir (Korobkin, 1988: 154). Bunun da doğal bir şekilde geçmiş olumsuz tutumların zamanla olumlu tutumlara dönüşeceğini hatta öğrencilerimizde dil edinimine yönelik bilişsel bir farkındalık yaratabileceğini öngörebiliriz. Olumlu bir şekilde geliştirilen farkındalık, öğrencilerin dil öğrenim sürecini kolaylaştırdığı gibi yabancı dil derslerine yönelik olumsuz tutumların kısmen de olsa ortadan kalkmasına yardımcı olabilir.

Türkiye'de eğitimde mizah kullanımı ile ilgili alanyazın incelendiğinde farklı dersler ve gruplarla mizah içerikli karikatür materyalleri kullanılarak öğrencilerin derslere yönelik tutum ve başarılarına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Ancak İngilizce dersi ve mizah kullanımına yönelik yapılmış herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda araştırmamızın materyalleri hem karikatürle desteklenmiş hikâyeler açısından hem de İngilizce dersine yönelik yapılmış bir çalışma olmasından dolayı farklılık göstermektedir.

Alana katkı sağlayacağı ve ilerde yapılacak araştırmalar için de yönlendirici bir nitelik taşıyacağı düşünülmüştür.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Yarıyılında Diyarbakır ilinde bulunan Selahaddini Eyyübi Anadolu Lisesi ve Özel Diyarbakır Bilfen Anadolu Lisesinde 9. sınıfta okuyan 47'si deney, 44'ü de kontrol grubunu oluşturan toplam 91 öğrenciden elde edilen verilerle sınırlıdır.

3. Araştırma, mizah metinleri uygulanan deney gruplarında cinsiyet farklılığı ve okul türü değişkenlerini de göz önünde tutarak anlamlı bir farklılık oluşup oluşmadığının belirlenmesi ile sınırlıdır.

4. Araştırma, "İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği"nde yer alan 20 maddelik 5'li likert tipi bir tutum ölçeğinde yer alan sorularla sınırlı tutulmuştur.

1.5. Araştırmanın Sayıltıları

1. Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin, tutum ölçeğini oluşturan 20 maddeye objektif bir şekilde cevap verdiği varsayılmıştır.

II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yabancı dilde mizah kullanımının; olumlu bir sınıf atmosferi, öğrenimde kalıcılık, derse yönelik güdülenme ve olumlu tutum oluşturma gibi öğrenme süreçlerine katkıda bulunduğuna inanılır. Bu noktada mizahın eğitimdeki yeri ve işlevi önemlidir ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı için eğitimde önemli bir öğrenme aracı olduğu düşünülür. Ancak mizahın etkili rolünün yanı sıra öğretmenin uygun olmayan mizah kullanımı ve dersin amacını aşan eğlence unsuru olarak kullanımının da riskleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bölümde mizahın ne olduğu, mizah gelişimi ve tarzları, eğitim açısından faydalarına ve zararlarına, tutum ve yabancı dil öğreniminde tutumun yerine, öğrenmeyi etkileyen bir faktör olarak mizaha, mizah ile yapılan bilimsel araştırmalara ve çalışmayla ilgili yurt dışı ve yurt içinde yapılan araştırmalara değinilmiştir.

2.1. Mizahın Eğitimdeki Yeri

Mizah, herhangi bir dilin ayrılmaz bir bileşenidir ve bu nedenle dillerin öğrenilmesi üzerinde etkisi vardır (Ziyaeemehr ve Kumar, 2014: 91). Yabancı dil öğreniminde tebessüm ve gülme hem entelektüel hem de duygusal unsurlara sahiptir. Tebessüm ve gülme, dil sınıflarının etkileşimi bağlamında ele alındığında bir yandan memnuniyet, rahatlama, birliktelik, onaylanma ve keyifli söylemlere olanak verebilirken diğer yandan rahatsızlık, can sıkıntısı, düşmanlık ve saldırganlık söylemlerine de neden olabilmektedir. Yabancı dile yeni başlayanlarda oluşan yüksek kaygı ve hayal kırıklığı saldırgan tepkilere neden olabilir. Ortaya çıkan gerginlik öğretmenin, öğrencinin ve kullanılan materyallerin oluşturduğu mizahi durumlar aracılığıyla ortadan kaldırılabilir (Deneire, 1995: 286).

Sınıf ikliminin öğrenme üzerindeki pozitif etkisi şüphesiz çok önemlidir. Bu atmosferi etkileyecek birçok unsur vardır. Bir öğretmenin derslerini nasıl düzenlediği veya nasıl denetlediği öğrenciler için olumlu veya olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Hannah, 2013: 1). Mizah kullanımının bu bağlamda daha olumlu bir öğrenme ortamı oluşturabileceğini ve bu olumlu ortamın öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerine ve iletişim kurmalarında istekli olmalarını sağlayabileceğini söyleyebiliriz. İletişim bir öğretim niteliği olduğundan mizah, öğretimi daha dikkat çekici bir unsur haline getirebilir (Berk, 2007: 102). Al-Duleimi ve Aziz (2016: 112), İngilizce öğrenme ve öğretme stratejisi olarak mizah üzerine yapmış oldukları araştırmalarında mizahın, öğrencilerin derse yönelik güdülenmelerinde kullanılacak bir araç olabileceğini ve sınıf ortamını neşeli bir öğrenme ortamına dönüştürebileceğini

destekler nitelikte bulgulara ulaşmışlardır. Mizahın, artan öğrenci öğretmen etkileşimi, sosyal bağları güçlendirebileceği, ders içeriğinin çeşitliliğine katkı sağlayabileceği, sınav kaygısı ve keyifli bir öğrenim ortamı yaratabileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Mizah, yalnızca şakadan ya da komik anekdotlardan ibaret değildir. Ancak bunlar gerçekten göz önünde bulundurulması gereken önemli unsurlardır. Mizah, özünde sıcak ve arkadaşça bir unsur barındıran, öğrencilere daha yakın hissettirecek bir tekniktir. Sınıfta mizah kullanmak sadece gülme ile sonuçlanmasa bile kendinizden memnun olmanın ve bu keyfi öğrencilerinize aktarmanın yollarını bulmanızı sağlar (Vossler ve Sheidlower, 2011: 12). Bu bağlamda mizah, öğrencilerin duygu ve düşüncelerine yönelmede kullanılan öğretmenin espri ve zekâ aylayışının dışa vuruşunun bir göstergesi olabilir. Öğretmenin öğrencilere olumlu ve doğal yaklaşımı, öğrenme sürecinde öğrencilerden alacağı dönütleri olumlu yönde etkileyebilir. Mizah ile sınıf içindeki öğrenmeyi destekleyici olumlu yaşantılar, öğrenme sürecinde öğrencinin öğrenme hızını ve akademik başarısını artıracak şekilde destek sağlayabilir (Herbert, 1991: akt: Jeder, 2014: 829). Bu, hem kendimiz hem de öğrencilerimiz için daha zengin ve hoşnut edici deneyimlerle derslerimizi verimli ve etkili hâle getirebileceğimizi gösterir.

2.2. Mizah Nedir?

Kültürden kültüre ciddi farklılık gösteren mizah tanımı zor bir kavramdır. Öyle ki farklı ulusların mizah anlayışından bahsederken İngiliz mizahı ya da Yahudi mizahı gibi tanımlar yapılır (Jumayev, 2008: 2). Tüm insan topluluklarında mizah unsuru bulunmasına rağmen mizah içeriği kültürler arasında önemli ölçüde değişmektedir. Birçok şaka, sosyal yapı ve kültürel normlardaki farklılıklar nedeniyle ya hiç ya da iyi bir şekilde aktarılmıyor. Evrensel olarak kabul edilen bir şaka yoktur. Bir kültürde komik olan başka bir kültürde komik olmayabilir. Bununla birlikte evrensel olarak kabul görülen bazı mizahi bakış açıları vardır. Örneğin tüm kültürlerde insanlar mizah unsurunun barındırdığı uyumsuzluklara ve ayırım gücüne gülerler (Martin ve Sullivan, 2013: 379). Bu kültürel boyutlar, mizah tarzlarındaki olası kültürel farklılıkları ilginç bir çerçevede bulundurur ve belirli bir kültür içindeki mizahın bireysel farklılıklarını da yansıtır (Kazarian ve Martin, 2004: 211). Bu sosyo-kültürel bağlam kim olduğumuzun bir parçasıdır ve nasıl düşüneceğimizi ve hareket edeceğimizi de etkiler. Bu yüzden kültür, kendimiz dışında öğrendiğimiz bir şey değil çevremizdeki yaşamı yorumladıkça şekillendirdiğimiz bir şeydir (Sullivan, 2002: 3).

Harvey Mindess mizahı, yaşamı deneyimleme ve algılama biçiminin bir tür bakış açısına sahip olduğunu ve muazzam bir iyileştirici gücü olan bir zekâ yapısı olarak tanımlamıştır. Bir psikiyatrist ve mizah araştırmacısı olmasının yanı sıra mizahın iyileştirici gücüne inanan Fry, bir oyun olarak (Carrell, 2008: 3); Ned Rorem, *bir madalyonun üç yüzünü görme yeteneği* olarak tanımlamıştır (Berk, 2007: 105). Mizah, yaşam mekanizmasını tıpkı bir arabadaki yakıt gibi ancak ücretsiz ve kolayca çalışmasını sağlayan bir işleve sahiptir (Matthias, 2014: 12). Bu noktada varoluş uyuşmazlıklarının bir anlama yetisi olarak hayata ve kusurlarına gülümseyen bir tutum olarak tanımlanabilir ve hayatın zorluklarıyla bir baş etme aracı gücüne sahip olduğunu söyleyebiliriz (Ruch, 2007: 6).

Mizah, yumuşak bir şekilde fakat derin ve sert anlamları barındıran toplumsal mesajlar iletir. Dolayısıyla zengin anlamlar içeren mesajların ileticisidir. Çok iyi belirlenmiş hedeflere karşı eleştirileri ortaya çıkaran sembolik bir silahdır. Bundan dolayı gerçeği amaçlayan bir dildir, sıradan ve mantıksız bir şekilde ortaya çıkan olaylar esnasında ne mizah oluşur ne de gülünür (LoCicero, 2009: 144). Güçlü ve güçsüzün ilgi alanı olarak zayıflığa ve güce karşı oluşan bir tepki olarak nitelendirilebilir. Hiçbir kuramın komik bir şeyi komik yapan şeyin ne olduğunu söyleyememesi de şaşırtıcı değildir. Olsaydı, biz insanların ne zaman ve nerede gülebileceğimizi hissedebilme imkânımız ortadan kalkar ve insan hayatı, "insan" olarak tanımlanamayacak hâle gelirdi (Cohen, 2001: 380). Sultanaff (1994)'a göre, bireyin ruh halinden dolayı ya da sosyal içerik gibi pek çok mizahi örnek, gülme ile sonuçlanamaz (Rashidi, Eslami, Rakhshandehroo ve Izadpanah, 2014: 1529). Bu yeteneğin içgüdüsel gibi göründüğüne ve bu nedenle muhtemelen genetik düzen ile ilgili de olabileceğini söyleyen araştırmacılar da vardır (Polimeni ve Reiss, 2006: 348).

2.3. Gülme Nedir?

Bazı kuramcıların gülmeyi bir duygu olarak nitelendirdiğini, diğerlerinin ise bir duyguyla bağdaşmadığını ileri sürdükleri görülür. Gerçekte gülme, sadece fizyolojik bir davranış olan esneme veya öksürme değilken bir davranış biçimi olarak nitelendirilir (Morreall, 1983: 2). Whipple ve Calvert (2008) gülmeyi, insanların mizahi anlarının veya durumlarının biyolojik bir tepkisi olarak eğlencenin dışa yansıyan bir ifadesi olarak tanımlamışlardır. Spencer, *Gülmenin Fizyolojisi* (1860) adlı çalışmasında; gülmeyi, tıpkı bir gıdıklanmadan kaynaklanan uzuv kasılması hareketine benzeterek gerçekte fizyolojik bir tepkinin ötesinde başka bir şey olmadığını belirtmiştir. Öfke duygusu ile oluşan kas kasılmalarının, tıpkı birinin yumruklarını sıkmasının şiddetli tepkilere neden olabileceği gibi gülmenin de bastırılmış duygular yoluyla gerçekleştiğini ve temel amacının aşırı şekilde

bastırılmış enerjiyi tüketmek olduğuna değinmiştir (Akt: Victor, Brommage ve Cundal, 2015: 3). Gülme refleksinin fizyolojik belirtisinin daima aynı görünebileceğini ancak gülme için biyolojik ve işlevsel bir neden olmadığını, yanıtın fizyolojik gerçekliği ne olursa olsun uyarıcının sosyal açıdan şarta bağlı olduğunu söyleyebiliriz (Halsall, 2004: 9). Çünkü insanların yalnız oldukları zamana kıyasla sosyal ortamlarda gülme olasılıkları otuz kat daha fazladır. Gülme öğrenilen bir davranış değildir aksine içgüdüseldir. Kör-sağır doğan insanların hâlâ güldüğüne ve bebeklerin iki aydan önce gülümsüyor olduğuna bununla birlikte insanların konuşmaya başlamadan önce bile gülmenin daha basit bir iletişim metodu işlevi gördüğüne dikkat çekmek gerekir. Bu da gülmenin hem sosyal açıdan şarta bağlı olduğunu hem de fizyolojik bir tepki olduğunu gösterir (Recker, 2007: 1).

Provine, gülmenin bilinçsizce ortaya çıktığını, gülme eylemini gerçekleştirmek için karar vermediğimizi aksine gülmeyi bilinçli olarak engelleyebilirken bilinçli bir şekilde üretemediğimizi belirtir (Provine, 1999). Gülme, mizah olmaksızın var olabilen fiziksel bir eylemdir. Gülmenin kaynağı komik olmak zorunda değildir ve gıdıklanmaktan, nitröz oksiti (gülme gazı) solumaktan, sinirlilikten, bir şok ya da esprili olmayan diğer uyaranlardan da kaynaklanabilir. Bu yüzden tüm mizah durumları gülme ile sonuçlanmaz, insanlar gülmeden önce eğlenceli şeyler bulmak isterler ve bir kişi için mizah unsuru taşıyan bir şey bir başkası için ille de mizah unsuru taşımayabilir (McDonal, 2012: 10). Dikkat edilmesi gereken ilk nokta, güldürünün 'İNSAN' varlığı olmaksızın var olamayacağıdır. Bir manzara güzel, büyüleyici ve görkemli ya da değersiz ve çirkin olabilir; ama asla gülünesi olamaz. Bir hayvana gülebilirsin, bu sadece onda bazı insan davranışı ya da ifadesi keşfettiğin içindir. Bir şapkaya gülebilirsin fakat eğlenceli bulduğun şey bu durumda bir keçe ya da hasır parçası değil - insan kaprisinin biçimlendirmiş olduğu - ona verilmiş olan şekildir. İlginçtir ki böylesine önemli ve de basit olan bu kavramdan başka hiçbir şey filozofların ilgisini bu denli çekmemiştir. Birçoğu insanı 'gülen bir hayvan' olarak tanımlamıştır. Onu aynı ölçüde insanoğluyla bazı benzerliklerden verdiği izleminden ya da sunduğu kullanımdan dolayı aynı etkiyi yaratan herhangi başka bir hayvan ya da cansız bir nesneye gülen bir hayvan olarak tanımlamış olabilirler (Bergson, 1914: 4).

Bu durum sıradışı bir olgu değildir. Bir bireyin komik bir şey duyması veya görmesi durumunda gülmesi normaldir. Çoğu durumda bu, bireyin görsel veya işitsel uyarıyı komik bulup bulmadığı ile ilgilidir. Komik durumlar, hikâyeler hatta komik düşünceler bile neredeyse herkes için her gün ortaya çıkabilir. Kendimizde olan memnuniyeti, yakınımızda olanları küçümsemek, kıskançlığımızı veya bilgisizliğimizi göstermek için bile güleriz. Hatta

aptallara, akıllı geçinen insanlara, aşırı sadeliğe, beceriksizliğe, ikiyüzlülük ve yapmacık davranışlara da gülebilmemiz doğaldır (Raskin, 1985: 1-2). Tıpkı mizah gibi gülmenin de sosyal açıdan bir uyarıcıya bağlı olduğu rahatlıkla söylenebilir.

2.4. Mizah ve Gülmenin Faydaları

Lefcourt (2005), mizahın sağlığa hem dolaylı hem de dolaysız etkilerinin kanıtlarını belirtmiştir. Gülmeye etkileri; beta-endorfin hormon salınımını tetikleyen, bağışıklık sistemi işlevini artıran, strese bağlı hormon seviyesini azaltan ve kas gerilimini rahatlatan şekilde görülebilir (Akt: Lockwood ve Yoshimura, 2014: 411). Güçlü bir kahkaha kasları harekete geçirir ve rahatlatır, solunumu düzenler, kan dolaşımını uyarır, ağrı kesici "endorfin" üretimini artırır, strese bağlı hormon üremesini azaltır ve bağışıklığı artırır (Martin, 2002: 216). Yüksek sesle gülmek, ister gerçek olsun ister sahte olsun yirmi kat daha fazla bir kürek makinesinde üç dakikalık bir çalışmaya benzer bir kardiyovasküler egzersiz ortaya çıkarır (Butler, 2005: 11). Böylelikle gülmek, yaşama isteğinin kimyasını harekete geçirir ve etkili bir kişisel bakım aracı olmasını sağlayan hastalığa karşı mücadele etme kapasitemizi de artırır (Whipple ve Calvert 2008: 2). Ziv (1984) mizahın faydasını, bireylerin başkalarıyla ilişkilerini geliştirmek için kullanabileceği kişiler arası iletişimin önünü açan ve böylelikle en az çatışma ile sosyal ilişkileri kuran bir etki olarak belirtmiştir (Akt: Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir, 2003; 52). İnsanların zararsız bir şekilde öfke, hüzün ve korku gibi olumsuz duygularını dışa vurumunu kolaylaştıran gülmenin, hiçbir kültürel sınırı yoktur ve insanların birlikte gülmesi için aynı dili konuşmalarına gerek yoktur. Gülme, grup ortamının havasını yumuşatır ve herkesin ilgili olabileceği bir iletişim biçimidir (Recker, 2007: 1-2).

Hayatta kontrolümüz dışında olan ve değiştiremeyeceğimiz birçok şey vardır. Mizah anlayışı olduğu sürece bir şeyler yapabiliriz. Mizah nerdeyse çevremizdeki her durumu tersine çevirebilir (Recker, 2007: 1). Özetle mizah eğlenmeyi sağlamanın ötesinde çeşitli işlevlere de olanak tanır. İnsanlarnı birbirine bağlanmasını ve bir araya gelmelerini kolaylaştırabilir veya diğerlerini hor görmek ve toplumsal olarak onları izole etmek için de kullanılabilir (Banas, Dunbar, Rodriguez ve Liu, 2011: 118). Sonuç olarak araştırmacılar bu iki kavrama ve işlevlerine farklı açılardan yaklaşsalar da mizah ve gülmenin faydalarının hayati önem taşıdığı hususunda fikir birliği içindedirler. Bu faydalar genel olarak eğitimsel, fiziksel, psikolojik ve kişiler arası iletişim açısından ele alınmıştır.

2.5. Mizah ve Gülmenin Öğrenim Ortamında Yeri

Birçok yetişkin, okul günlerinden en az bir veya iki öğretmeni "komik" veya "mizah anlayışı"na sahip olarak hatırlasa da eğitimde mizah unsurundan yararlanma yaklaşımı, eğitim alanında yeni bir yaklaşımdır. Kişilikleri öğrencilerin ilgisini çeken esprili öğretmenler olmasına rağmen eğitim programına dayalı mizah stratejileri derinlemesine araştırılmamıştır (Lovorn, 2008: 6). Mizah kullanımının akademik ortamda etkili olabilmesi için dersin konusuna özgü, hedefli ve uygun olması gerekir (Garner, 2006: 178). Öğretmenlerin mizah unsurundan yararlanmaları, öğrencinin ilerleme motivasyonunu artırmada pozitif duygusal bir tepki ile sonuçlanmalıdır. Mizahi mesajın içeriği, muhtemelen öğrencinin mizaha karşı oluşturduğu duygusal tepkisinde anlamlı bir faktör olacaktır. Öğretmenin mizahı kullanma becerisi de öğrencinin mizaha verdiği tepki de aynı doğrultuda anlamlı bir faktör içermelidir (Wanzer, Frymer ve Irwin, 2010: 6). Öğretmenler yalnızca belirli bir konuda bilgi ve değerlendirmeyi yetkin bir şekilde aktarmakla kalmamalı, aynı zamanda etkili olmayı istiyorlarsa merak uyandıran ve dikkat çeken bir şekilde ders işlemelidirler. Öğretmenler, öğrencilerinin öğrenmesini istiyorlarsa daha hoş hatta eğlenceli öğretim yaklaşımlarını dikkate almalıdırlar (Torok, McMorris ve Lin, 2004: 14).

Mizah kullanımı, pedagojik ortamlarda iletişim açısından güçlü bir ortam yaratabilir. Ancak toplumsal bir engel olabileceğinden dikkat edilmesi gerekir. Mizah kullanımı karmaşık olabilir çünkü son derece kişisel, öznel ve bağlamsaldır ve her zaman ulaşacağı yönü bilemeyiz. Örneğin mizahi, ironik veya komik olarak tanımlayabileceğimiz materyal türleri, başkaları tarafından klişe olarak tanımlanabilir veya ilgi çekmeyebilir. Her insan neyin eğlendirici olduğu konusunda özgün bir anlayışa sahiptir. Bu nedenle tedbirlilik yol gösterici bir ilke olmalıdır (Garner, 2003). Mizah seçiminde; öğrencinin yaş, cinsiyet, dini inanç, gelenek gibi özelliklerinin dikkate alınması gerekir. Yabancı dil öğretmeni, sadece yabancı dilde değil aynı zamanda öğrencilerin anadillerinde de neye izin verileceğini neye izin verilmeyeceğini kültürel açıdan bilmelidir. Çünkü bazı mizah kullanımları bazı kültürlerde yasak olabilir. Çok uluslu ülkelerde veya başka uluslarda bazı şakalar çok hassas anlamlar içerebilir (Twerefou, 2011: 330). Garner, tarafından yürütülen bir çalışmada uygun bir mizah kullanımının, psikolojik ve fizyolojik olarak pozitif getirilerinin akademik ortamda olabileceğini kanıtlamıştır. Kaygıyı azaltıcı, benlik saygısını yükseltici, öğrencinin motive edilmesi, derse odaklanması, sosyal çevre ve bireysel etkileşiminin gelişimi ile öğrenci-öğretmen arasında güven bağı oluşturan psikolojik etkenlerin olabileceğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra solunum ve kan dolaşımını rahatlatan, nabız ve kan basıncını artıran, mutluluk

hormonunu (endorphins) yükselten ve kandaki oksijenin artmasını sağlayan fizyolojik etkilerinin de önemini vurgulamıştır (Garner, 2006: 177).

2.6. Mizah ve Gülmenin Eğitimdeki Faydaları

Sınıfta doğru mizah kullanımı, en azından ilginç ve unutulmaz bir ders ortamı yaratabilir ve en önemlisi derse yönelik bir motivasyon ve heyecan oluşturabilir (Vossler ve Sheidlower, 2001). Mizahi bir ders materyali, görsel olmayan diğer materyallerden daha iyi hatırlanabilir ve mizahi bir öğretim materyaline maruz kalmak da derste pozitif bir etki yaratabilir (Sambrani, Mani, Almeida ve Ma, 2014: 52). Öğrenmeyi güçlendiren bir unsur olarak değerlendirilir ve sınıfın psikolojik iklimine, öğrenme ve bunlara eşlik eden sınav kaygısı ve endişe üzerindeki pozitif etkisi de önemli faktörler arasındadır. Mizah ve yaratıcılığın sınıf dinamiğine yararı ve grup üzerindeki etkisinin yanı sıra disiplin problemini, hayal kırıklıklarını ve saldırganlığı da olumlu bir şekilde etkilediği görülür (Ziv,1980: akt: Vial, 2016: 56-57).

Mizah kullanımı, hem öğreten için hem de öğrenen için önemli avantajlara sahiptir. Dil ediniminde duygusal engelleri azaltmada etkili bir araç olarak hizmet edebilir. İletişimsel olarak ise başarı için gerekli olan öğrenmeyi engelleyen duygusal bariyeri azaltan ve toplum yanlısı davranışları güdülediği için dil sınıfı açısından önemlidir (Askildson, 2005: 46). Yaşlarına bakılmaksızın tüm insanlar diğer birçok yaklaşım gibi entelektüel dürtü ve mizahtan yararlanırlar. Bu, öğrenmeyi ve güven oluşturmayı sağlar. Ayrıca araştırmalar mizahın yalnızca öğrenmeyi kolaylaştırmakla kalmadığını, aynı zamanda öğrenmeyi güdüleyici ve mizah anlayışını geliştirici göstergelerinin de olduğunu ortaya koyar (Klein, 1985: akt: Lovorn, 2008: 2). Ivy, mizah kullanımının pozitif etkilerini şu şekilde sıralar (Ivy, 2013: 54):

- Mizah, öğrencinin dikkatini toplaması ve sürdürmesine yardımcı olabilir.
- Stres ve kaygıyı azaltabilir.
- Davranışları geliştirebilir, özsaygı ve fazileti artırabilir.
- Öğrencinin derse yönelik motivasyonunu ve katılımını artırabilir.
- Sınıfta öğrencilerin yaratıcı ve farklı yollarla düşünmelerine izin veren bir anlayışı destekleyebilir.
- Öğrencilerin bilgiyi yeni ve farklı bir yolla öğrenmelerine yardımcı olabilir.
- Öğretmen ve öğrenciler arasında daha az mücadeleci bir bağ oluşmasını sağlayabilir.
- Mizah kullanımı çoğu kez öğretmeni daha sempatik yapar.

Bu unsurlar öğrenim süresi boyunca öğrenciyi monotonluktan kurtarır, öğrenmeyi teşvik eder, öğrenciyi sosyalleştirir ve grup çalışması bilinci oluşmasına da katkı sağlar (Herbert, 1991: akt: Jeder, 2014: 829). Aynı doğrultuda Azizinezhad ve Hashem (2011), "A Pedagogical Tool for Language Learners" adlı çalışmalarında mizahın yabancı dil öğreniminde; rahat ve açık bir atmosfer yaratması, öğrencinin dikkatini çekme, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi güdüleme, öğretmen-öğrenci etkileşimini geliştirdiği yönde pozitif bir etkiye sahip olabileceğini desteklemektedirler. Çelik (2004), yapmış olduğu çalışmada mizahın konsantrasyon, grup uyumu, samimi ortam, kendine güven, uzun süreli hafıza ve utangaç öğrencilerin iletişimi açısından etkili bir araç olabileceği sonucuna da varmıştır. Sonuç olarak bu tarz bir öğrenme ortamının, öğrencileri sosyolojik ve psikolojik açıdan desteklediği ve uygun mizah kullanımının, öğrencilerin yabancı dil öğrenimine yönelik tutumlarında olumlu etkiler yaratabilecekleri söylenebilir.

2.7. Mizah ve Gülmenin Eğitime Olumsuz Etkileri

Gülmek ya da mizah kullanımından sakınılması gereken zaman ve durumlar vardır. Çoğu araştırmacı, mizahı bir iletişim aracı olarak kullanmanın etkili sonuçlarının olduğu kadar etkisiz hatta yıkıcı yollarının da olduğu konusunda aynı fikirdeler (Nelson, 1989: akt: Lovorn, 2008: 8). Bu uygun olmayan durumlar; yapısal olarak kırıcı, küçük düşürücü, alaycı ya da iğneleyici olan mizah tarzlarını içerir. Kötü mizahın diğer örnekleri arasında; klişeler, önyargılar, cinsel ya da kültürel kavram hatalarını kuvvetlendiren ve istenmeyen bir kişiye yöneltilen mizah tarzları da bulunmaktadır (Forsyth, Altermatt ve Forsyth, 1997: 10-11). Genellikle bu mizah biçimleri; etik sınırları ihlal eder, riskli, saldırgan ve aşağılayıcı olur. Ne yazık ki öğretmenler tarafından bilinçli ya da bilinçsizce kullanılan uygun olmayan mizah tarzları sınıflarda yaygındır: Öğrencilerde hayal kırıklığına neden olan, güven ve öz benliği etkileyen, üstü kapalı ve acı veren şiddet şeklini alır. Bu mizah türleri; egemen olmak, zorbalık etmek, incitmek ya da öğrencileri manipüle etmek için kullanılır. Okulda mizahın kötü kullanımı iletişim ve benlik saygısını hızla bastıran, düşmanca bir öğrenme ortamı oluşturabilir (Jeder, 2014: 830).

Mizah özellikle de kötüye kullanıldığında ve etik sınırları aştığı zaman komik değildir. Sınıfta mizah kullanımı, bireyin kendisini garip ya da gülünç hissettiren durumlar yaratmamalıdır. Öğrencilerin isimlerine, fiziksel özelliklerine, cinsiyet ayrımcılığı yapan ya da ırkçı yorumlara gülünmemelidir. Mizah, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki duygusal ilişkileri oluşturmada bir bağlayıcıdır, öğretmenlerin başlangıç ve sürekli eğitiminde bu hususa önem verilmesi gerekir (Jeder, 2014: 830-832). Wanzer, Frymier, Wojtaszczyk ve

Smith (2006) yürütmüş oldukları çalışmada, öğretmenlerin belirli bir öğrenciyi veya öğrenci grubunu hedefleyen mizah anlayışına sahip olmamaları gerektiğini ve bir öğrencinin zekâsı, kişisel yaşamı, ilgi alanları, görünümü, cinsiyeti veya dili hakkında şaka yapmaktan kaçınmaları gerektiğini belirtmiştir. Mizahın değeri göz ardı edilmemeli, göz ardı edildiği takdirde sınıf iklimine zarar verebilir. Mizah her sınıfta doğru bir şekilde yerini almalıdır. Torok ve diğ. (2004: 15) tarafından yapılan bir araştırma bu söylemleri destekler niteliktedir. Araştırmada anket uygulanan bir üniversitenin öğrencilerinin %73'ü, öğretmenlerin sınıfta mizah kullanımını ancak yapıcı bir şekilde kullanırlarsa takdir ettiklerini belirtmiştirler. Bunun yanı sıra öğretmenin mizah kullanımının daha iyi öğrenim olanağı sunup sunmadığına yönelik sorulara, katılımcıların %40'ı mizahın sık sık öğrenmeyi kolaylaştırdığını, %40'ı ise bunun her zaman olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşılık olarak sınıfta mizah kullanımı, öğrenmeme ket vurur ve kafamı karıştırır sorusuna ise %68'i şiddetle karşı çıkmıştır. Yukarıdaki araştırmalar, eğitsel ortamlarda mizah kullanımının amacına öğretmenlerin çok dikkat etmeleri gerektiğini ve sınırlarının iyi çizilmesi gerektiğini destekler niteliktedir.

2.8. Çocuklarda Mizah Gelişimi

Mizahı hissetmek, bebeklerin şaşırtıcı derecede becerikli olduğu karmaşık ve psikolojik bir süreçtir. İlk araştırmalar bebeklerin ve küçük çocukların eğlenceli buldukları şeylere yani onların mizahı nasıl algıladıklarına odaklanmaktadır. Son zamanlarda yapılan araştırmalar ise küçük bebeklerin mizahı üretmelerine ve nasıl olurda ilk gelişme dönemlerinde eğlendirici olabileceklerine odaklanmıştır. Çok sayıda tartışma, çocukların gerçekten mizahı algılamada bilişsel becerilere sahip olup olmadıklarını veya onlara ihtiyaç duyup duymadıkları ile ilgilidir (Mireault ve Reddy, 2016: 11).

Hem dilsel hem de bilişsel konular üzerine yoğunlaşan McGhee (1979) 'e, çocuklarda mizah gelişiminin oluş aşamalarını ele almıştır (McGhee, 1983: 110). McGhee, çocuklarda mizah gelişiminin dört aşamasını şu şekilde belirtmiştir (Akt: Loizou, 2006: 425-426):

- **Nesneler ile uyuşmayan eylemler:** Mizah gelişiminin başlangıcı, çocuğun yaşamının 2. yılında ortaya çıkan nesneler ile oynanan oyun taklidi ile yakından ilişkilidir.
- **Nesne ve olayların uyumsuz sınıflandırılması:** Çocuklar yaşamının 2. yılında bir nesneyi veya olayı başka bir nesne veya olay için uygun bir şema ile yeniden özümseyerek, mizahı üretmelerine yardımcı olan dil becerileri geliştirirler.
- **Kavramsal uyumsuzluk:** Bu aşamada çocukların kavramsal düşünce geliştirmeye başlamaları nedeniyle ortaya çıkan mizah biçiminde çarpıcı bir değişim var. Yaklaşık

3 yaşındaki çocuk, cisimleri veya olayları tanır ve bu cisimlerin veya olayların farklı özelliklere sahip olduğunu anlar.

- **Çoklu anlamda mizah:** Çocukların olayların sırasını tersine çevirebilmeleri, nesnelerin özelliklerine ve olaylar arasındaki ilişkiye bakabilme yeteneklerinde önemli değişiklikler vardır. Bu nedenle yeniden yapılandırma becerileri, sözcüklerin başka ve belirsiz anlamları olduğunu anlamalarına yardımcı olur.

Horgan (1981), 16 ve 48 ay yaş aralıklarında kızının mizah gelişimi üzerinde çalışarak McGhee'nin mizah gelişiminin dört aşamasını da destekler nitelikte çalışma yürütmüştür. Çocuğun (Kelly) sözcük dağarcığı 20 sözcükten daha azdır ve 16 aylıkken "ayakkabı" sözcüğünü öğrenmiştir. Birkaç gün sonra ayağını bir gecelik koluna geçirerek "ayakkabı" diyerek çığlıklarla kahkaha atmıştır. Sonraki gün ayağını bir tenis topu kutusuna koyarak "ayakkabı" diyerek gülümsemiştir. Horgan, bunu semantik kategorilerin uyumsuzluğu olarak belirtmiştir. Aynı zamanda Kelly'nin iki kelimelik cümleler kurmaya başladığı anda anlam daralmalarının olduğu, uyumsuz espriler oluşturmaya başladığını belirtmiştir (Akt: McGhee, 1983: 110).

Dördüncü aşamada bir çocuk, "Yeni bir köpeğinizin olduğunu görüyorum. Köpekleri sevmediğinizi düşünüyordum" der. "Sevmem! Fakat annem indirimli bir sürü köpek sabunu satın aldı. Bu yüzden onların kullanılması için köpek almak zorundaydık." Bu aşamada çocuk ihtiyaç dışı olan bir şeyin satın alınmasını mantıklı bulmadığını anlıyor. Bu noktada çocuğun mizah anlayışı, yetişkin mizah anlayışına doğru gelişme gösterir (McGhee, 1979: 77, akt: Palmer, 1992: 13). Sonuç olarak çocuklarda mizah gelişiminin aşamalı bir şekilde oluştuğunu söyleyebiliriz. Çocuklar konuşmaya başlamadan önce nasıl konuşma taklidi yapıyorlarsa, mizah üretmeleri de taklitle başlıyor. Daha sonra çocuklar dil becerilerini geliştirdikçe cisim ve nesnelerin farklı özelliklere sahip olduğunu kavramaya başlıyorlar. Böylelikle yeniden yapılandırma becerileri ile olaylar arasında bağlantı kurabilip sözcüklerin farklı anlamlar içerdiğini kavrıyor ve zamanla bir mizah anlayışı geliştirebiliyorlar.

2.9. Mizah Kullanımı ve Okul Düzeyi

Okul öncesi dönem, sözlü esprilerin ilk ortaya çıktığı dönemdir. Çok basit görünse de daha yüksek bir bilişsel işlev seviyesini gösterir ve biraz daha soyut düşünce ve hafıza gerektirir (Lyon, 2006: 5). Çocuklar ile mizah kullanımı, öğretmenlerin zeki ve cana yakın olarak görülmesinde yardımcı olabilir. Davranış problemleri çatışmaya neden olduğunda gerginliği ve korkularını hafifletmelerine yardımcı bir unsur olarak karşımıza çıkar. Örneğin

çocuklar şarkı söylüyorsa ya da hikâyelere gülüyorsa bir fırtına onlara daha az korkutucu görünebilir (Ivy, 2013: 55).

İlköğretim ve ortaokulda mizah, belli öğrenme konularıyla ilgili olan noktalara değinmek için kullanılabilir. Mizahın okuma ve yazma becerilerini ilerlettiği, eleştirel düşünme alışkanlıklarını geliştirdiği kanıtlanmıştır. Çocuklar, mizahla ilgili becerilerini geliştirmek için ders materyalleriyle ilgili şakalar ya da oyunlar hazırlamak gibi etkinliklere küçük yaşta başlayabilirler. 12 yaşından küçük çocuklar iğneleme ya da hiciv gibi daha soyut düşünmeyi gerektiren mizah tarzını anlamayabilirler. Bu yüzden çocukların gelişim düzeyleri dikkate alınmalıdır (Ivy, 2013: 55). Mizah ifadeleri açısından erken ergenlik, gelişmemiş mizah anlayışının gelişmiş mizah anlayışına dönüştüğü önemli bir dönemdir. Birey, mizahı bilişsel ve sosyal etkileşim ve iletişim yoluyla nasıl değerlendireceğini ve kullanacağını öğrenmiştir (Chang, Ya Wang, Chih Chen ve Chang, 2014: 327).

Lise düzeyinde mizah kullanımına bakacak olursak; mizah, bu düzeyde ders içeriğiyle ilgili önemli noktalara değinmek için kullanılabilir. Lise öğrencileri öğretim programıyla ilgili karikatür çizmek ya da mizahi videolar çekmek gibi mizah yapabilirler. Çünkü ergenlik çağında olan gençler, insanların onları izlediklerini ya da yargıladıklarını düşünerek sık sık tedirgin olurlar. Mizahın, hiçbir öğrencinin soyutlanmadığı, alay edilmediği, tehdit teşkil etmeyen şekilde ve rahat bir biçimde kullanıldığına emin olunmalı (Ivy, 2013: 55). Ortaöğretim öğretmenleri açısından mizah kullanımı, sınıfta öğrenci ve öğretmenler arasında açıklık ve saygı duygusunu geliştirir. Uygun mizah kullanımı ile öğrenci öğrenmelerine katkı sağlanabilir ve etkileşimi geliştiren hoş bir ortam yaratılır (Huss, 2008: 34-35).

Üniversite öğretim elemanları mizahı bir öğretim aracı olarak kullanmakta isteksizdirler. Berk (1998)'e göre bunun en az üç sebebi vardır: İlk olarak, mizah herhangi bir öğretim programının bir parçası olmadığı için mizah kullanımı konusunda eğitilmemişlerdir. İkincisi, öğretim elemanları genellikle mizah kullanmak için profesyonel bir komedyen becerilerine sahip olmanın gerektiğine inanırlar. Üçüncüsü, genellikle öğretimin ciddi bir iş olduğunu ve eğlendirici olmamaları gerektiğini ileri sürerler veya mizah kullanımının mesleği önemsiz ve alçaltıcı yaptığı görüşündedirler (Akt: Deiter, 2000: 20). Bununla birlikte Torok ve diğ. (2004: 15) tarafından yapılan araştırmada sınıfta mizah kullanımına yönelik sorulan sorulara öğrenciler, mizah kullanımı öğrenme durumumu engeller ve kafamı karıştırır sorusuna ise üniversite öğrencilerinin %68'i şiddetle karşı çıkmışlardır.

2.2. TARİHSEL, FELSEFİK, DİLBİLİMSEL VE SOSYOLOJİK AÇIDAN MİZAH VE MİZAH KURAMLARI

Mizah bir alandan, bir bölgeden veya bir çağdan diğerine farklı şekilde değerlendirilir (Abahri, 2015: 8). Son zamanlarda tarihçiler mizah ve kullanımı hakkında giderek artan bir şekilde araştırmalar yapmışlardır. Antik dünya ve Anglo-Saxon İngiltere, kendine özgü edebiyat kütüphanesi ile hizmet sunmuştur. Bununla birlikte Avrupa'da Antik Çağın sonu ile Ortaçağın başında bu paylaşıma özen gösterilmemiştir. Bu ihmalin birçok sebebi olabilir. Bunlardan biri, sık sık söylendiği gibi tarihin bugünkü dünya bakışı çerçevesinde bir varoluş olduğu söylenebilir. Öyle görünüyor ki mizah, tarih gibi ciddi ve bilinçli olarak ilerleyen bir bilim dalı için çok hafif göründü (Halsall, 2004: 1-3). Bu araştırmalara kısaca değinmeden önce mizahın kelime etimolojisi ve tarihsel olarak farklı dönemlerde nasıl anlamlar barındırdığına bakalım.

2.2.1. Mizahın Sözcük Etimolojisi

Mizah tanımının temelleri belirli etimolojik izlerle tanımlanabilir. Filozof Thomas De Koninck, mizah teriminin humus (toprak) ve humilis (yerde kalan) Latince sözcüklere yakın olduğunu belirtmiştir. Humus terimi, aynı zamanda insanın topraktan doğduğu anlamına da geliyor. Ayrıca huma ve inhumare (gömmek veya defnetmek) ile ortak köklerini görmek de mümkündür. Bu ön görüşlere bağlı kalınırsa mizah sadece insan yaşamıyla değil ölümle de ilgili bir olgu olacaktır (Cotte, 2012: 8).

Akıcı veya sıvı anlamına gelen mizah, Latince bir sözcük olan "umor" olarak doğmuştur. Bu anlam hâlâ Fizyolojide beden sıvılarına atfen camsı ve sulu göz hümörleri (salgıları) olarak kullanılır. Tıbbın babası olarak anılan Yunan hekimi Hippocrates (4. yüzyıl. M.Ö) sağlıklı olmanın; kan, balgam, kara safra ve sarı safra gibi vücut sıvılarının arasında bir dengenin oluşuna bağlı olduğuna inanıyordu. Daha sonra Roma'da yaşayan Yunan hekimi Galan (2.yüzyıl. M.S) bu dört sıvının belirli psikolojik özelliklere sahip olduğunu, bireyde bu dört unsurdan herhangi birinin fazla olmasının, mizaç veya karakter oluşumunda belirli olacağı fikrini ortaya koydu. Kanın çok olması, birinin neşeli bir mizaca sahip olmasına; çok fazla kara safranın ise melankolik ya da saldırgan bir kişiliğe neden olacağı fikrini savunmuştur. Bu vücut sıvılarındaki değişimler geçici ruh hallerinin sebebi olarak da görülmüştür (Martin, 2007: 20-21). Bu sırası ile bir kişinin ruhsal durumunu göstermek için kullanılmaya başlanan bir terime yol açtı ve iyi mizahın keyiflilik olarak ifade edilmeye başlandığı 16. yüzyılda görünen ilk kanıtıydı. Sonraki yan anlamlarından biri tuhaflık ya da sosyal normlarla uyuşmayan davranıştı ve komiklikle ilişkisini destekleyen bu sözcüğün

anlamı (McDonal, 2012: 9-10), 1680'ler Avrupasında sapkın mizaç veya kişilik özelliği olarak toplumsal normlardan ayrılmış herhangi bir davranışa atıfta bulunmaya yol açtı. Bu nedenle mizah; vücut sıvılarının dengesizliğinden ortaya çıkan tuhaf, anlamsız veya garip kişi anlamına da geliyor. Çünkü bu tür insanlar o dönemde genellikle gülünç veya alay konusu olarak görülmüşlerdir (Ruch, 2007: 8).

Gülmenin negatif çağrışımları da olabilir, 18. yüzyılda hümanist filozoflar mizah kavramını; insanları aşağıladığı düşünülen iğneleme, alay ve ince espri gibi ahlaki açıdan kuşkulu biçimleri; gülme ve eğlencenin kabul edilebilir biçimlerinden ayırt etmek için kullanmaya başladılar. Mizah kavramı iyi ve saldırgan olmayan eğlence anlamlarını barındırdı. Sonuç olarak "mizah anlayışı" geliştirilmeye değer bir şey olarak görülmeye başlandı ve 19. yüzyılda mizah anlayışına sahip olmak, önemli bir özellik olarak kabul edildi. Ancak modern dünyada bu sözcük, bu özel anlamını yitirdi ve şaka, komedi ve kahkaha için bir eş anlam olarak kullanılma eğilimine girdi. Böylece yüzyıllar boyu mizah farklı anlamlar edindi ve Antik dünyanın filozofları bu sözcüğü hiç kullanmadılar. Odak noktaları çoğunlukla gülme üzerineydi (McDonal, 2012: 9-10).

2.2.2. Mizahın Tarihsel Boyutu

Mizah, beş bin yıl öncesine dayanan eski Sümer'de çivi yazısı ile yazılmış olan en eski metinlerin bazılarında görülmüştür. Birçok Sümer bilmecesi ve atasözleri açık bir şekilde mizahi ölçütlere sahiptir ve bazı Sümer masalları modern şakalarda bulunan bilmece tarzı ve üç kuralı gibi benzer yapılara da sahiptir. Benzer şekilde anlatı ve sanat eserlerinde ön plana çıkan mizah, profesyonel şakacıların eğlendiriciler olarak yaşayabildikleri hem Antik Mısır'da hem de Antik Yunan'da yaşamın çok önemli bir parçasıydı (McDonal, 2012: 12). Mısırın eski yazıtlarına göre gülme yaratılışta da vardı. İlk kahkahasıyla everene hükmedecek olan yedi tanrıyı yaratan Tanrı, sırasıyla her kahkahasında suları, evreni, yedinci kahkahasıyla ruhların ortaya çıkmasını sağladı (Akgöl, 2016: 15).

Yunanlılar için gülme ve alay konuları, günlük hayatın değil eğlence ve festivallerin bir parçasıydı. Komediler yalnızca Dionysos için yapılan dini festivallerde görülürdü ve bazı dini olayların çoğu diğer alay konularını yaratmıştır. Dionysos ve Demeter, bu olaylar ile ilgili olan tanrılardı ve her ikisi de Yunan Panteonu'nda (tapınak) alışılmadık bir yer edinmişlerdir (Jones, 2005: 9-10). Mizah, kötüyü konu edinerek eğlence ve şenliklerin yapılmasına ortam da sağlamıştır. Yunan kahramanları Oedipus ve Theseus'un yaşadıkları dönemden kaldığı düşünülen yazılı metinlerde mizah kullanımının görüldüğü gibi hayatın her alanında mizahın

var olduğu da belirtilmiştir. O dönemde bilmeceler, mizah ile birlikte halkı inandırma yolu olarak kullanılmış ve bu şekilde bilgiyi edinme ve anlama için mizahtan yararlanılmıştır (Öngören, 1998: 17; Willliams, 1997: 54; akt: Yardımcı, 2010: 3-4).

Ortaçağ'da ise gülme, kötülük olarak görülmüştür. Rahipler, bilginleri eğlendiren sözcük oyunlarını kınayıp, gülmenin önüne geçer. Bu dönem boyunca gülme özgürlüğü ve iyi-kötü gülme arasında bir ayrım yapılmıştır (Cyriell, 2013: 15). İyinin daima yüceltildiği, kötünün ise hor görüldüğü bu dönemde mizah, dini görüşlerin etkisi altında baskı görmüştür (Öngören, 1998: 20; akt: Yardımcı, 2010: 4). Gülmenin veya gülünçlüğün nesnesi, genelde egemen sınıf ve onun kötülükleriyken insanları güldürme nesnesi ise halk kitlesine bağlıydı. Bu ikisi toplumun birbirine tamamen zıt kutuplarıydı. Ortaçağ'da halkın mizah kültürü; halk eğlencesi, ayin ve gösteriler (karnaval şenlikleri) gibi çok farklı biçimlerde kendini göstermiştir. Halkın karnaval eğlencesi, feodal sistemin resmi kutlamaları arasında çok özel bir anlam taşımıştır ve eğlenceler tüm hiyerarşik ilişkilerin ortadan kaldırılmasına da olanak sağlamıştır (Bakhtine, 1970; akt: LoCicero, 2009: 145). Festivaller, "dünya tersine döndü" söylemi, yerleşik kurallar ve hiyerarşiler ile alay etmek için eğlenceli ve yıkıcı bir yol da sağlamıştır (Hart, 2007: 4). Sonunda gülme, Ortaçağın sonlarında kontrolsüz bir duruma dönüşmüştür. Kent insanı Ortaçağ kilisesinin dayattığı baskıdan kurtulur. Şehir, halk ve karnaval kahkahalarıyla yankılanır. Bu kontrolsüz ve baskın gülüş, Rönesans'ın mutlu ve zevk sahibi kahkahalarına yol açacaktır (Smadja, 1993; akt: Cyriell, 2013: 15).

Bugünkü anlamını Rönesans hareketi ile kazanan mizah; dönemin kambur, cüce ve şekil olarak deforme olmuş insanları tarafından, siyasi gücü elinde bulunduran kişileri eğlendirmek için kullanılmıştır. Günlük yaşam ile uyum içinde olmayan mantık, Rönesans döneminde mizahın zenginleşmesine öncülük etmiştir. Kilise ve din adamlarına karşı güçlü bir espri anlayışı ortaya çıkmıştır. Toplumsal, iktisadi ve siyasal açıdan bozulan ve düşünce yapısı günlük hayata uyum sağlamayan Ortaçağ, aslında mizahın zenginleştiği bir dönemdir. Mizahın belirli kesimleri hedef aldığı bu dönemde mizahçının, mizahın gücünü kullanarak ve halkı da arkasına alarak seçkinler sınıfı ile toplumsal değerler için mücadele ettiği de görülmüştür (Öngören, 1998: 20-22, akt; Yardımcı, 2010: 5).

17. yüzyılın sonuna kadar talihsiz, engelli ve zihinsel olarak hasta bireylere gülmek toplumsal olarak kabul edilirdi ve düşmanca esprili sözlerin karşılıklı olarak yapılması toplumda bir etkileşim şekliydi. Ancak 18. yüzyılın hümanist hareketlerinin etkisi altında bu saldırgan gülme biçimleri kaba ve bayağı olarak görülmeye başlanmıştır (Martin, 2003: 313).

18. yüzyıldan önce, “bir şeye gülmek” ve “alay etmek” kavramlarına bir açıklık getirilmemesinin yanı sıra gülme, birçok yazar tarafından negatif anlamda ele alınmıştır. Çünkü bütün gülmelerin birine alay etmekten kaynaklandığı düşünülmüştür. Örneğin İncil’de gülmeye ilişkin yapılan atıfların çoğu; hor görmek, alay etmek, gülünç taklit ya da hakaret etmek ile ilişkilendirilmiştir (Martin, 2007: 21).

Mizah, Antik Çağdan beri sosyal, kültürel ve teknolojik eğilimlere karşılık olarak içeriğini ve stilini değiştirerek insan toplumu ile beraber olmuştur. Günümüzde internet, mizahın üretimi ve yayılmasında önemli bir aktör haline gelmiştir. Sayısız internet sitesi mizaha ayrılmıştır ve mizahi mesaj içeren e-postaların muazzam trafiği günlük olarak tüm dünyada bilgisayar bağlantıları ile oluşmuştur (Coleman, 2005: akt: Shifman, 2007: 187). Modern zamanda yaşanan sosyo-kültürel unsurlar, sosyal dönüşüm ve değişim ile iç içe ilerleyen mizah anlayışını ciddi bir şekilde etkilemiştir. Çiçero’ya göre mizah; hayatın taklidi, geleneklerin aynası ve gerçeğin imgesidir (Sokullu, 1997: 12, akt: Arık, 2002: 101).

Sonuç olarak yukarıda değinilen araştırmalar insana özgü bir özellik olan mizahın, tarih boyunca insanlar arası iletişimde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Mizahın; hayatın merhametsizliği, saçmalığı ve gülünçlüğü karşısında, zamanla yaşam ile tamamlayıcı bir şekilde değişim ve gelişim gösterdiği görülüyor. Böylesine önemli rolü olan bir unsur, tarihe izini bırakmadan gider mi? Elbetteki hayır. Bu kadar güçlü anlamlar barındıran ve hayatın hemen hemen her alanında bilge bir şekilde yerini alan bu olgunun; insanların eğlenmesine, rahatlamasına hatta incinmesine ve hayal kırıklıkları yaşamasına neden olduğu görülüyor. Bununla birlikte, insanların düşüncelerini iletmesinde de güçlü bir muhalefet ve eleştiri aracı olduğu da açıktır. Bu insani ve toplumsal yönünden dolayı yüzyıllardır birçok bilim insanının ilgisini çekmiştir. Zamanla; felsefe, sosyoloji, dilbilim, psikoloji ve eğitim vb. gibi birçok disiplinde yerini aldığı ve bilimsel kuramlar oluşturulduğu görülüyor. Böylelikle mizah, bilimsel olarak da var oluyor ve sırasıyla mizah kuramlarını ve filozofları bu açıdan ele almamızda yarar var.

2.2.3. Mizah Kuramları ve Filozoflar

En eski ve genel üç temel mizah kuramı vardır: Üstünlük, uyuşmazlık ve rahatlama kuramı. Her üç kuramın ayrı bir tarihi olsa da her üçü de eş zamanlı olarak bir iletişim içerisinde meydana gelen komedi olgusu olarak açıklanabilir (Little, 2009: 1244). Uyuşmazlık kuramı kavramları, bazı durumlar içerisinde yer edinen uyuşmazlık durumlarının komik eğlencenin tipik bir amacı olarak yansır. Duygusal tepki ile ilgili olan ve eğlencenin amacı ile

hoş bir üstünlük hissini sürdüren üstünlük kuramı ise genellikle komik eğlence ile iç içedir. Son olarak rahatlama kuramı gülmedeki komik eğlencenin dışavurumuna odaklanır ki bu da bastırılmış enerji ve stresin hoşa giden bir yansıması olarak görülür. Uyuşmazlık kuramının bilişsel, üstünlük kuramının duygusal, rahatlama kuramının ise komik eğlencenin fiziksel boyutuna yoğunlaştığı söylenilebilir (Lintott, 2016: 1).

2.2.3.1. Üstünlük Kuramı

Mizahın ana temasının duygusallık olduğunu dile getiren üstünlük kuramı genelde mizahın, insanların başka insanlar üzerinde söylem ve eylemleri ile üstünlük kurma isteği duygusundan kaynaklandığını ileri sürer. Kuramın en eski eleştirmeni olan Platon "Devlet" adlı eserinde mizahın, ruhun duygusal yani ruhani yönünü yansıttığını, ruhani yönün de mantıksal öz denetime hükmetmiş olduğunu dile getirir. Duyguların akla hâkim olabileceğinden mizahı acınacak bir şeye benzetir. Bu yüzden halkın kanuni temsilcilerinin güldürüyü sevmemeleri gerektiğini ve gülmenin, olumsuz yönde mizaç değişikliğine sebep olacağını dile getirir (Victor ve diğ. 2015: 1). Bunun sebebini bireylerin temel tutkuları ve duygularını kontrol altında tutması gerektiği düşüncesine dayandırmıştır. Çünkü temel tutku ve duygu ile yönetilen bireylerin, toplumda gücü ele aldıkları zaman kötü kararlar alacaklarını ve gücü kötüye kullanmaya eğilimli olacaklarına değinmiştir (Bardon, 2005: 2-3). Platon'a göre gülünç insan, gerçekte olduğundan; kendini daha akıllı, daha erdemli, daha iyi görünen ve daha zengin sanan cahil bir insandır. (Morreall, 1983: 4-5). Bu durum, Platon'un mizah hakkında sahip olduğu üç farklı düşünceyi gösterir. İlk olarak, gülünçlük zayıf olanların cehaletidir. İkincisi, gülme kötü niyetlidir. Üçüncüsü, gülme bir anlamda rasyonelliğe karşıdır (Jones, 2005: 3).

Aristotles'da tıpkı Platon gibi, "zekice bile olsa gülmek, öğrenilmiş bir hor görmedir." der. İnsanlar alay edilmekten hoşlanmazlar, toplumsal olarak pozitif bir yanı olsa da gülmenin, insan hatalarının tekrarlanmasına yol açacağını iddia eder (Morreall, 1983: 4-5). Hem başkalarına gülmek hem de kendine gülmek üzerine odaklanır ve böylesi gülme amacı içeren acıdan kaçınır (Lombardini, 2013: 208). İnsanlar başkalarının kusurları, zayıf yönleri ve zaaflarında mizahi bir unsur bulurlar ve gülme, talihsiz bireylere yöneltilen bir küçümseme veya kötülük ifadesidir (Ferguson ve Ford, 2008: 288). Hobbes'te tıpkı Plato ve Aristotles gibi bu hissin, bireyin karakteri ve yaşamı üzerinde olumsuz etkileri olabileceği gibi bireyin kendisini başkaları ile mukayese etmesinden ötürü değil de kişinin kendi yeteneklerinin farkına varmasından kaynaklandığını ileri sürer. Bununla birlikte gülmenin başka insanlara yönelik bir işlevi olduğunu ve bunun korkaklık içerdiğini savunmuştur (Morreall, 1997: 11).

Başkalarının talihsizliklerinin gözlemlenmesinden kaynaklanan, güçlenen benlik saygısının önemine daha açık bir biçimde vurgu yapmıştır (Ferguson ve Ford, 2008: 288). Kahkaha tutkusunun, sadece başkalarının zayıflığına veya daha önce bizde olan zayıflığa kıyasla bizde olan itibar düşüncesinden doğan ani bir ihtişamdan başka bir şey olmadığını belirtmiştir (Garner, 2000: 13).

Alay ya da hor görme, hak ettiğini düşündüğümüz birinde bazı küçük talihsizlikleri algılamamızdan kaynaklanan, nefretle karışmış bir tür eğlencedir. Bu kötülükten nefret ediyoruz ancak onu hak eden kişinin payına düşmesinden de zevk alıyoruz. Bu beklenmedik bir şekilde bizim başımıza gelince şaşkınlık; kahkaha atmamıza neden olur… Belli bir engeli olan kişiler; topal, kör, kambur veya halkın alayına maruz kalan kişiler özellikle alay konusu olurlar. Öyle oldukları için -başka herkesi böylesi bir utanç içinde görmeyi beklemek- başkalarının talihsizliklerinden memnundurlar ve bu insanların bunları hak ettiklerini düşünürler (Descartes, 2017: 15). Erasmus'da tıpkı diğer düşünürler gibi yıkıcı mizahın zararlı olacağını şu sözleri ile desteklemektedir:

> "…, insanların sıradan yaşamlarını suya sabuna dokunmadan iğneleyen yeteneklere her zaman bir özgürlük tanınmıştır, yeter ki özgürlük şiddete dönüşmesin" (Erasmus, 2012: 33). Bu sözünü şu şekilde de destekler: "Çünkü bu dalkavukluk biçimi baştan sona zararlıdır, kalleş ve alaycı insanlar zavallı kurbanlarını kötü duruma düşürmek için kullanırlar bunu" (Erasmus, 2012: 118).

Bu kuramın aynı zamanda kişinin genellikle siyasi, etnik veya toplumsal cinsiyet temelli fikir ve tutumlarının, bazı insanlara ya da gruplara karşı bir yansıması olarak ortaya çıktığı da söylenmektedir (Krikmann, 2006: 27). Bu düşmanca ve gösterişli kahkahalar bizi suçüstü yakalar ve hapseder, bu kahkahalara genellikle karşılık veremeyiz, felç oluruz. Bedensel ifadenin gözlemlenmesi devam edilirse "gülmekten ölmek" kadar "utançtan ölmeyi" de dile getirmek yerinde olur (Cotte, 2012: 13). Gülmeye yeltendiğimizde toplumsal kuralları çiğnediğimiz gibi hissettiğimiz ya da hissetmediğimiz duyguları ifade ederken önem verdiğimiz insanlara dahi hakaret etmeyi abartabiliyoruz. Pratikte esprilerimiz ile arkadaşlarımıza yalan söylemekle kalmayız, aynı zamanda onların rahatsız olmalarına hatta acı çekmelerine dahi sebep oluruz (Morreall, 2009: 2).

Bu açıdan, üstünlük kuramının eğitim ortamlarında öğretmenler tarafından kullanımının sakıncaları göz ardı edilmemelidir. Bu konuyla ilgili olarak Wanzer ve arkadaşları; saldırgan, aşağılayıcı veya uygun olmayan mizah türlerinin, öğrenci öğrenimi ile olumsuz bir şekilde ilintili olacağını belirtmişlerdir. Çünkü öğrencinin motivasyonunu ve muhtemelen ilerleme yeteneğini azaltacaktır. Saldırgan ve aşağılayıcı mizah tarzı,

muhtemelen ders materyali ya da öğretmene yönelik olumsuz bir etkiye yol açacaktır ve öğrencinin ilerleme yetisini düşürecektir (Wanzer ve diğ. 2010: 7-8).

2.2.3.2. Uyuşmazlık Kuramı

Mizahı üstünlük kuramının negatif yansımasından kurtaran uyuşmazlık kuramı, tutarsız ve saçma olan iki farklı olgudan doğan, sanatsal yaratıcılık ve bilimsel bakış gibi bir yaklaşımı benimsemeyen farklı bir oluş atmosferini benimsemektedir (Little, 2009: 1245-1246). Bu kuramda gülme, kişinin düşünsel beklentisiyle bir durumun duyular tarafından algılandığı şey arasında bir uyuşmazlığın gerçekleşmesinin ifadesidir (Bardon, 2005: 8). En ünlü savunucuları Kant ve Schopenhauer olan uyuşmazlık kuramı, 18. yüzyıl ve 19. yüzyıla kadar ayrıntılı olarak çözümlenmemiştir. Kant'ın mizah kuramı, sadece bir uyuşmazlık kuramı değildir aynı zamanda duygusal bir düşüncenin yansımasıdır da. Ancak uyuşmazlık fikri, Kant'ın mizah tanımının merkezinde temel bir rol oynar (Morreall, 1983: 16). Schopenhauer'e göre mizah uyuşmazlığı, her durumda gülmenin nedenin aynı doğrultuda düşünülmüş olan bir düşünce ve gerçek nesne arasındaki uyuşmazlığın ani algılanışından ibaret olduğunu ve gülmenin kendisinin de yalnızca bu uyuşmazlığın bir ifadesi olduğunu açıklamıştır (Berger, 2013: 210). Kant bakış açısını örneklendirmek amacıyla, sallanmış bir şişede köpük hâline gelen ve şişe açıldığında dışarı akan birayı gördüğü için şaşıran Hintli birinden söz eder. Kendisine bunun nesi bu kadar şaşırtıcı diye sorulduğunda Hintlinin açıklaması şöyledir; kendisini şaşırtan şeyin akan köpük olmadığını, nasıl olurda birinin köpüğü şişenin içine önceden bırakmış olduğuna şaşırdığını söyler. Kant bunun eğlenceli oluşunu Hintli üzerinde kurduğumuz herhangi bir üstünlük duygumuzdan ötürü kaynaklanmadığını, aksine tamamıyla köpük beklentimizin aniden yok olmasından kaynaklandığını söylemiştir (Lippitt, 1991: 14-15).

Şakalar, uyumsuzluk kuramı göz önüne alınarak incelendiğinde şaka içerisindeki iki nesne tek bir kavram veya "çerçeve" aracılığıyla sunulmaktadır. Kavram, her iki nesneye uygulanır ve nesneler benzer hâle gelir. Şaka ilerledikçe kavramın iki nesneden yalnızca biri için uygulandığı görünür ve böylece nesneler veya kavramlar arasındaki fark belirginleşir. Buna da uyumsuzluk denir (Rutter, 1997: 18-19). Muhtemelen hatalarından bahsedileceğini düşüneceğimiz bir George Washington hikâyesinde Washington'nun Bağımsızlık Bildirgesini imzalayan 56 kişinin öldürülmesi ile ilgili suikast düzenlediği gibi bir hikâye beklemeyiz. Temel anlamda uyuşmazlık, daha önce deneyimlerimiz ile öğrenilen kalıplar ve beklentilerimizi ihlal ettiğini düşündüğümüz bir şey ya da olay hakkında algıladığımız veya düşündüğümüz şeydir (Morreall, 2009: 10-11).

Wanzer ve diğ. (2010; 6) eğitim açısından mizahi uyuşmazlığı şu şekilde ele almışlardır: Başlangıçta öğrenciler, mizahı algılamak için öğretmenin mesajındaki uyuşmazlığı fark etmeleri gerekir. Uyuşmazlık kabul edildiğinde çözümlenmeli veya yorumlanmalıdır. Uyuşmazlık çözümlenmezse, öğrenciler mizahı algılamayacak, muhtemelen öğretmenin mesajı yüzünden ya dikkati dağılacak ya da kafası karışacaktır. Eğer öğrenci uyuşmazlığı çözerse mesajı mizah olarak algılayabilir ve mesaj kahkaha ile sonuçlanabilir. Mizahi mesajın yapısı ve nasıl yorumlandığı öğrenmeyi kolaylaştırıp kolaylaştırmadığını belirler.

2.2.3.3. Rahatlama Kuramı

Bu kuramın en önde gelen ismi Freud'dur. Odak noktası, gülmenin fiziksel olgusu olan ve özellikle de sinir sistemi ile ilişkisi olan rahatlama kuramı, üstünlük ve uyuşmazlık kuramları ile açıklanamayan biyolojik unsura odaklanmıştır (Morreall, 2009: 15-16). Bu kuram, mizahın yasak düşüncelere sahip olmamızı engelleyen bazı toplumsal normların (iç sansürlerin) es geçildiği bir biçim olduğunu öne sürer. Bu da eleştirilerden kurtulmak, eleştirilerin önlediği enerjinin dışa vurumuna ve dolayısıyla rahatlama hissi sağlar (Mihalcea, 2007: 413). Gülünç, ilk anda insan sosyal ilişkilerinden türeyen niyetlenilmiş bir keşif olarak ortaya çıkar. O, insanlarda –onların hareketlerinde, biçimlerinde, eylemlerinde ve karakter çizgilerinde, başlangıçta her olasılıkta yalnızca fiziksel özelliklerinde ama daha sonra zihinsel özelliklerinde ya da duruma göre bu özelliklerin dışavurum biçimlerinde- bulunur. (Freud, 1998: 219).

Kuram, gülmenin insan sağlığı için faydalı olduğuna inanan düşünürler arasında yaygın olarak kabul görülür. Freud'e göre gülme, vücudumuzdaki ruhsal enerji, cinsellik veya ölüm gibi bilinçaltında tutulan duyguları bastırmak için bir dürtü görevini görür (Mulder ve Nijholt, 2002: 4). Bazı mizahların fizyolojik veya psikolojik bir gerilimden kaynaklandığını görüşünü benimseyen rahatlama kuramında gerginliğin serbest bırakılması durumunda ani bir katarsisin (rahatsız edici duyguları dışa vurarak onlardan kurtulma) oluştuğunu ve bununda kahkahaya yol açtığı görülür. Bu kuramda mizahın temel işlevi, bu iç gerilimleri serbest bırakmaktır (Victor ve diğ. 2015: 3). Öte yandan Freud, şaka kuramı için taraflı olmayan (masum) ile taraflı bir şaka arasında ayrım yapar. Freud için taraflı olmayan (masum) şakanın kendi içerisinde bir amacı vardır ve genellikle yalnızca küçük bir gülümseme ile son bulur. Taraflı bir şaka ise düşmanca, alaycı, kuşkulu veya müstehcendir.(Little, 2009: 1249-1250).

Monro (1988) üstünlük, uyuşmazlık ve rahatlama kuramlarını kapsayan üç mizah kuramının bir analizini sunmuştur. Mizahın temel özellikleri üstünlük hissini veren (Üstünlük Kuramı) yapmacık güçlenmeyi kapsar. Farklı mantık ve çelişki oyunlarına başvurarak hayal kırıklığı veya adaletsizlikle baş etmenin bir yolu (Uyuşmazlık Kuramı)'nı kapsar. Katarsis, ifade edilemez olanların ifade edilmesiyle sosyal sınırlamayı kaldırmasıyla (Rahatlama Kuramı) ilgilidir. Bu psikolojik sonuçlar doğrudan veya dolaylı olarak; stresi ve kaygıyı düşürmenin yanı sıra daha olumlu ruh hâllerine katkıda bulunur (Szabo, 2003: 152).

Sonuç olarak, İlkçağ filozoflarından Platon ve Aristotles'nun, Ortaçağ filozoflarından da Hobbes ve Descartes'ın genel olarak üstünlük kuramı etrafında hem fikir oldukları görülmektedir. Yeniçağ ve Yakınçağ filozoflarından; Kant ve Schopenhauer'un uyuşmazlık kuramı görüşünü benimsedikleri, Freud'un ise rahatlama kuramını ele aldığı rahatlıkla söylenebilir. Burada Bergson ve Nietzsche'nin görüşlerini ayrı olarak ele almakta yarar vardır. Çünkü Bergson'un mizahın toplumsal işlevini ele aldığı, Nietzsche'nin ise mizahın acıyı hafifleten işlevi ile ilgilendiği görülmektedir.

2.2.3.4. Henri Bergson ve Gülme Kuramı

En çok bilinen gülme kuramcılarından biri olan Bergson'un burada kuramına odaklanmamız gereken bakış açısı; güldürünün toplumsal bir düzenleyici olmanın ötesinde toplumun kendi merkezinde bulunuyor olmasıdır. Bergson'un "gülüşümüz her zaman bir grubun gülüşüdür" ifadesini dikkate alarak gülme, toplumun "doğal çevresi" içinde değerlendirilmelidir ve onun işlevi sosyal bir işlevdir sonucuna ulaşılabilir. Bergson'daki mekanik ve yaşayan arasındaki ikiliği kısaca göz önüne almalıyız. Çünkü onun iddiası komikliğin; "hayatta mekanik olarak kalıplaşmış bir şey" den meydana geldiği ile ilgilidir (Lippitt, 1991: 121-122). Bergson, güldürünün toplumun merkezinde oluşunu şu şekilde belirtmiştir: "Dans edilen bir odada dans edenlerin aptal görünmesi için müziğin sesine kulaklarımızı kapatmamız yeterlidir… Onları müziğin duygusuna eşlik edişlerinden soyutlayarak aniden kasvetten neşeye geçişlerini görmeyelim mi? Güldürü, anlık bir anestezi gibi bütün etkisini gösterir. Çağrısı zekâya, saf ve basit olanadır" (Bergson, 1914: 4).

Yine aynı şekilde Bergson " gülüşümüz her zaman bir grubun gülüşüdür" savını da şu şekilde dile getirmiştir: "Bir zamanlar vaazda herkes gözyaşlarına boğulmuşken ağlamayan bir adama neden ağlamadığı sorulduğunda: 'Ben cemaatten değilim!' diye yanıtlamış… Çok sıklıkla söylenir, bir tiyatro salonu ne kadar doluysa, seyirci kahkahası o kadar kontrol edilemez." (Bergson, 1914: 5).

Bergson mekanik ve yaşayan arasındaki ikiliği ise şu şekilde tanımlamıştır:

"Etrafındaki nesnelerin her hâlükârda zarar verici bir muziplikle değişip bozulduğunu düşün. Kalemini hokkaya batırdığında üstünü başını batırıyor, sağlam bir sandalyede oturmak istediğinde kendini yere kapaklanmış buluyor, kısacası her durumda etmen momentumun bir değişmezi olmasına rağmen bütün hareketler alt üst olmuş ya da boşuna yapılıyorsa… O zaman bir eşek şakasının kurbanıyla yere düşen bir koşucunun durumu aynıdır. Aynı nedenle gülünçtür. İki durumda da gülünç olan unsur, birilerinin açıkgöz gibi bir uyum yeteneği ve geçerli bir esneklik beklentisine girdiği yer olan kesin bir 'MEKANİK ESNEKSİZLİK' barındırır. İki olgudaki tek fark, ilki; kendiliğinden gerçekleşirken diğerinin yapay olarak elde edilmesidir. İlkinde geçenler hiçbir şey yapmaz sadece bakar fakat ikincisinde zarar verici muziplik müdahale eder" (Bergson, 1914: 5-6).

Sonuç olarak Bergson, gülme ve komedinin toplumsal işlevine odaklanmıştır. Tüm komik durumların ortak bir özelliği olduğunu düşünmüştür: İnsanlar kendi "mekanik esnekliklerinin" neden olduğu ani bir düşüş yaşadıklarında komik görünürler ya da komik bir durumda olurlar. Bununla Bergson, birinin davranış veya talihsiz hatalarına neden olan bir düşünce veya alışkanlığın belli bir değişmezliğine vurgu yapmıştır. Gülmenin, düşünce biçimlerinin ve zarar verici davranışın birçok insanın iyiliği için bir çeşit düzeltici olduğunu savunmuştur (Bordon, 2005: 12).

2.2.3.5. Friedrich Nietzsche ve Gülme Kuramı

Nietzsche'ye göre gülme; önemsiz, saçma bir olgu olmaktan çok uzaktır. Aksine onun bütün dünya görüşünde önemli bir rolü vardır. Walter Kaufmann'a göre; " Nietzsche için gülme; dünyaya, yaşama ve kişinin kendine yönelik bir tutumunu yansıtır." (Lippitt, 1991: 136). Nietzsche'e göre mizah, acıyı hafifletir çünkü kişinin istemsiz başarısızlığını kabul etmesindeki bir tutumdur ve suçlunun acısını hafifletir. Mizah kendini aşağılama ile aynıdır çünkü kişi istemsiz olarak başarısızlığını göstermektedir (Shaw, 2015: 31-35). Nietzsche mizahın acıyı hafifleten iyileştirici işlevine şu şekilde atıfta bulunur: Örneğin bir kişi sınavda başarısızdır ve "Ben büyük, aptal bir öküz kadar aptal olmalıyım" diyor. Bu mizahı bir yorum fakat mizahı açıklayan ne? Kısmen, bu bir insanın aynı zamanda bir öküz olduğu uyumsuzluğundandır. Bununla birlikte başarısızlığının tıpkı bir öküzün başarısızlığı gibi, yani istemsiz bir başarısızlığın kabul edilmesine de bağlıdır. "Ben büyük, aptal bir öküz kadar aptal olmalıyım" diyerek bu kişi, "Ben aptalım, bir öküz gibi, ona yardım edemem bu konuda hiçbir şey yapamam diyordur. Bununla Nietzsche, mizahın acıyı hafifletici iyileştirici bir işleve sahip olduğunu belirtmiştir. İnsanlar, başarısızlıklarına mizah ile yaklaşarak onu istemeden kabul ederler. Fakat bu elbette onların başarısızlıkları karşısında suçluluk duygusunu ortadan kaldırır. Bu onların başarısızlıklarından dolayı suçlu olmadığını gösterir (Shaw, 2015: 40).

2.2.4. Mizahın Dilbilimsel Boyutu

Mizah felsefeleri Antik dönemlere kadar dayanır. Ancak mizahın dilbilimsel çalışması, belki de alanın "kesintiye uğramış" niteliğinden dolayı yakın geçmişte gelişmiştir. Ciddi bir dilbilimsel konu olarak ortaya çıkışından dolayı dilbilimciler mizahın dilbilimsel kuramını oluşturmak için çalışmışlardır. Bu tür biçimlendirilmiş bir kuram için birçok farklı yöntem önerilmiş olsa da Raskin (1985), bu yönde semantrik skript mizah kuramı ile ilerleme göstermiştir. Bu kuram en eksiksiz şekilde mizahın dil kuramını ve mizahın eksiksiz bir dilbilimsel analizini gerçekleştirmek için iyi bir çalışma alanı sunar (Abdalian, 2005; 1).

2.2.4.1. Semantik Skript Kuramı

Semantik, bir anlam çalışmasıdır. Örneğin, eş anlamlılar (kadın- bayan, yetişkin kadın-insan) ve zıt anlamlılar (kadın-erkek) gibi kelimeler arasındaki anlam ilişkisini inceler. Bununla birlikte anlamın tüm yönleri geniş bir bağlama atıfta bulunmaksızın açıklanabilir. Semantik sözcüklerin sahip oldukları ve iletişimsel değerin yanı sıra onların yan anlamlarını da göz önünde bulundurur. Bazı insanlar için 'bayan', 'kadın'dan daha fazla saygıyı ifade eder çünkü asalet anlamını barındırır. Anlamlar değişip çeşitlilik gösterebilir (Ross, 2005: 30).

Raskin, "senaryo/skript" terimi ile şaka metninin anlamından bahseder. Bu senaryo, bazı durum ya da etkinlikler hakkında yapılandırılmış bir bilgi yapısını açıklar (Ritchie, 2004: 70; akt: Schwarz, 2010: 56). Senaryo; bir nesne, eylem ya da olay hakkında bilgi sağlar ve bir varlığın parçalarını ele alarak o varlığın yapısına değinerek bir etkinliğin nasıl yapıldığını veya bir ilişkinin nasıl organize edildiğini açıklamaktadır (Schwarz, 2010: 56). Kuram, bir şakanın daima belirli bir şekilde birbirlerine karşı iki farklı söylem ilişkisi olduğunu varsayar. Bir senaryodan diğerine geçiş, can alıcı noktayı harekete geçirir ve dinleyicinin metnin başından daha fazla anlam çıkarmasının mümkün olduğunun farkına varmasını sağlar (Mulder ve Nijholt, 2002: 11). Raskin, senaryonun soyut zıtlıklarının üç düzeyini; gerçek ve gerçek olamayan arasındaki zıtlığı en üst soyutlama ile belirtiliyor. Soyutlamanın daha düşük bir düzeyinde; gerçek ile gerçek olmayan, normal ile anormal, mümkün ve mümkün olmayan olmak üzere üç farklı zıtlık şeklini alabilir. En düşük düzeyde yaşam-ölüm, zenginlik-yokluk veya genelde iyi-kötü gibi farklılık gösterirler (Raskin, 1985: 111-114; Attardo ve Raskin, 1991: 308; akt: Levonian, 2011: 90). Kuram, senaryo zıtlığının en önemli faktör olduğunu varsayarak bir şakanın komikliğinde etkili olan diğer etkenleri yok sayar. Can alıcı noktada senaryo değişkenliğini harekete geçiren yalnızca iki çeşit dürtü ya da mantıksal mekanizmalar fark edilir. Bunlar, belirsizlik ve çelişkili dürtülerdir. Senaryo değişkenliğinin bu mantıksal

mekanizmaları, senaryo değişkenliğinin bir zıtlığı olarak görülür ve önem verilmez (Mulder ve Nijholt, 2002: 11).

2.2.4.2. Genel Sözlü Mizah Kuramı

Genel sözlü mizah kuramı, 1991'de Raskin ve Attardo tarafından geliştirilen bir kuramdır. Raskin'in semantik skript kuramını takip eden bir kuram olarak tanımlanabilir. Genel sözlü mizah kuramı, sözel mizaha odaklanır ve bir şakayı altı bilgi kaynağını içeren bir şaka olarak tanımlar. Her iki kuram da mizahın sözlü ifadesinin analizinde etkili olmuştur (Schwarz, 2010: 56-59):

• Raskin'in semantik skript kuramından öğrendiğimiz senaryo zıtlığı,

• Local mantığı, mantıksal işleyişi kapsar ve bir şakayı bir araya getiren iki senaryonun getirilme biçimi ile ilgilenir,

• Bir şakada rol oynayan çeşitli bireyleri, nesneleri ve şakanın konumunu tanımlayan durum,

• Şakalarında kim veya neyin alay edileceğini veya saldırıya uğrayacağını amaç edinen kişileri veya bir grubun bireylerini tanımlayan hedef,

• Şakayı sunmak için kullanılan tarzı (örneğin, bir diyalog, bilmece, hikâye vb.) tanımlayan anlatım stratejisi ve

• Metinde kullanılan tüm sözcükleri ve diğer dilbilimsel ögeleri açıklayan dil.

Şakalar, altı parametrenin satırları boyunca birbirine benzeyebilir. Bu parametreler, bir şakayı sıfırdan oluşturmak isteyen birinin çizmesi gereken kaynaklardır. Bu nedenle "Bilgi Kaynakları" olarak adlandırılırlar. Şakalar arasındaki benzerlik derecesi bilgi kaynaklarının hiyerarşisini yansıtmaktadır. Eğer iki şaka yalnızca "Dil" açısından farklıysa benzer olarak algılanırlar. Ancak eğer "Senaryo Zıtlığı" açısından farklılık gösterirlerse çok farklı şekilde algılanırlar (Attardo, 2017: 127-128). Genel Sözlü Mizah Kuramı, Mizahi Senaryoların Anlambilimi Kuramı gibi sözel mizah sorunları ile karşı karşıya kalmaz. Dil konusundaki değişkenlerden dolayı bir metnin taşıması gereken bütün nitelikleri içinde barındırır. Şakaların benzer özellikleri ortak değişkenleri ile farklılık özellikleri de farklı değişkenleri ile aynı orantıda örtüşür (Attardo, 1994: 228; akt: Aşılıoğlu, 2013: 224).

2.2.4.3. Mizahi Senaryoların Anlambilimi Kuramı

Raskin, mizahı hissetmenin öneminin istem ve anlamda olduğunu düşünmüştür. Olası tüm potensiyel değişkenler göz önüne alındığında mizahın oluşumu veya etkisi kişilere ve durumlara göre farklılık gösterecektir. İkinci olarak mizahın içeriği için önemli olan simgesel bir durum veya beklenmedik bir şeyi anlamak, mizahın barındırdığı kavramlar bir dinleyici kitlesine tanıdık gelebilir. Mizahi terimlerin dinleyici tarafından tanıdık gelmesi veya bilindik bir şey olmaması durumunda dinleyici mizahı algılayamaz. Bu durumda dinleyici için yeni bir görüş açısının aniden algılanması durumu yitirilmiş ve mizahın böylesi bir atmosfer içinde oluşması söz konusu olamaz. Mizahın oluşmasını sağlayan sürprizler olsa da iletişim içerisindeki kişinin, durum için nelerin olağan nelerin ise göz ardı edildiğini kavraması için ima edilen niyetin, kişi tarafından anlamlandırılması önem taşır (Rybaki, 1992: akt: Meyer, 2000: 316).

Bir metnin senaryosunun mizahı özellik taşıması şu iki unsura bağlıdır (Raskin, 1985: Attardo, 1994: akt: Aşılıoğlu, 2013: 223):

• Bir metin ya kısmen ya da tamamen uyum içerisinde olan iki değişik senaryodan meydana gelir.

• Metni var eden iki senaryo birbirine zıttır.

Raskin'in belirttiği gibi iyi bir mizah kuramından, metni oluşturan veya metnin içinde espri unsuru olan durumun mizahi olup olmadığını belirtmek, gülünç olmayan unsurları değiştirerek ne denli gülünç bir metine dönüşebileceği konusunda yararlanılabilir. Diğer bir deyişle bu kuram, bir metnin nasıl bir mizahi içeriğe sahip olması gerektiğini kurallar, işlemler ile mümkün kılar ve mizahi bir metnin içermesi gereken tüm şartları gösterir (Aşılıoğlu, 2013: 223). Mizah, bir metnin genel özelliği değil metnin içindeki özel bölümler veya sözcük birimleridir. Başka bir deyişle komik ve ciddi pasajlar dönüşümlüdür. Bir şakanın mizahi etkisi genellikle onun can alıcı noktası tarafından oluşturulurken bir anlatı metni, "mizahın düğüm noktalarını" içerebilir. Mizahın düğüm noktaları, mizahı çevreleyen metinden daha fazla yoğunlaşılan, çözülmesi gereken yerlerdir. Her ne kadar hikâyede eğlenceli olaylar ayrı olarak ele alınsada düğüm noktaları, tüm anlatıya semantik olarak bağlı kalır (Holcomb, 1992: 234).

2.2.5. Mizahın Sosyolojik Boyutu

Sosyoloji alanındaki mizah araştırması ile diğer alanlar arasındaki fark, sosyologların araştırmalarının neden güldüğümüz sorusuna yoğunlaşmamalarıdır. Araştırmaları, bir şaka veya herhangi bir mizahi olayın sosyal ve kültürel bağlamı üzerinde yoğunlaşır. Bir şakanın neden olduğunu veya neden belli bir durumu mizahi bulduklarını anlamaya çalışmazlar. Aksine bir şakanın bağlamsal olarak nasıl yorumlandığına yoğunlaşırlar. Bu, bir şakanın kültürel veya toplumsal bağlamdaki gerçek anlamını, bir şakanın sonuçlarını ve kişiler arası ilişkilerdeki etkisini anlamaktır (Mulder ve Nijholt, 2002: 6).

Mizahın toplumsal işlevi üzerine yoğunlaşan Bergson, güldürüyü anlamanın tek yolunun doğal ortamda gerçekleşmesine bağlı olduğunu söyler. Güldürünün ortak yaşamın belli ihtiyaçlarına cevap vermek zorunda olduğunu ve "sosyal" bir anlam taşımasının önemine değinir (Bergson, 1914: 5). Mizahı, özünde bir toplumsal olgu olarak değerlendiren Kuipers, şakalar ve mizahi sözlerin gerçekte sosyal etkileşim için paylaşılan bir iletişim biçimi olarak değerlendirmiştir. Mizahi sözlerin, sosyal ve kültürel nitelikler taşıdığını belirterek belli bir zamana ve yere özgü oluğunu, espri konularının genellikle bir toplumun veya sosyal bir grubun kültürel ve ahlaki düzeninin merkezinde olduğuna dikkat çekmiştir (Kuipers, 2008: 365). Mizah değişimleri, insanları güldüren toplumsal normların kesin doğası veya belirli sosyal gruplara verilen belirgin özellikler bakımından kültürel açıdan tamamen kendine hastır. İçinde gülmenin uygun olduğu durumlar, bir toplumdan diğerine ciddi farklılıklar gösterebilen başka bir şeydir. Öte yandan Halsall, mizahın; öncelikle bireysel bir olgu olduğuna dikkat çekerek bireyler arasındaki her etkileşimin, toplumun birikerek çoğalan "bellek bankasına" katkıda bulunduğuna ve toplum yapısını değiştirme kapasitesine sahip olduğunu belirtir (Halsall, 2004: 10-12).

G.Weisfeld'e göre, sosyal öğrenme olarak mizah, ciddi durumlarda yararlı olacak sosyal becerilerin uygulanmasını motive ederek ciddi olmayan eğlenceli bir bağlamda yetenek ile ilgili senaryolara maruz kalmayı da sağlar. Bu açıdan mizah, temel olarak belli bir noktada yeteneği yükselten, sosyal becerilerin aranmasına ve uygulanmasına olanak veren bir sosyal-entelektüel dürtü biçimidir. Gülmek, böyle bir dürtü sağladığı için mizahı yapan kişiye takdir ve minnettarlık getirir (Akt: Vaid, 2002: 509).

Sigmund Freud mizahın toplumsal doğasını, mizah olayına eşlik eden ve katkıda bulunan durumu altı farklı şekilde sıralıyor (1976: 1905: 82-85; akt: Carrell, 2008: 1-2):

• Bir güldürü keyfinin ortaya çıkmasının en elverişli yolu, gülme eğilimi olan birinde genellikle neşeli bir ruh hâlinin olmasıdır.

• Benzer bir şekilde olumlu bir etki, güldürü keyfine uyum sağlayarak, komik bir beklenti ile oluşturulur.

• Komikliğin uygunsuz durumları, bulunduğu anı meşgul eden bir kişi tarafından üretilen bir tür zihinsel aktiviteden ortaya çıkar.

• Eğer dikkat tam olarak komikliğin ortaya çıkabileceği benzerlik ilişkisine odaklanmışsa güldürü keyfinin ortaya çıkmasının fırsatı da kaybolabilir.

• Eğer gelişmesi gereken durumda, aynı zamanda güçlü bir etkinin ortaya çıkmasına neden oluyorsa güldürü büyük oranda engellenmiş olur.

• Güldürünün ortaya çıkması, eşlik eden herhangi bir durum tarafından teşvik edilebilir.

Mizahın sosyal ortamı çok geniştir ve mizah birçok farklı toplumsal eylemlerin bir parçası olarak görülebilir. Sosyologlara göre şaka ve mizahın toplumsal etkileri günlük yaşamımızda çok önemlidir (Mulder ve Nijholt, 2002: 6).

2.2.5.1. Sürdürülebilirlik Kuramı

Sürdürülebilirlik kuramı, şakalar ile bireylerin sosyal rollerini ve fikir ayrılıklarını güçlendirmek için kullanılır. Doğrudan şaka yapan bireyin eylemini daha kapsamlı bir toplumsal gündeme bağlar. Bu kurama göre şakalar; ailenin rollerini, iş yerindeki statüleri, ulusal kimlikleri ve onlar ile aramızdaki karşıtlığın ve herhangi bir durumda ortak bir noktanın oluşturulmasını ve güçlendirilmesine katkıda bulunur. Bu kuramın temeli, A.R. Radcliffe-Brown'un, şaka ilişkileri üzerine yapmış olduğu antropolojik çalışmasına uzanır. Bununla birlikte Radcliffe-Brown mizahı, aile gibi toplumsal kurumların oluşturulması ve sürdürülmesi için kullanılan "sosyal denge" olarak önerir (Rutter, 1997: 27).

2.2.5.2. Müzakere Kuramı

Müzakere kuramı, mizah ve gülmeyi sosyolojik açıdan ele alır. Bu kuram mizahın etkileşim yöntemleri rolüne ve birden fazla bireyi kapsayan bir olaya odaklanır. Dinleyici bir şakanın; sosyal, kültürel ve ortamına bağlı olarak komik olup olmadığını tanımlar. Bir mizah ve şaka çalışması, kültürel bir bakış açısı kazandırabilir, aksi takdirde gözlemlenemeyecek olan bu kültürün yönlerini de meydana çıkarabilir (Mulder ve Nijholt, 2007: 7). Zijderveld mizahı, geldiği etkileşim değişimi süreçlerinden ayırmamıştır. Mizahı metin olarak değil oyuncu, durum ve bir etkileşimi içeren olay olarak görmüştür. Zijderveld, Bergson gibi mizahın bir grup deneyimi olduğunu, anlamının bir metni kodlamadan ziyade tecrübe edenlerin yorumuyla sağlandığını ileri sürmüştür. O, "Eğlenceyi tanımlayan gözlemcidir." sözü ile (Zijderveld, 1983: 8; akt: Rutter, 1997: 30) bir çocuğun söylediği eski bir zote'un (cinsel bir şaka) komik olmasının içeriği ve özünden kaynaklanmadığını aksine anlatıcının bir çocuk olmasından kaynaklandığına dikkat çekmiştir (Zijderveld, 1968: 291; akt: Rutter, 1997: 31).

2.2.5.3. Çerçeve Oluşturma Kuramı

Çerçeve oluşturma kuramı, şaka yapmayı günlük ciddi yaşamdan bir kopuş olarak değerlendirir. Şakacı, ciddi çerçeveden esprili çerçeveye geçiş yapar ve cezalandırılma korkusu olmaksızın eleştirilere izin verilir. Şakalar, toplum ve kültür üzerine kuruludur ancak normal söylemin dışında durulur. Mizahi çerçeveden insanlar suç oluşturmadan yorum yapabilir ve tabuları kırabilir. Elbette bir şaka, ilgili tüm tarafların şaka olduğunu kabul etmeleri hâlinde ancak mizahi olarak kabul edilir. Mizahi çerçeveye geçerek potansiyel olarak değişken bir konuyu gösterirken, biri her zaman "sadece şaka" bahanesini kullanabilir (Mulder ve Nijholt, 2007: 7).

2.3. MİZAH TARZLARI VE EĞİTİMDEKİ YERLER

Mizah yalnızca başkalarını incitecek şekilde kullanılmaz, bireyin kendisi ve başkaları için olumlu bir şekilde; anlayışlı, sevecen ve yardımseverlik gibi unsurların barındığı bir mizah tarzı kullanılabileceği gibi birey kendisi ve başkalarına zarar verici ve küçümseyici bir mizah tarzı anlayışını da benimseyebilir (Yerlikaya, 2009: 30). Martin'e göre kişisel ve içsel mizah arasındaki fark, toplumsallık duygusuna karşı bireycilik gibi ortaya çıkan diğer zıt ilişkiler ile yakından ilgilidir. Bu nedenle iki eksenin kesişmesinden; kişilerarası zararlı mizahın (saldırgan mizah), kişilerarası yararlı mizahın (katılımcı mizah), zararlı içsel mizahın (özbenliği engelleyen mizah), yararlı içsel mizahın (özbenliği geliştiren mizah) olabileceği gözlenmektedir (Seguel, Paez ve Sanchez, 2015: 2). Sonuç olarak mizah tarzlarına

öğretmenler olarak dikkat etmemiz gerektiği açıktır. Çünkü saldırgan ve yıkıcı mizah kullanımlarının, özellikle öğrenciler açısından telafisi zor psikolojik sorunlar yaratabileceği gibi derslere yönelik tutumları da olumsuz yönde etkileyebilir.

2.3.1. İroni ve Sarkazm (Alaycılık)

İroni, sözcüklerin amaçlanan anlamıyla yalın anlamı arasındaki boşluğu tanıyan karmaşık bir dil kullanımı biçimidir (Forslid ve Wiken, 2015: 5). Genelde ironi; söylenenin tam tersinin kastedildiği ifade olarak tanımlanır. Yalnızca bir şeyi ima etmekle kalmayıp aynı zamanda belirli bir eylemi yerine getirmektedir (Hutcheon, 1995: akt: Armijo, Castaneda, Rubio, Dahmen, Luarte, Retamal ve Ravez, 2011: 17-18). Hem dilsel hem de psikolojik kuramlar mevcut olmasına ve yaygın olarak incelenen dilsel bir olgu olmasına rağmen net bir tanımı görülmemektedir (Filatova, 2012: 393).

Sarkazm, belirli bir kurbanın hedef alınarak gizli bir eleştiri yapmak için yaygın olarak kullanılan ironik bir konuşma şekli olarak tanımlanır. Ancak sarkazm ve ironinin aslında aynı şey olup olmadığı ve aralarında yüzeysel mi yoksa anlamlı bir farklılık mı olduğu hakkında bir fikir birliği oluşmamıştır (McDonald, 1999: 486-487). Sarkazm, kötü niyetli ve kibirli bir şekilde; saygısızlık, küçümseme gösterir ve başkalarının hataları ile zayıf yönlerine odaklanır. Sarkazm, saldırganın güç duygusunu ve kurbanların kendilerine olan saygı duygusunu zayıflatır. İroni, sarkazm ve alay; öğrencilere verilen takma isimler ile seslenerek, şaka olsun diye aşağılayıcı yorumlar ya da gizli hareketler yaparak öğrenciler arasında ciddi bir gerginliğe neden olan sindirme, saldırı gibi uygunsuz mizah tarzlarıdır. Sonuç olarak okulda etik olmayan bir mizah kullanımının psikolojik şiddet gibi dolaylı unsurları barındırdığını söyleyebiliriz. Bu tarz mizah kullanımları, gaddarlık yolu ile gösterilir aynı zamanda aşırı kullanıldığı için öğrenciler arasında fiziksel ve duygusal strese neden olur. Öğretici yetenek ve sözde ahlaki tacizde bulunan öğretmenlerin istismar edici davranışları kategorisine de girmektedir (Cocorada, 2008: akt: Jeder, 2014: 830-831). İroni dilinin eğitimde yıkıcı bir etkisi vardır. Okulda öğrenci hatalarını gidermeye çalışan öğretmenlerin maalesef genelde hükmetme ve üstünlük kurma arzuları olarak ortaya çıkan duygusuz ve basit bir tarzdır. Genelde öğretmenlerin kibir ve güç duygusu ile dolu fakat daha az hoş biçimde öğrencileri hedefleyen ironinin; özellikle hassas, ergen ve yetişkin olan öğrenciler arasında psikolojik sorunlara yol açtığı söylenir (Jeder, 2014: 830).

2.3.2. Sözlü ve Durumsal Mizah

Mizahın karmaşık ve farklı standartlara dayalı sınıflandırmaları vardır. Koestler 1993'de sözlü ve durumsal olan mizahın genel bir sınıflandırmasını yapmıştır. Sözlü mizah dille ifade edilir ve oluşturulur. Genelde alaycılık; ironi, süslü sözler, sözcük oyunu, kinaye ve belli bağlamda diğer retorik beceri ve teknikler yoluyla aktarılır. Bu yolla sesler ve sözcükler; fikirler üzerinde etki sağlar ve kinaye yoluyla; şakalar, gülünç dizeler, fıkra, hiciv, uydurma atasözü gibi dizelere başvurulur. Aksine durumsal mizah; taklit ve kişiliğe bürünme gibi gülünç tasarımlarla ilgilidir. (Rong Na, 2010: Zou ve Haixia, 2012: akt: Ma ve Jiang, 2013: 2221). Durumsal komedilerin mizahi konuşmalarında sözel mizah üretme ve yorumlama sürecinin tamamı, adaptasyon ve uyum işlemi ile doludur. Birey, sözel ve bağlamsal seçimler arasındaki karşılıklı uyarlamayı yapar ve izleyiciler için eğlence, rahatlama ve mizahi etki sağlayan başarılı bir iletişimin sağlanması için kendisinin uygunluk varsayımlarına göre en uygun ilgiyi aramak için bazı stratejiler seçer (Ma ve Jiang, 2013: 2226).

2.3.3. Katılımcı Mizah

Katılımcı mizah; espri, komik hikâyeler, iyi niyetli şakalar yoluyla başkalarıyla ilişki kurma, eğlenme ve ilişkileri geliştirme isteğiyle ilgilidir. Bu tür mizah tarzlarını kullanarak bir şeylerin eğlenceli bir düzeyde olduğunu ve amacımızın başkalarıyla iyi geçinmek olduğunu açıkça belirtmiş oluruz. Dışa dönük olma, kişiler arası çekim, benlik saygısı, ilişkilerde memnuniyet, olumlu hissetme ve duygular ile ilişkilidir (Seguel ve diğ. 2015: 2). Bu mizah tarzına sahip olan bireyler; özünde saldırgan olmayan, toleranslı, çevresindeki diğer insanları destekleyen, bireyler arası iletişimi ve ilişkileri güçlendiren ve büyük olasılıkla bireyler arasındaki sosyal bağlılığı ve sempatiyi geliştirmede önemli bir rol oynarlar. Katılımcı mizahın; girişkenlik, eğlenceli olma, öz saygı, samimiyet, kişiler arası ilişkilerde memnuniyet ve genelde pozitif bir ruh hâliyle duygu durumlarının iç içe olması beklenmektedir (Yerlikaya, 2009: 32).

2.3.4. Özbenliği Geliştirici Mizah

Bu tarz, mizahi bir bakış açısına sahip olmayla ilgilidir. Hayatın özelliklerine gülebilen ve bir şeylere mizahi bir bakış açısı sağlayabilen insanlarda bulunur. Stresli ve sorun yaratan uyaranlardan uzaklaşmamıza olanak sağladığı için bir başa çıkma biçimi olarak mizaha en yakın tarz olur (Lefcourt, Davidson, Shepherd, Philips, Prkachin ve Mills, 1995: 388-389). Genel olarak olumsuz duygularımızı azaltmamıza ve olumsuzluklara olumlu ve gerçekçi bir bakış açısıyla yaklaşmamıza olanak verir. Kaygı, depresyon ve nevrotiklik gibi olumsuz duygularla olumsuz bir şekilde ilişkilidir (Seguel ve diğ. 2015; 2). Bu mizah tarzına

sahip olma ve eğilimlerinin varlığı; sağlık açısından hem dirençliği artırmak hem de stresi azaltması açısından yararlı olduğu gibi bireyin tehdit unsuru olduğunu düşündüğü durumlarla başa çıkması için yararlı nitelikleri de barındırır (Cann ve Collette, 2014: 473-474).

2.3.5. Özbenliği Engelleyici Mizah

Özbenliği engelleyici mizah tarzı, başkalarının dikkatini çekmek için bireyin kendisinin "şakanın hedefi" olmasına olanak sağlayan mizah tarzıdır. Kişinin olumsuz duygularını gizlediği, reddedilen yönlerine bakmaktan sakınarak savunmacı inkârı, duygusal gereksinim, bağımlılık, kaçınma ve düşük öz saygı ile ilişkilidir (Seguel ve diğ. 2015: 2). Bu mizah tarzında bireyin kendi gereksinimlerini göz ardı ederek mizahı kullanması söz konusudur. Bu tarzla birey, başkaları ile olan ilişkilerini güçlendirmek adına mizahla kendisini küçümser, alaylı bir dille eksik ve kusurlarını dile getirir. Gerçekte mutsuzken mutluymuş gibi yapması da bu mizah tarzına örnektir. Bu tarza sahip kişiler, son derece mizah anlayışı gelişmiş kişiler olarak görünmelerine rağmen aslında mizahı kullanarak bir saklanış, duygusal bir gereksinim veya düşük benlik algısı gibi etkenlerin arkasına saklanmaktadır. Hüzün, endişe gibi negatif duygu durumları ile pozitif olarak bağlantılı olduğu düşünülürken kişiler arası ilişkiler, psikolojik olarak iyi olma ve öz saygı gibi unsurlar ile negatif olduğu düşünülmektedir (Yerlikaya, 2009: 32-33).

2.3.6. Saldırgan Mizah

Bu mizah anlayışıyla birey, başkaları üzerindeki olası negatif sonuçları göz önünde bulundurmaz. Bu tarz; bireyi benliğinden uzaklaştırıcı, başkalarını incitici, söylemekten uzak duramadığı zorunlu söylemleri de kapsar. Saldırgan mizah tarzının, kızgınlık ve nefretle pozitif bir ilişkisi varken inanç ve memnuniyet ile negatif bir ilişkisi vardır (Yerlikaya, 2009: 32). Bu mizah türünde, başkalarında olabilecek etkiler üzerinde çok az kontrol vardır. Böylece saldırganlık, düşmanlık ve nevrotiklik ile ilişkisi olduğu görülür (Seguel ve diğ. 2015: 2).

Uygun olmayan mizah kullanımları, hem öğrenci hem de öğretmen özelliklerine bağlı olarak değişir. Öğrenciyi, başkasını ve kendini hedefleyen mizah tarzları; öğretmen mizahının saldırgan biçimleri olarak tanımlanmıştır. Bunlar, sadece öğrencilerin öğretmen davranışlarına ilişkin anlayışlarına değil aynı zamanda onların uygunluk anlayışının ne olduğuyla da ilişkilidir. Bireysel mizah davranışlarının yanı sıra mizah faktörleri, öğrencilerin genel olarak öğretmenler için uygunluk anlayışlarında büyük benzerlik olduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda sözel olarak saldırgan öğrencilerle bu mizah tarzlarını benimseyen öğretmenlerin

aynı görüşleri benimsedikleri de görülmüştür (Frymier, Wanzer ve Wojtaszczyk, 2008: 282-284).

2.4. YABANCI DİL ÖĞRENMEDE YABANCI DİLE YÖNELİK TUTUMUN YERİ

Tutumun bir eğilim olduğunu ancak değişebileceğine vurgu yapan Barker (1988: 112), tutumun bireysel olduğunun altını çizerek aslında doğuş noktasının ortak davranışlarda (toplumsal yönü) olduğunu ve davranışları etkilediğini vurgulamıştır. Bununla birlikte varsayımsal olarak psikolojik bir yapıda olduğunu ancak yabancı dil ediniminin gerçekliği üzerinde önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir.

2.4.1. Tutum Nedir?

Allport, zihinsel veya sinirsel hazır bulunuşluk olarak tanımladığı tutumun tecrübe yoluyla örgütlendiğini, bireyin ilgili olduğu tüm nesnelere ve durumlara yönelik verdiği tepkisi üzerinde yönlendirici veya kuvvetli etki yaratan bir unsur olarak tanımlamıştır. En basit anlamıyla bireyin deneyimi ve mizacından dolayı belirli bir biçimde hareket etme zihniyeti veya eğilimidir (Allport, 1935: akt: Pickens, 2005: 44). Demirel (2012: 136), tutumu, "Bireyi belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim." olarak tanımlamıştır.

Bireyler çevrelerinde meydana gelen olaylar ve durumlara belirli anlamlar yükleyerek bunları kazanılmış bireysel yaşantılar olarak yansıtırlar. Bu yaşantılar düşünce ve yaklaşımlar ile ortaya çıkar ve bunlar tutum olarak adlandırılır (Yenilmez ve Özabacı, 2003: 132). Tutum bir bireye atfedilen bir eğilimdir. Yani tutum doğrudan gözlenebilen bir özellik değil, bireyin gözlenebilen davranışlarından sonuçlara vararak o bireye yüklenen bir eğilim olarak görülür. Tutum, gözlenebilen ve yapılan bir davranış değil davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2015: 130). Eğitim ürünü olarak düşünülen tutum önemlidir. Çünkü sınavın başarısına göre ücretsiz, alternatif ve daha uzun süreli etkili bir sonuç sağlayabilir. Herkes sınav başarısını, okul eğitiminin en önemli sonucu olarak görebilir. Ancak sınav geçmeye özgü bilgi kısa süreli olabilir ve kolayca unutulabilir. Bir konuya yönelik olumlu bir tutum, sınavı geçmek için edinilen bilgiden daha kalıcı bir sonuç verebilir (Barker, 1988: 13).

2.4.2. Tutumu Oluşturan Faktörler

Genel olarak bir tutumu oluşturan üç farklı faktörden bahsedilebilir; bilişsel, duygusal ve davranış olarak üç başlık altında toplanabilir. Tutum; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenleri olan bir eğilimdir. Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar (2015: 132-143), tutumlar ile düzen içinde bulunan bu üç etkeni tutumların ögeleri olarak adlandırmışlar. Bilişsel, duygusal ve davranışsal ögelerin hepsinin yerleşmiş ve güçlü tutumlarda tam olarak bulunduğunu, doğuştan edinilmeyen sonradan edinilen tutumların ise belli konu, kişi ve objelere yönelik nasıl oluştuğuyla ilgi tek bir cevabının olmadığını, bunların bazılarını bireyler yaşantılar sonucu edinirken bazılarını ise farklı kaynaklardan edinirler. Genellikle tutum nesnesiyle doğrudan yaşantı sonucu sosyal çevreden öğrenme ve medya yolu ile edinilir.

2.4.3. Tutumu Oluşturan Bilişsel Faktörler

Tutum nesnesinin istenen özelliklere sahip olduğuna veya istenen sonuçlara neden olacağına inanırken bilişsel açıdan bir tutum oluşturulur (Fazio ve Olson, 2003: 141). Bir tutumun bilişsel boyutu, bireyin tutum nesnesine yönelik olan düşüncelerinden oluşur. Birey, tutum konusu olan nesne hakkında farklı kaynaklardan bilgi edinir ve bilgilerini kendi bilişsel yapısı yönünde önceki bilgileri ile harmanlar ve kendi zihninde bir inanç düşüncesi oluşturur. Tutum nesnesine yönelik olan bu inanç doğru veya yanlış olabilir ancak bireye has bir özellik gösterir (Kırel, 2004: 74). Psikolojik düzeyde tutumu devam ettirme veya değiştirme nedenleri birey için yaptıkları işlevlerde saklıdır. Özellikle de uyum, ego, savunma, değer ifade etme ve bilgi gibi işlevleri barındırır. Tutumu harekete geçirmek veya değiştirmek için gerekli koşullar, tutumun motivasyon temeline göre değişir (Katz, 1960: 163). Biliş temelli tutumların, daha önce tutum nesnesiyle ilgili olarak oluşmuş inançlar ve düşünceleri içerdiği görülür. Genel olarak bizde oluşan bilgilerimizi ve gerçeklerimizi oluşturan olgular olduğu söylenebilir.

2.4.4. Tutumu Oluşturan Duyuşsal Faktörler

Tutumlar; geçmiş biliş, davranış ve duygular hakkındaki bilgilere bağlı olarak değerlendirici sınıflandırmalardır. Gerçekte duygular çoğunlukla, bilişin mantıksal bilgi işleme dünyasından ayrı ve altında yatan bir arka plan motive edicisi olarak ele alınmıştır (Zanna ve Rempel, 1988: akt: Potter, 1998: 259). Burada bireyin duygusal faktörler ile oluşturduğu tutuma konu olan heyecanları belirli olmaktadır. Tutumun konusu olan nesnenin beğenilip beğenilmeyeceği tamamen tutumun duygusal/duyuşsal yönü ile ilgilidir (Kırel, 2004: 74). Tutumların duygusal bileşeni olabileceğinden duygular tutumlara bağlanabilir. Örneğin bir birey, siyahi insanların beyazlar ile eşit olduğunu düşünebilir ancak bu şekilde

rasyonel düşüncesiyle hisleri paralel olmayabilir veya birinin ana diline duyduğu sevgi, kelimeler veya sembollerle yeterince ifade edemeyeceği kadar derinden hissedebilir (Barker, 1988: 113). Duyuş temelli tutumların, bireyin tutum nesnesine yönelik olarak oluşturmuş olduğu; sevgi, nefret, kaygı gibi soyut kavramları barındırdığı ve bireyin bu şekilde tutum nesnesine yönelik olarak nasıl hissettiği ve nasıl davrandığıyla ilgili olduğu söylenebilir.

2.4.5.Tutumu Oluşturan Davranışsal Faktörler

Davranış faktörü, bireyin bir davranışa yönelik olarak yatkınlığının olmasıdır. Bireyin daha önceki inanç ve yargıları, tutum konusu olan nesneye karşı olumlu veya olumsuz olarak davranmasını sağlayacaktır. Olumlu tutum olması durumunda tutum konusu olan nesnenin gerekliliklerine yönelik olarak hareket edecektir. Örneğin bir öğrencinin dersini çok sevdiği hocasının bir başka dersini bir sonraki yıl almasında etkili olacaktır (Kırel, 2004: 74). Olumlu bir tutum bazı davranışlara yatkınlık getirebilir. Tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bölümleri arasında uygunluk olmasına rağmen uyumsuzlukta görülebilir. Örneğin bir birey yabancı dil hakkında olumlu düşüncelere sahip olabilir ancak olumsuz bir şekilde davranabilir. Bu eylemler bazen gizli tutumlara kısıtlamalar getirebilir (Barker, 1988: 113). Davranış temelli tutumların, bireyin daha önce bilişsel olarak oluşturduğu düşünce ve inanışlarıyla birlikte duyuşsal olarak oluşturmuş olduğu bileşenleriyle kendisine göre veya niyetine yönelik olarak tutum nesnesine gösterdiği davranışlar olduğu söylenebilir.

2.4.6. Tutum ve Yabancı Dil Eğitimine Yönelik Tutum Problemi

Türkiye'de okul öncesi dönemi başlayan ve yükseköğretim bitene kadar devam eden yabancı dil öğretimi son zamanlarda gündemi oldukça meşgul etmektedir. Ancak uygulamalar göz önüne alındığında hem İngilizce hem de ikinci yabancı dil öğretimi ve öğrenimi istenilen düzeyde değildir (Can, 2014: 43). Dahası Türkiye'de yabancı dil öğretimine yönelik yapılan tüm değişikliklere rağmen uluslararası yabancı dil yeterliği sıralamalarında bu alandaki başarısızlık açık bir biçimde görülmektedir (Demirpolat, 2015: 7). Yabancı dile yönelik tutumların ve istenilen düzeyde başarı elde edilmemesinin sebeplerini daha iyi anlayabilmek için sırasıyla öğretmenlerin alan yeterliliği ve derse yönelik tutumları, öğrencilerin tutumları ve ebeveyn tutumlarına bakmakta yarar vardır. Çünkü eğitimde baş aktörler öğretmenler, öğrenciler ve ebeveynlerdir. Öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarında her bir unsur tek başına etkili birer faktördür.

Türkiye'de yabancı dil öğretmenlerin yeterliliklerini geliştirme noktasında alan bilgisi, meslek bilgisi ve kültür bilgisi yeterliliklerine yoğunlaşması gerekir. Özellikle dinleme ve

konuşmaya ağırlık verilmesi önemlidir. Mesleki eğitim ile çağdaş yöntem ve teknikler, eğitim psikolojisi ve ölçme-değerlendirme gibi derslerin mesleğe hazırlayıcı nitelikte olması gerekir. Son olarak kültür bilgisi ile hem kendi kültürümüzün hem de hedef dilin kültürünü tanıtıcı derslere, konferanslara ve bilimsel toplantılar gibi çalışmaların hizmet öncesi çalışmalar içinde ciddiye alınması gerekir (Demirel, 1989: 152-153). Bununla birlikte MEB'in ve Milli Eğitim Müdürlüklerinin, öğretmenlerin mesleki gelişim ve hizmet içi eğitimlerine yeterli düzeyde önem vermedikleri görülmektedir. Üniversitelerden destek ve yardım almamaları, özel uzmanlık şirketlerinden hizmet elde etmemeleri ile monoton bir şekilde yürüyen ve ürün vermeyen bu çalışmalara öğretmenlerin yönlendirilip desteklenmemeleri, bu çalışmaların neden yeterli derecede ciddiye alınmadığını da gösterir niteliktedir (Okan ve Başaran, 2007: 186). Bu konuyla bağlantılı olarak öğretmen tutumlarına yönelik yapılan bir çalışmaya da değinmekte fayda var. Reeves (2006: 137)'ın, lise İngilizce öğretmenlerinin, öğrencilerine ve derslerine yönelik tutumlarının incelendiği çalışmada dört önemli sonuç elde edilmiştir. İlk olarak, öğretmenlerin öğrencilerin derse katılımına yönelik genel tutumları ile öğrenci katılımının belirli yönlerine/özelliklerine yönelik tutumları arasında bir tutarsızlığa ulaşılmıştır. İkinci olarak, öğretmenler öğrencilerle çalışmak için ders değişikliklerinin eşitliğine yönelik endişeleri olduğunu dile getirmişlerdir. Üçüncü olarak, öğretmenler mesleki gelişim çalışmalarına yönelik bir kararsızlık göstermişlerdir. Son olarak, öğretmenlerin ikinci dillerin nasıl öğrenildiğine yönelik bir kavram yanılgısı altında çalıştıkları bulguları elde edilmiştir. Bu bulgular öğretmen yeterlilikleri ve tutum problemlerinin, yabancı dil eğitimini etkileyebilecek faktörler olabileceğini açıkça göstermektedir.

Acat ve Demiral (2002), öğrencilerin yaşadıkları motivasyon problemleri ve yabancı dil öğrenmeyi motive eden etmenlerin neler olduğuna yönelik olarak yaptıkları çalışmada Türkiye'de yabancı dil öğrenimi açısından en önemli motivasyon kaynaklarından birinin, gelecekte bireylere iş bulmada ve işte yükselmede destek sağlaması açısından önemli görüldüğünü tespit etmişlerdir. Yabancı dilde sözlü ve yazılı iletişimi kolaylaştıracak çalışmaların yeterli olmamasının yanı sıra ders içi etkinlikler ve materyallerinin ilgi çekici olmaması da görülen problemler arasında yer almaktadır. Karahan (2007) tarafından yürütülen Türkiye'de İngilizce dersine yönelik tutum üzerine yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin farklı kültürleri anlama konusunda İngilizce yeterlilik düzeyinin öneminin farkında olmalarına ve Türkiye'de İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretilmesini önemli bulmalarına rağmen okullarda İngilizce öğretilmesini desteklemediklerini ve bu dersi seçmeli ders olarak almak istediklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte İngilizce'nin kültürel kimliğe

yönelik bir tehdit olarak görülmemesine rağmen Türk halkı, İngilizce konuşulmasından rahatsızlık duymaktadır. Bu çelişki, Türk öğrencilerin İngilizceyi daha iyi bir iş edinme, toplumda daha üst düzey bir statüye sahip olma gibi bir araç olarak gördüklerini ancak dili öğrenmek için beklenen düzeyde bir adım atmaya istekli olmadıklarını da göstermiştir. Bartram tarafından dil öğrenimine yönelik tutumlar üzerindeki ebeveyn etkisi algılarının incelenmesiyle ilgili yaptığı araştırmanın bulguları, ebeveyn ve öğrenci tutumları arasındaki ilişki için bazı kanıtlar sunmaktadır. Ebeveynlerin olumlu veya olumsuz davranışlarının rol model oluşu, çocukların dilin önemi ve statüsü hakkındaki anlayışlarını inşa etme yolunda yardımcı bir faktör olduğunu göstermektedir. Ebeveyn dil yetisinin kapsamı da önemli bir ek faktör olarak ortaya çıkmaktadır (Bartram, 2006: 211). Öğrencilerin İngilizceye yönelik olumlu tutumları, onların İngilizceye yönelik önceliklerini yansıtır. Bu aynı zamanda onların iyi bir ebeveyn desteği aldığını gösterir. Ebeveynlerin öğrencileri yabancı dile teşviki, öğrencilerin dil öğrenmek için motivasyonlarını artırmada çok önemli bir etkendir (Paran ve Tibli, 2009: 13). Özetle yabancı dil eğitiminde tutum veya problem olarak ortaya çıkabilecek her olgunun farklı bir nedeni olabileceği söylenilebilir.

2.4.7. Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Tutum

İkinci bir dil öğrenmenin hem bireysel hem de sosyo-psikolojik düzeyi vardır. Ev dışında bir dil edinim süreci nadir görülen bir deneyim değildir ve önemli sosyo-psikolojik etkileri olan bir süreçtir. İkinci dilde elde edilen kazanımın, biri bilişsel ve yetenek boyutunu yansıtırken bir diğeri duygusal ve motivasyon ile ilgili olarak bireysel farklılık değişkenine bağlıdır. Pedagojik faktörler gibi öğretmen değişkenlerinin, öğrenen stratejilerinin ve benzerlerinin önemini de göz ardı etmemeliyiz. Herhangi bir dil öğrenme bağlamında öğrenilen şeyin temel belirleyicileri yetenek ve motivasyon faktörleri olacaktır (Gardner, 1983: 221-222).

Öğrenciler bir dil sınıfına girdiklerinde inançları, tutumları ve dil biçemleri de dâhil olmak üzere tüm kişilik özelliklerini öğrenme ortamına getirirler. İnsanların bir dili öğrenmelerindeki başarıları; öğrendikleri hedef dilden, hedef dili konuşanlardan, kültürden ve elbette öğrenme ortamında nasıl düşündükleri ve nasıl değerlendirdikleri ile tam ve doğrudan ilgilidir (Hosseini ve Pourmandnia, 2013: 63). Bu tutumların pozitif ve negatif doğasından ayrı olarak onların karmaşıklığı da vardır. Bu yine kişiden kişiye değişir. Örneğin, bir öğrenci tüm yabancı dil derslerinden nefret ederek olumsuz bir tutum sergileyebilir. Başka bir öğrenci ise dersin türüne, öğretmenin cinsiyeti, yaşı ve sınıfın boyutuna bağlı olarak bu tür dersler hakkında olumlu veya olumsuz duygu ve düşüncelerle daha karmaşık bir tutuma sahip olabilir

(Barker, 1988: 115). Bu tutumlar; öğrenilen çaresizlik, geçmiş tecrübeler, eski öğretmen izlenimleri gibi unsurları içerir. Bu unsurlar, öğrencilerin İngilizceyi öğrenmek isteyip istemediklerinde etkili olabilecekleri gibi yabancı dil dersine yönelik olumsuz tutumları da doğurabilecektir (Büyükkarcı, 2016). Dolayısıyla öğretme ve öğrenme süreçlerinin iki ana kahramanı öğrenci ve öğretmendir. Öğrencilerin bireysel özelliklerinin; kız ve erkek öğrencilerin oynadığı roller, toplumsal bağlamlar, inanç, deneyim, yaş, yetenek ve bilişsel özellikler, duygusal etmenler, öğrencilerin, öğrenme süreçleri ve elde edilen öğrenme ürünlerini anlamalarına yardımcı olur. Yabancı dil öğretimi ve öğrenimini etkileyen faktörler arasında her birinin ayrı bir rolü vardır (Madrid, 1995: 61).

Bağçeci (2004)'nin ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumlarının belirlenmesine yönelik yürütmüş olduğu çalışma, klasik liselerde öğrencilerin İngilizce dersine yönelik ilgilerinin az olduğunu ortaya çıkartmaktadır. Bu çıkarım klasik ders anlayışı, sınıf ortamı gibi farklı unsurların etkili olabileceğini bize göstermektedir. Bununla birlikte öğretmen tutumunun derse yönelik etkisi de Karabenick ve Noda (2004), yürütmüş oldukları çalışmada öğretmen tutumlarının öneminin, öğretmenlerin öğrencilerini meşgul etme motivasyonundaki etkisinde yatmakta olduğunu, bu durumunda öğrencilerin motivasyon ve performansını etkilediğini belirtmişlerdir. Aynı şekilde Özer ve Korkmaz (2016)'ın, yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar hakkında yapmış oldukları çalışma, öğretmen ve öğrencinin etkili iki faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Dil öğreniminde, öğrenci ve öğretmen davranışları, dersin işlenişine ilişkin faktörler, eğitim sistemine ilişkin unsurlar ve çevresel unsurlar olarak belirlenmiştir.

2.4.8. Öğrenme

Genel tanımıyla bireyin tutumlarında veya zihinsel şemalarında oluşan bir değişimi anlatan öğrenme; daha önce bilinmeyen bilgiyi edinmemiz, uygulayamadığımız bir işi uygulayabilmemiz, yaşantılar sonucu herhangi bir konu veya nesneye yönelik edinilen bir tutum veya davranıştır. En yalın tanımla öğrenme; bilebilme, yapabilmedir (Aşılıoğlu, 2014: 15).

Etkinliklerin öğretmen tarafından gerçekleştirilen kısmı öğretim, öğrenci tarafından gerçekleşen kısmı ise öğrenmedir. Öğrenmenin yaşantı ürünü olabilmesi için bireyin çevreyle etkileşiminin olması gerekir (Fer, 2011: 10). Bu sürecinin sonunda bireylerin yeni kazanımlar edinmesi hedeflenmektedir. Davranış oluşturma ürünleri, hangi etkinlikler ve bu etkinliklerin nasıl hayata geçirileceği, öğrenme işi ve onu gerçekleştirmeye yönelik olan öğretme süreci ile

bağlantılıdır. Süreç içinde gerçekleştirilmek istenen etkinlikler, öğrenmenin gerçekleştiği ortamın verimliliğinin artması için yürütülür (Fidan, 2012: 3). Öğrenme yaşantıları; bireylerin değerlendirme kabiliyetlerini, eleştirel ve yaratıcı düşünmelerine yönelik olmalıdır. Bireylerin dikkatleri ve ilgileri araştırmacı olmaya yönelik kanalize edilmelidir (Demirel, 2015: 135). Davranışın kazanılmasına yönelik olarak pekiştirmenin gücü, tecrübe yenilenmesi veya belli bir davranışı gösteren örnek modelin oluşu gibi etkenler, bir davranışın ediniminde belirleyici birer faktör olabilirler (Terry, 2013: 20).

Bugünkü çağdaş öğrenme anlayışı, bireyin yalnızca bilgi edinmesini değil aynı zamanda edindiği bilgi üzerine düşünmesini, yorum yapabilmesini ve yeri geldiğinde ona farklı bir bakış açısı kazandırabilmesinin önemini vurgular ve en önemlisi birey edindiği bilgiyi kullanabilmelidir. Aksi takdirde edinilen bilginin kitaplıkta duran bilgiden bir farkı yoktur (Kıroğlu, 2012: 11).

Akpınar (2014: 220), etkili öğrenmenin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğrenciler kaynaklara kendileri ulaşır.
- Öğrencilere elde ettikleri bilgileri örgütleme ve sunma fırsatı verilir.
- Öğrenciler bireysel ya da grup projelerinde sorumluluk alırlar, bilgileri paylaşırlar.
- Etkin öğrenmede öğretmen, konuyu anlatmaz, tartışır.

Davranışçı kuramlara göre öğrenmenin en yaygın olan tanımı, yaşantı ürünü kalıcı izli davranış değişmesidir. Bu tanıma göre bir öğrenmenin gerçekleştiğini söyleyebilmek için;

- Bireyin davranışlarında eskiye oranla göreceli de olsa bir farklılaşma söz konusu olmalıdır.
- Birey bu davranış değişikliğini, yeni ve uygun olan koşullarda yenileyebilmelidir.
- Bireyin davranıştaki değişmeler, yaşantılarının ürünü olmalıdır.

Buna göre kişinin, doğuştan getirdiği içgüdüsel davranışları, hastalık vb. nedenlerle ortaya çıkan davranış değişmeleri ile alkol, ilaç kullanma vb. nedenlerle ortaya çıkan ve davranış değişmeleri öğrenme değildir (Aşılıoğlu, 2014: 15-16).

2.4.9. Tutum ve Öğrenme Arasındaki İlişki

Bandura (1994: 2), bireylerin hayatlarını etkileyen olaylar üzerinde etki yaratan ve performans seviyelerini gösteren yetenekleri hakkındaki inançlarını/tutumlarını öz-yeterlik olarak tanımlamıştır. Bu tutumların; bilişsel, motive edici, duygusal ve seçme süreçlerini içerdiğini ve bireyin kendisini nasıl hissettiği, düşündüğü, motive ettiğiyle ilgili olduğunu, dolayısıyla davranışlarının ve başarılarının üzerinde belirleyici faktörler olduğunu vurgulamıştır. Hussain, Shahid ve Zaman'ın (2011), dil kaygısı ve dil öğrenmeye yönelik tutum üzerine yapmış oldukları çalışma, Bandura'nın bulgularını destekler niteliktedir. Bu çalışmada dil tutumunun düşük olmasının kaygı düzeyini artıracağı bulgusuna ulaşmışlardır. Aynı doğrultuda Stegmann (2013), motivasyon ve tutumun dil becerileri ile ilişkili olduğunu, sınav sonuçları ve motivasyon düzeyinin de aynı doğrultuda sonuç verdiğini dolayısıyla İngilizce dil seviyesinin motivasyon veya tutum ile ilişkili olduğu sonucuna varmıştır. Gardner, Burstall (1975)'a atıfta bulunarak tutum ve motivasyonun ikinci dil ediniminin başarısıyla ilişkili olduğunu kabul etmekle birlikte, belki de artan tutum ve motivasyon seviyelerinin dil edinimindeki başarıyla daha çok ilgili olabileceğini vurgulamıştır. (Akt: Gardner, 2014: 48). Öğrencilerin derse yönelik geliştirmiş olduğu tutum ve başarıları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Derse yönelik tutum ve başarı oranı aynı düzeyde artma ve azalma göstermektedir (Tay ve Akyürek Tay, 2006: 82).

Motivasyon, İngilizce dili veya ikinci dil öğreniminde başarının önemli aktörü olabileceği gibi uzun ve sıkıcı öğrenme sürecini sürdürecek itici bir güç etkisini de sağlayabilir. Dil edinimi ile ilgili diğer faktörler, motivasyonu bir dereceye kadar oluşturur. Yeterli motivasyonun olmaması durumunda en dikkat çekici yeteneklere sahip bireyler bile uzun vadeli hedeflere ulaşmayacaklar ve bunun için ne yeterli bir öğretim programı ne de eğitim vardır. Öte yandan yüksek motivasyon unsuru bireyin hem önemli eksikliklerini hem de dil yetenek ve öğrenme koşullarını telafi edebilir (Dörnyei, 1998: 117).

Yabancı dil kaygısı, genel kaygıdan ayrıdır ve genellikle bunun konuşma kaygısının bir parçası olduğu düşünülmektedir (Mclntyre ve Gardner, 1989). Dil sınıflarında artan kaygının çeşitli olumsuz sonuçları olabilmekle birlikte konuşma kaygısının baskın olduğu bu durumu, dinleme ve öğrenme kaygısı da takip edebilir (Maclntyre ve Gardner, 1991: 292). Bu açıklamayı destekleyen Du (2009), kaygı durumlarının bir bireyin ikinci dilde tam olarak yeterli olmadığı durumlarda ortaya çıktığını ve iletişim korkusu, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirme korkusunun; dil kaygısının üç bileşenini oluşturduğunu dolayısıyla her kaygı durumunun öğrencinin karşılaştırdığı durumlar ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Göçer (2014),

Türkçe dersini yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kaygı ve öğrenme tutumları arasında sıkı bir ilişki olduğunu, kaygının öğrenci öğrenmesi ve hedef dili etkili kullanma arasında bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu da kaygı durumlarının ve öğrenci başarısı arasında ilişkinin bağlantılı olduğunu gösteriyor. Ancak Hashwani (2008)'nin İngilizce dil öğrenimine yönelik öğrenci tutum, motivasyon ve kaygıları üzerinde yapmış olduğu çalışmada daha olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Çalışma, öğrencilerin İngilizce diline ve öğrenimine ilişkin olumlu tutumlara sahip olduğunu bunun da öğrencilerin içsel motivasyonlarına kıyasla dışsal motivasyonlarından oluştuğunu göstermiştir. Bununla birlikte Büyükkarcı (2016)'nın üniversite öğrencileri ile yürütmüş olduğu çalışmanın sonuçları, başarılı olmanın öğrencilerin kaygı düzeylerini düşürmediğini ve İngilizce öğrenmede başarısız olmanın da her zaman öğrencilerin kaygı düzeylerini yükseltmeyeceğini belirtmiştir.

2.4.10. Öğrenmeyi Etkileyen Bir Faktör Olarak Mizah

Yapılan çeşitli araştırmalar, yabancı dil öğretiminde mizahın ders materyali olarak farklı etkinlikler ile kullanılmasının; öğrencilerin yabancı dil edinimi, derse katılımı, öz güven ve motivasyonunu artırmak, derse yönelik kaygı ve endişeyi azaltmak, mutlu bir sınıf ortamı oluşturmak ve akademik başarıyı artırmak gibi, eğitim acısından önemli getirilerinin olabileceğini göstermektedir. Krause (2014: 13), yabancı dil öğreniminde mizah kullanımının; öğrencilerin hedef dilin fonoloji, morfoloji ve sözdizimi gibi belirli özelliklerinin farkında olmalarını sağlamak için motive edici bir unsur olabileceğini vurgulamıştır. Al-Duleimi ve Aziz'in (2016: 112), Iraklı öğretmen ve öğrencilerin mizahın dil öğretimi ve öğrenimindeki rolüne ilişkin algılarını araştıran çalışmanın bulgularına göre mizahın eğitim ortamı, öğrenci ve öğretmene sunduğu avantajları şu şekilde sıralamışlardır:

- Mizah duygusu, öğretmenlerde görülmek istenen bir niteliktir ve kişisel etkiliciliğin önemli bir unsurunu oluşturur.
- Mizah, samimiyet yaratan etkili bir unsurdur.
- Öğrencileri rahatlatır ve öğrenmeye daha duyarlı hale getirir.
- Rahat hisseden öğrencilerin, etkileşimli etkinliklere katılma olasılıkları daha yüksektir ve hataları akranları önünde yapılır ve düzeltilir.
- Mizah, konuya özen göstermeyi artırır ve daha derin bir öğrenime olanak sağlar.
- İnsanları bir araya getirir çünkü kültürel sınırları aşan bir araçtır.

Farklı bir çalışma da Lucas (2015) tarafından, ikinci yabancı dil öğrenenleri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin diyalog kurmalarını teşvik etmek için kelime

oyunlarından yararlanılmıştır. Diyalogların sonunda sözcüklerin anlaşılmasında gözle görülür bir artış görülmekle beraber sonuçlar öğrencilerin dilin fonolojik, morfolojik, sözdizimsel veya anlamsal yönüne odaklandıkları da göstermiştir.

2.4.11.Yabancı Dilde Okuma

Okuma, herhangi bir dil sınıfındaki en önemli etkinliktir. Bir birey; bilgi edinmek, mevcut bilgiyi doğrulamak için veya bir yazarın yazı tarzını ya da düşüncelerini eleştirmek için okuyabilir. Bir birey aynı zamanda zevk için veya öğrenilmekte olan dilin bilgisini artırmak için de okuyabilir. Okuma, sadece bir bilgi kaynağı ve keyif verici bir etkinlik değil aynı zamanda her seviyedeki dil öğretiminin önemli bir parçasıdır (Ibrakhimowna, 2016: 45). Okuma, bilinçli ve bilinçsiz bir düşünme sürecidir. Okuyucu, yazarın amaçladığı varsayılan anlamı yeniden yapılandırmak için birçok strateji uygular. Bunu, metindeki bilgileri kendi geçmiş bilgi ve deneyimleri ile karşılaştırarak yapar (Mikulecky, 2008). Okuma, sözcükleri doğrudan sayfadan yükselten basit bir işlem değildir. Yalnızca sayfadaki kelimeleri ve cümleleri değil aynı zamanda sözcük ve cümleler tarafından hissettirilen fikir, anılar ve bilgilerin de metnin anlaşılması için okuyucunun çalıştığı karmaşık bir problem çözümüdür (Samra, 2013: 84).

2.4.11.1. Okumayı Etkileyen Faktörler

Etkili okuma anlayışının tüm unsurları, bilgi uygulamaları ihtiyaçlarını önemli ölçüde destekler. Kendi kavramsal çerçevesini şema olarak tanımlayan eğitim kuramcısı Jean Piaget, bu kişisel şemanın etkilerini şöyle belirtmiştir: açıkça dışa vurulmayan, mevcut mantıklı düşünme yolunu kontrol eden, önceki bilgilerinden istifade eden ve yeni bilginin çoktan gelişmiş çerçeveye benzeşmesine ve bağdaşmasına olanak sağlar (Cowell, 2012: 12). Önceki bilgi ve geçmiş tecrübelerden bildiklerimizi şema adı verilen "çerçeve" bilgisi içinde depolandığını söylemiştik. Şemaları hatırlamanın bir yolu, yeni materyali anlamaya yönelik bir yapı veya örnek oluşturan zihinsel haritaları görselleştirmektir. Şemalar birbirinden ayrı değildir onlar birbirleriyle oldukça ilişkili ve önemli ölçüde anlamayı etkiler. Öğrenciler; çıkarımlar ve tahminlerde bulunmak, yeni bilgileri düzenlemek, ifade etmek ve içeriğin ayrıntılarına inmek için bu şemalar üzerinde çalışırlar (Urquhart ve Frazee, 2012: 2). Bununla birlikte etkili bir okumanın gerçekleşmesi için sözcük bilgisinin rolü çok önemlidir.

Sözcük öğrenimi, yabancı dil öğreniminin vazgeçilmez bir parçasıdır çünkü kitaplarda ya da sınıflarda yeni kelimelerin anlamları sık sık vurgulanır. Aynı zamanda dil öğretiminin merkezinde yer alır ve bir dil öğrencisi için büyük önem taşır (Alqahtani, 2015: 21). Sözcük

hazinesi, anlama akıcılık ve başarıya katkıda bulunan temel bir unsurdur. Sözcük hazinesini geliştirme hem kavramanın bir sonucudur hem de anlamayı, sözcük anlamları ile % 70-80'ne kadar yükselten bir öncüdür (Bromley, 2007: 528). Sözcük dağarcığı, belirli bir hikâyenin ya da açıklayıcı bir metnin sözcüklerinin tümünü veya çoğunun bilgisini anlamayı gerektirir (Milone ve Biemiller, 2014: 1). Sözcük dağarcığı gelişimini yavaş deneyimleyen İngilizce öğrenenler, sınıf düzeyinde metinleri anlama yeterlilikleri daha azdır (Mukoroli, 2011: 8). Dil iletişimi için de iyi bir sözcük bilgisi gereklidir. Her ne kadar gramer ve sözcük tamamlayıcı olsa da Wilkins (1972), dilbilgisi olmadan çok az şey ifade edilebileceğini, sözcük olmadan hiçbir şeyin ifade edilemeyeceğini ileri sürmüştür (Bastanfar, 2010: 158). İnsanlar için söylenilenler ve yazılı metinlerin anlaşılması kadar his ve fikirlerin başkalarına aktarılmasında sözcüklerin yeri de önemlidir. Algılama ve ifade etme dil becerilerinin verimli bir şekilde yararlanılması ile sözcük hazinesinin zenginliği aynı doğrultuda ilişkilidir. Sözcük hazinesinin yetersiz veya zenginliği, kavrama ve ifade etme gibi becerilere nüfuz eder (Karatay, 2007: 1).

Okuma öncesi etkinlikler sözcük ögelerinin öğrenilmesinde büyük bir role sahiptir. Bu etkinlikler, metni anlamak için okuyucuya gerekli arka planı sağlar. Aynı zamanda önceden bilgi edinme, arka plan bilgisi oluşturma ve okuyucuların dikkatini çekme ve sürdürmesine yardımcı da olur (Drucker, 2003: 27). Semboller ve resimler çocukların semantik, fonolojik ve algısal sözcük bilgisi ile bağlantı kurmalarına yardımcı olur ve bir kelimenin farklı özellikleri hakkında düşünmeye teşvik eder (John, 2016: 6). Bu görüşleri destekleyici bir çalışma, Djafer (2013)'de sözcük hazinesinin rolünü araştırmayı amaçlayan çalışmasında sözcük öğreniminde kullanılan tekniklerin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmesinde büyük rolü olduğunu tespit etmiştir. Öğretim yoluyla edinilen sözcük hazinesi, öğrencilerin okuduğunu anlamayı geliştirmelerine katkı sağlamıştır.

2.4.11.2. Okumayı Etkileyen Bir Faktör Olarak Mizah İçerikli Metinler

Mizah ve dil oyunları, çoğunlukla hem yapılarında hem de işlevlerinde belirsizlik ve çok anlamlılığı baz alır. Açık bir şekilde söylemsel, dilsel ve sosyal bağlamın yakın yönlerine ve daha önce diyaloğun bir parçası olan ve neyin yapılabileceği ile ilgili beklentilerimize hitap ederler. Birden fazla yorumu aynı anda ve çeşitli açılardan düşünmeye yönlendirirler. Bu şekilde mizah ve dil oyunu, yalnızca ciddi bir öğrenme işi olarak değil, aynı zamanda dil eğitimi için müthiş kaynaklar olarak görülebilir (Bell ve Pomerantz, 2014: 41). İnsana özgü ve insan yaşamının temel bir özelliği olan mizah; İngilizce öğretiminde uygulandığında öğrencilerin öğrenme yeteneklerini artırır. Mizah, endişe faktörünü ve kaygıyı İngilizce sınıfında azaltmak için önemli bir unsur olarak düşünülür (Abdullah ve Akhter, 2015: 16).

Tamblyn (2003)'i mizahı hatırlatıcı bir yöntem olarak, öğrencileri eğlendirdiğini ve bu eğlencenin aslında kişisel ilgi alanı olarak adlandırılan içsel motivasyonu geliştirdiğini belirtmiştir. Mizahın görsel olarak bilgi sunmada rolünü açıklarken bireylerin resimleri; kelime veya düşüncelerden daha iyi hatırlandığını, özellikle de şakaların görsel olarak nitelendirilmesi ve bir şakanın komik olması için zihinde bir resim elde etmesi gerektiğini vurgulamıştır (Hayati, Shooshtari ve Shakeri, 2011: 653). Bu da eğlenceli bir öğrenme ortamında gerçekleşebilir. Orekoya, Chan ve Chik (2014: 61) bu ortamın oluşturulması için öğrenme kaygısının azaltılması ve öğrencilerin öğrenme motivasyonunun harekete geçirilmesi mümkündür. Bu, çocuklarda mizahi okuma materyallerine eşlik eden gıdıklanma hissi isteği yaratılması yoluyla ilişkilidir.

Resimlerin olduğu okuma çalışmalarının daha ilginç olduğu fikri yeni değil. Ancak resimler mizahi olursa okumak daha ilginç hâle gelebilir. Bir öğrenci bir hikâyenin metinlerini anlamayabilir, ancak komik resimler hikâyeyi okumaya motive edebilir. Bunun nedeni; öğrencinin, sınıfın geri kalanının neden güldüğünü anlaması ile ilgilidir ve bu metni tekrar okuması için motive edici bir faktördür. Hikâyenin esprili olmadığı durumlarda karikatürlerin varlığı hikâyeyi okumaya ilginç kılar (Twerefou, 2011: 331). Ancak öykülerin uzunlukları da okuma etkinliğinin verimli geçip geçmemesinde etkili bir unsurdur. Erkaya (2011: 58), bazı kısa öyküler sadece birkaç satırdan oluşurken diğerlerinin birkaç sayfası vardır. Çeşitli uzunluklarına bağlı olarak İngilizce öğretiminin her seviyesinde kullanılabilir. Öykünün kısa oluşu, kelimelerin daha basit olmasına dolayısıyla yeni başlayanlar veya İngilizce yeterliliği zayıf olan öğrenciler için şüphesiz daha uygun olacaktır. Kısa öyküler uzun öykülere oranla daha az karmaşıktır ve gizli mesajları ya az ya da hiç yoktur.

Yukarda açıklanan bilgileri destekleyen bazı çalışmalar yapılmıştır. Chik ve Wan (2003), okuma etkinliklerinde mizah kullanımının, öğrencilerin okuma, düşünme ve yazma motivasyonu üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Mizahın; öğrencilerin dikkatini çekmek, onları okumaya, düşünmeye ve sonunda yazmaya doğru motive eden önemli bir etken olduğu bulgusuna ulaşmışlardır (Akt: Rashidi ve diğ. 2014: 1531). Chik (2005), öğrencilerin motivasyonu ve ders materyalleri, onların içsel ve dışsal motivasyonlarıyla ilişkilidir. İçsel motivasyona sahip olan öğrenciler, mükemmel bir bilişsel yeterlilik ile okuma sürecine tamamen dâhil olurlar (Akt: Piaw, 2012: 354). Avrupa Komisyonunun "Yaşam Boyu Öğrenme Programı" adlı çalışmasının sponsorluğunda, Batı İngiltere Üniversitesi, İzlanda Akureyri Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve İspanya'daki Marcis Üniversitesi tarafından Avrupa'da çocuk edebiyatının öğrenilmesi ve öğretilmesine ilişkin yürütülen iki yıllık bir

araştırmada öğrencilerin büyük bir çoğunluğu kendilerini güldüren kitapları okumayı sevdiklerini belirtmişlerdir. İspanya, İngiltere, İzlanda ve Türkiye'den sırasıyla %69, %65, %57 ve %53 oranları elde edilmiştir. Sonuçlar, öğrencileri aktif okuyucu yapan şeyin, çocukların coşkulu ve mizahi hikâye kitaplarını okuduklarından kaynaklandığını göstermiştir (Adalsteinsdottir, 2011: 43).

2.4.11.3. Okuma Etkinliği

Öğrenciler yeni bir içerik öğrenmeden önce neleri bildiklerini düşünmelidirler. Geçmiş bilgilerini hatırlamadıkça önceden bildiklerini yeni öğrendikleri ile ilişkilendiremezler. Ayrıca öğrencilerin metin içindeki fikirlerin yapısını ve organizasyonunu tanımlamalarına yardımcı olunmalıdır (Arcangelo, 2002: 14). Öğrenciler ne okuduğunu anlamadıklarında hayal kırıklığı yaşarlar. Bununla birlikte öğrenci anlama ile uğraştığında okumaya devam etme arzusunu da genellikle yitirir. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerinin okuduklarını anlayıp anlamadıklarını kontrol etmeleri gerekir. Okuduğunu anlama, birçok konu alanında öğrenci okuryazarlığının sağlanması için şarttır. Öğrencinin anlamasının yanı sıra bilgiyi unutmaması da zorunludur. Öğretmen, öğrencilerinin anlama ile uğraştığını fark ettiğinde bu hayal kırıklıklarını hafifletmeye yardımcı olacak stratejiler geliştirmeli ve uygulamalıdır. Anlama, öğrenmenin ayrılmaz bir parçasıdır. Aynı zamanda birçok anlayış düzeyine sahip çok yönlü bir süreçtir ve ideal olan öğrencilerin okuduklarına dair kapsamlı bir anlayış kazanmalarıdır. Ancak bu her zaman böyle değildir. Bu yüzden öğretmen, öğrencilerin metinle nasıl etkileşimde bulunduğunu anlamalı ve hangi stratejilerin faydalı olacağını bilmelidir (Richardson, 2010: 3). Öğrencilerle yabancı bir dilde okuma çalışması yaparken etkili yöntemleri kullanmaya teşvik etmek için onlarla basit egzersizler uygulayabiliriz. Bu egzersizler, oluşturdukları okuma aşamasına göre sınıflandırılabilir (Toprak ve Almacıoğlu, 2009: 23).

2.4.11.4.Okuma Öncesi

Okuma öncesi yöntemleri, öğrencilerin makale, ders kitabı metni veya bir edebiyat parçasını ele almadan önce; metnin temaları, kavramları ve sözcük dağarcığını kapsayan etkinliklerden oluşur. Etkili ön okuma yöntemleri ayrıca öğrencilerin bir konu hakkındaki var olan bilgilerini canlandırır. Bir konuyla ilgili bizde var olan bilgileri hatırladığımızda metinden öğrenmekte olduğumuz bilgilerimiz arasında bağlantı kurarken sonra ne olacağı hakkında öngörülerde bulunmak bizde bulunan zihinsel dosya klasörlerini okurken organize etmeyi kolaylaştırır (URL-1, s.64). Okuma öncesi aşama, öğrencilerin bir hikâyenin ana teması veya bir makalenin temel argümanı için ayırt edici bir unsur olmasında yardımcı olur. Okuma öncesi etkinlikleri; yazar veya metnin türünü tartışmak, beyin fırtınası, tanıdık

hikâyeleri gözden geçirmek, çizimler ve başlıkların göz önünde tutulması ve tarama (yapı, ana noktalar ve gelecek yönergeler) gibi etkinlikleri içerir (Toprak ve Almacıoğlu, 2009: 23). Böylece, okuma öncesi aşama, ilgili şemanın etkinleştirilmesine yardımcı olur (Alyousef, 2005: 149).

2.4.11.5. Okuma Aşaması

Okuma aşaması veya etkileşimli süreç ile amaç, öğrencilerin dilsel ve şematik bilgilerini geliştirerek metinleri ele alma yeteneklerini geliştirmektir (Alyousef, 2005: 150). Okuma etkinliği sırasında öğrencilerin; bilinçaltında bağlantı kurma, anlama, izleme, özetlemek için durma, soru sorma gibi anlama stratejilerini sürekli olarak uygulamaları gerekir (URL-1, s.70). Okuma alıştırmaları; öğrencilerin okuma stratejilerini, yabancı dil kontrollerini geliştirmelerine ve zor metinleri anlamalarında yardımcı olur. Bu tür alıştırmalar; metnin içeriği hakkınca tahmin yürüterek sözcük anlamlarını tahmin etme, bilinmeyen kelimelerin gramer işlevlerine dikkat etme, referans kelimeleri analiz etme, söz dizimi ve cümle yapılarını dikkate alarak anlama, metnin içeriğini tahmin etmede kullanılabilir (Toprak ve Almacıoğlu, 2009: 23). Hedeflenen sözcük hazinesinin kullanımına bağlı olan haritanın tamamlanması ile öğrencilere yeni kelime dağarcığı ve içerik bilgisi arasında bağlantı kurdurulur (Hairrell, Simmons, Swanson, Edmonds, Vaughn ve Rupley, 2011: 4).

2.4.11.6. Okuma Sonrası

Okuma sonrası etkinliklerinin temel amacı, öğrenilen içeriği gözden geçirmek ve pekiştirmektir (Hairrell ve diğ. 2011: 5). Okuma tamamlandıktan sonra metinle meşgul olma süreci sona ermez. Öğrencilerin tüm içerik alanlarında akademik başarıya ulaştıracak aktif okuma ve yazma becerilerini gerçekten geliştirmek için okudukları bilgileri pratiğe dökerken öğrencilere rehberlik edilmesi gerekir ve açıklığa kavuşturmak, birleştirmek, özetlemek ve değerlendirmek için sistematik bir şekilde bu uygulamaları yapmalarına yardımcı olunmalıdır (URL-1, s.74). Okuma dünyasının gerçek hedefleri, bir yazarın bakış açısını ezberletmek veya metinin içeriğini özetlemek değildir. Daha ziyade, başka bir düşünceye bakmak veya yeni bir bilgiyi önceki bilgiler ile harmanlamak için öğrencilerin farklı metin türlerine göre farklı yöntemlerin uygun olduğunu fark etmesine yardımcı olmak ve detaylandırıcı bir anlayışın ötesine geçmek gerekir (Toprak ve Almacıoğlu, 2009: 23).

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma konusu ile ilgili yurt dışında ve yurt içinde yapılmış olan araştırmalara değinilmiştir.

2.5.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Yurt dışında yapılan araştırmalarda mizah içerikli metinlerin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisiyle ilgili olan araştırmalar vardır. Bu araştırmalardan bazıları şunlardır:

Hlaing, Soe ve Oo (2016) tarafından yürütülen "The Attitudes of English Language Teachers and Learners towards Humour in Language Classrooms" adlı çalışma, İngilizce öğretmenlerinin ve öğrencilerinin mizaha yönelik tutumlarını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada öğretmenlere ve öğrencilere iki farklı anket uygulanmıştır. Sonuçlar mizah kullanımının sınıf iklimini geliştirdiğini, öğrenci-öğretmen uyumunu artırdığını ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı yönünde olmuştur. Ayrıca öğretmenlerin mizah kullanımına yönelik tutum puanları, öğrencilerin tutumlarına oranla daha yüksek oranda çıkmıştır.

Zabidin (2015) tarafından yürütülen " The Use of Humourous Texts in Improving ESL Learners' Vocabulary Comprehension and Retention" adlı araştırma, öğrencilerin sözcük hazinelerini geliştirmek için kullanılan kısa anlatılı şakalar ile İngilizce öğrenen öğrencilerin; sözcük, anlama ve akılda tutma etkilerini incelemiştir. Deney grubuna kısa mizah metinleriyle ders işlenirken kontrol grubu için mizah içermeyen metinler ile ders işlenmiştir. Dört farklı okuma çalışması ile gerçekleştirilen çalışmada, her okuma çalışmasında okumaya başlamadan önce katılımcılara hedef sözcüklerin bilinirliğini ölçmek için bir sözcük testi (ön test) verilmiştir. Aynı şekilde her okuma çalışmasından sonra katılımcıların sözcük hazinesini ölçmek için sözcük testi (son test) uygulanmıştır. Her iki gruba gecikmeli sözcük testleri uygulanarak kazanılan puanlar test edilmiştir. Çalışmanın bulguları, mizahın nispeten kelime anlama ve akılda tutma yetisini etkileyebileceğini göstermiştir.

Pham (2014) tarafından yürütülen "The Use of Humour in EFL Teaching: A case study of Vietnamese University Teachers' and Students' Perceptions and Practices" adlı doktora tezi çalışması, Vietnam'da üniversite eğitmenleri ve öğrencilerinin; yabancı dil İngilizce sınıflarında mizahın rolü, öğretmenlerin mizah unsurunu kullanmaları ve kullanmamalarının nedenleri araştırılmıştır. Mizah türlerine, öğretmen ve öğrencilerin mizah tercileri hakkındaki algılarının nasıl olduğu da incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin ve

öğrencilerin çoğunun, İngilizce öğretiminde mizah kullanımına yönelik olumlu görüşlerini ve mizahın rolünün önemini kabul ettiğini ortaya koymuştur.

Azizifard ve Jalali (2012)'nin, "Context and Humor in Teaching Language Functions" adlı araştırmaları, 9. sınıf öğrencilerinin dil öğrenim sürecinde; bağlam ve mizahın dil edinim sürecindeki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 4 deney grubu ve 2 kontrol grubundan; 89 erkek ve 90 kız öğrenciden seçkisiz bir şekilde oluşturulmuştur. Deney boyunca kontrol grupları okul kitaplarını takip ederken deney grupları için mizah içerikli olan ve dil işlevlerinin bağlam içerisinde kullanılmış olduğu materyaller ile dil işlevlerinin bağlam içerisinde kullanıldığı fakat mizah içerikli olmayan materyaller kullanılmıştır. Çalışma sonunda mizah içerikli materyallerin kullanıldığı deney gruplarının diğer gruplardan daha iyi performans gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bununla beraber performans sonuçları, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark göstermemiştir.

Hayati, Shooshtari ve Shakeri (2011) "Using Humorous Text in Improving Reading Comprehension of EFL Learners*"* adlı deneysel desenli çalışmada, mizahi içerikli metinlerin öğrencilerin okuduğunu anlama üzerindeki etkileri incelenmiştir. Mizah içerikli metinlerin okutulduğu grup ile mizah içerikli olmayan metinlerin okutulduğu grupların performansları ilk ve son okumadan elde edilen puanlarla karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, deney grubunun kontrol grubuna oranla hatırlama ve anlama düzeyinde belirgin bir fark oluşturduğunu göstermiştir. Çalışmanın bulguları mizahın ve esprilerin hatırlama ve okuma anlayışı üzerinde nispeten etkili bir rol oynadığını göstermektedir.

Aboundan (2009) tarafından Birleşik Arap Emirlikleri Üniversitesinde yürütülen "Laugh and Learn: Humor and Learning a Second Language" ve üç farklı aşamadan oluşan çalışmanın ilk aşaması; başlangıç, orta ve ileri seviyelerinden oluşan 200 öğrenci ile yürütülmüştür. İlk aşamada mizahın; öğrenme, ilgi ve konsantrasyon üzerindeki etkisine yönelik sorular sorulmuştur. İkinci aşamada dil seviyeleri ileri düzeyde olan 160 öğrenciye, mizahın İngilizce sınıflarında derse yönelik güven ve katılımının etkileri ile sınıf atmosferini etkileyip etkilemediğine yönelik sorular sorulmuştur. Üçüncü aşamada mizahın öğretimde öğrenci öğrenimine etkilerine bakılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin %80'inin, dil öğreniminde mizah kullanımına yönelik olumlu bir tutuma sahip olduğunu göstermiştir. % 71'i, mizahın zor konuları öğrenmelerinde yardımcı bir araç olduğuna ve odaklanmalarını kolaylaştırdığı yönünde görüş bildirmiştir. Araştırma; İngilizce sınıflarında mizah kullanımının gerginliği

azalttığına, sınıf iklimini geliştirdiğine, öğrenci-öğretmen uyumunu artırdığını ve öğrenmeyi kolaylaştırabileceğini göstermiştir.

Cabrera (2008) tarafından yürütülen "Learning About Humor: Teaching Second Language Humor in ESL" adlı araştırma, Washington Eyalet Üniversitesinde Japon öğrencilerden oluşan bir grupla, özgün Amerikan mizah örneklerinin içerdiği materyaller ile beş haftalık deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Sonuçlar, öğrencilerin mizah unsurları ve çeşitleri hakkında farkındalıklarının, ikinci yabancı dilde mizah üretmeye çalışırken dil oyununun keşfedilmesinin yanı sıra kelime dağarcıklarının ve mizah yeteneği ile ikinci dil öğrenimi hakkında bilgi edinmelerini artırdığını göstermiştir.

Souza (2008), "Jokes and Riddles in English as a Foreign Language Classrooms" adlı çalışmada; şakalar ve bilmecelerin İngilizce öğreniminde bir araç olarak kullanımına odaklanmıştır. Çalışma, öğrencilerin mizahı anlamalarına yardımcı olan altı yönü temel almıştır; yorumlama, yapı, öğrenme aracı, kültürel konular, bireysel farklılıklar ve motivasyon. Sonuçlar, şakalar ve bilmecelerin öğrencilerin yabancı dil ve kültür öğreniminde bir motivasyon aracı olabileceğini göstermiştir.

Garner (2006)'ın, "Humor in Pedagogy: How Ha-Ha Can Lead to Aha" adlı araştırması, eğitim programlarına özgü mizah kullanımının; hatırlama ve akılda tutma etkisinin yanı sıra öğrenci ve öğretmen değerlendirmeleri üzerindeki etkilerini de incelemiştir. Çalışmada sınıfta uygun mizah kullanımı ve uygun olmayan mizah kullanımına ilişkin tartışmalara ve tedbirlere yer verilmiştir. Öğrencilerden materyalleri gözden geçirmeleri istenmiş ve veriler her oturum sonunda yedi maddelik likert tipi bir anket ile elde edilmiştir. Çalışma sonunda uygun mizah kullanımının, öğrencilere daha rahat bir sınıf ortamı ve bilgiyi özümseyebilecekleri bilişsel bir rahatlık sunacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bazı öğretmenler, hem sınıf içindeki rolleri hem de ders konusunun ciddiyeti nedeniyle mizahın yalnızca dersin akışını bozacağı görüşünü belirtmişlerdir.

Askildson (2005), "Effects of Humor in the Language Classroom: Humor as a Pedagogical Tool in Theory and Practice" adlı çalışma, eğitimsel mizahın dil sınıfında algılanan etkisini araştırmak için 236 yabancı dil öğrencisi ve 11 yabancı dil öğretmeni için hazırlanan likert ölçekli bir pilot uygulamayı içermiştir. Öğrenciler Amerika'da; Fransızca, İtalyanca, İspanyolca, Japonca ve ikinci dil olarak İngilizce kurslarında okuyanlardan oluşturulmuştur. Çalışmada dil öğrencileri ve öğretmenlerinden sınıflarında mizah kullanımı hakkında bir değerlendirme yapmaları istenmiştir. Bu pilot çalışmada elde edilen sonuçlar,

öğrenme ve öğretimde mizahın bir eğitim aracı olarak kullanılmasının yararları ve etkisinin olduğunu göstermiştir.

2.5.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Yurt içinde yapılan araştırmalarda mizah içerikli metinlerin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisiyle birebir örtüşen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak; Türkçe, Biyoloji, Bilgi ve İletişim Teknolojisi, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji Derslerine yönelik yapılan araştırmalardan bazıları şunlardır:

Kaya, Özay Köse ve Konu (2016), " Karikatür Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi: Bitkiler Âlemi" adlı araştırmada, karikatür destekli öğrenim ile 9. sınıf öğrencilerinin derse yönelik başarıları arasındaki etki incelenmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma deseni kullanılan araştırmada 20 soruluk bir başarı testi öntest, sontest ve kalıcılık testi olarak kullanılmıştır. Bulgular, biyoloji dersinde karikatür destekli öğrenim gören öğrencilerin başarısının ve öğrenilen bilgilerin kalıcığının artırdığı yönünde sonuç vermiştir.

Çelik (2014), "Dokuzuncu Sınıf Bilgi ve İletişim Teknolojisi Dersinde Mizah ve Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrenci Başarısı, Tutumu, Kaygısı ve Kalıcılığa Etkisi" isimli çalışma, 9. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılan ve 7 hafta süreyle yürütülen çalışmanın uygulama aşamasında, kontrol grubu için mevcut Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dersi, öğretim programı doğrultusunda işlenirken deney grubu için dersler karikatürler ve mizah unsurlarıyla desteklenmiştir. Her iki grup için ön test-son test olarak akademik başarı testi ve tutum ölçekleri uygulanmıştır. Sonuçlar, mizah ve karikatürlerle yapılan öğretimin; ders başarısı, derse yönelik tutum ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını olumlu yönde etkilediği, kaygıyı ise azalttığını desteklemiştir.

Sidekli, Er, Yavaşer ve Aydın (2014), "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Alternatif Bir Yöntem" adlı çalışmada, 6. sınıf öğrencileri ile karikatür kullanımının öğrencilerin akademik başarıları arasındaki etkisi incelenmiştir. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneysel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Deney grubuyla karikatürle desteklenmiş ders işlenirken kontrol grubuyla düz anlatım yöntemli ders işlenmiştir. Sonuçlar, deney ve kontrol gruplarının başarı puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

Savaş (2014), "İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Derslerinde Mizah Kullanımının Derse Yönelik Öğrenci Tutumuna Etkisi*"* adlı çalışma, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının, öğrencinin derse yönelik tutumlarına etkisinin araştırılmasına yönelik yürütülmüştür. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırmada deney grubuna yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamaları, kontrol grubuna ise yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemli etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmada; fıkralar, komik hikâyeler, anılar, resimler ve karikatürler kullanılmıştır. Bulgular, deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum puan ortalamalarının, kontrol grubunun derse yönelik tutum puan ortalamalarından daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Savaş (2013), "İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Derslerinde Mizah Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi", yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının öğrencinin akademik başarısına etkisinin incelendiği çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Kontrol grubunda yapılandırmacı yaklaşımın, deney grubunda grubunda ise yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamaları ile yürütülen çalışmada deney grubunun akademik başarısının kontrol grubunun başarısından daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Demirci (2013), " Eğitimde Mizah ve Karikatür Kullanımının Öğrenci Başarısı ve Motivasyonuna Etkisi" ilköğretim 7.sınıf öğrencileri ile yürütülen ve ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen uygulanan araştırmanın verileri; başarı puanları 19 maddelik iki test ile motivasyon puanları ise motivasyon ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucu, eğitimde mizah ve karikatür ders materyalleri kullanılarak öğrenim gören öğrencilerle geleneksel öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın deney grubu lehine olduğunu ortaya koymuştur.

Oruç (2010), "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Mizah Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi" adlı araştırma, ortaokul 6. sınıf dersinde mizah içerikli etkinlikler uygulanmıştır. Veriler, başarıyı ölçen bir başarı testi ve tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Sonuçlar, deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında derse yönelik tutum ve akademik başarı arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Bu farklılığın, mizah içerikli ders etkinliklerinden kaynaklandığı düşünülmüştür.

Akengin ve İbrahimoğlu (2010), "Sosyal Bilgiler Dersinde Karikatür Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Derse İlişkin Görüşlerine Etkisi" adlı araştırmada nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, 13 maddelik bir anket ve

açık uçlu sorularla elde edilmiştir. Sonuçlar, karikatür kullanımının öğrencilerin akademik başarılarında ve derse ilişkin görüşlerinde pozitif bir farklılık oluşturduğunu göstermiştir.

Aydın (2006), "Türkçe Derslerinde Mizah Kullanımının Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi" isimli doktora tezi, mizah kullanımının öğrencilerin akademik başarı, derse yönelik tutum ve mizaha yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Deney grubuna mizah içerikli öğretim teknikleri kullanılırken, kontrol grubu için geleneksel öğretim teknikleri uygulanmıştır. Veriler; Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Çoktan Seçmeli Türkçe Başarı Testi ve Mizaha Yönelik Tutum Ölçeği ile ön test-son test uygulamalarından elde edilmiştir. Sonuçlar, mizah kullanımının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir fark göstermesine rağmen derse yönelik tutum puanları ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney grubuyla kontrol grubu öğrencilerinin mizaha yönelik tutumlarında, deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmada kullanılan araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesi sürecinde kullanılan istatistiksel analiz tekniklerine yer verilmiştir. Bunun birlikte, 8 hafta boyunca deney gruplarına uygulanan okuma yöntemi ve mizah içerikli metinlerin seçimi konusunda bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde lise öğrencilerinin derslerinde mizah içerikli metinlerin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın modeli, deney ve kontrol gruplarının olduğu ön test-son test uygulamalı deneysel desen olarak belirlenmiştir. Deneysel desen, program geliştirme alanında küçük gruplar üzerinde yeni bir model veya metodun belirlenmiş değişkenler açısından kontrol altında tutularak uygulandığı bilimsel araştırma desenidir. Bu araştırma deseni, uygulanan yeni model veya metodun etkililiğini tespit etmede başvurulan bir yöntemdir (Oral ve Süer, 2017: 516). Deneysel araştırma, bilimsel araştırmalarda en sağlıklı sonuçlara ulaşılan yöntemdir. Bu yöntem ile araştırmacı, araştırma için seçilen yöntemleri uygular ve uygulama aşamasının sonunda elde ettiği verilerin istatistik değerlerini test ettiği için deneysel araştırmanın uygulandığı araştırma sonuçlarında araştırmacının en sağlıklı sonuçları elde etmesi beklenir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 17).

Araştırmada deney grupları ve kontrol grupları seçkisiz bir şekilde seçilmiştir. Ancak gerek öğrenci özellikleri gerekse sınıflardaki öğrenci sayılarının benzer özellikler göstermesine özen gösterilmiştir. Bu hedef doğrultusunda, araştırma için ön test-son test denkleştirilmemiş kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Denkleştirilmemiş ön test-son test kontrol gruplu model, uygulama geçerliliği yüksek olan ve eğitim bilimleri çalışmalarında yaygın olarak kullanılan araştırma modellerinden biridir. Çalışma öncesinde gruplar denk düzeyde olmayabilir. Ancak katılanların benzer nitelikler taşımalarına son derece dikkat edilir. Deney ve kontrol grupları seçkisiz bir şekilde seçilir (Karasar, 2009: 99).

Tablo 3.1. Denkleştirilmemiş Ön test-Son test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Model (Karasar, 2009:102).

G_1	$O_{1.1}$	X	$O_{1.2}$
G_2	$O_{2.1}$		$O_{2.2}$

G_1 : Deney Grubu.

G_2 : Kontrol Grubu.

$O_{1.1}$: Deney Grubu Öntest.

$O_{2.1}$: Kontrol Grubu Öntest.

X: Deney Grubunda deneklere uygulanan bağımsız (deneysel) değişken.

$O_{1.2}$: Deney Grubu Sontest.

$O_{2.2}$: Deney Grubu Sontest.

3.2. Çalışma Grupları

Araştırmanın çalışma grubu: Diyarbakır Yenişehir Selahaddini Eyyübi Anadolu Lisesi 9-D sınıfı deney grubu, 9-C sınıfı kontrol grubu olarak belirlenirken, Özel Diyarbakır Bilfen Anadolu Lisesi 9-A sınıfı deney grubu, 9-C sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grupları; 26 kadın öğrenci, 21 erkek öğrenciden, kontrol grupları ise 25 kadın öğrenci, 19 erkek öğrenciden oluşmuştur. Araştırma 51 kadın öğrenci, 40 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 91 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Değişkenler	Gruplar	f	%
Okul türü	Devlet okulu	61	.67
	Özel okul	30	.33
	Toplam	91	100
Cinsiyet	Kadın	51	.56
	Erkek	40	.44
	Toplam	91	100
Gruplar	Deney grubu	47	.52
	Kontrol grubu	44	.48
	Toplam	91	100

3.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmanın veri toplama aracı, Anbarlı Kırkız (2010) tarafından geliştirilen "İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği"dir. 10 adet olumlu ve 10 adet olumsuz tutum ifadesinden oluşan tutum ölçeği; tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve hiç katılmıyorum seçeneklerinden oluşan, üç boyutlu 5'li likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğin hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Araştırmamızda güvenirlik çalışması, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ise ön test .95 olarak, son test ise .96 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma, 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı güz yarıyılı döneminde 8 haftalık bir uygulama doğrultusunda, Selahaddini Eyyübi Anadolu Lisesi ve Özel Diyarbakır Bilfen Anadolu Lisesinde belirlenen deney ve kontrol grupları ile yürütülmüştür. Araştırmada veriler "İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği" ile elde edilmiştir. Çalışma, Diyarbakır Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izni doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada veriler tutum ölçeği yardımıyla toplanmıştır. Kullanılan 5'li likert tipi tutum ölçeği araştırma öncesi ve sonrası çalışma grubuna uygulanmıştır. Uygulama sürecinde kullanılan ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine bakılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası kullanılan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.5. Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayısının Güvenirlik Analizleri

Boyutlar	n	Ön Test (α)	Son Test (α)
İngilizce dersinin genel özellikleri ve önemine ilişkin tutumlar	91	.93	.95
İngilizce dersinin içinde yer alan konu örüntüsüne olan ilgi çekiciliğe ilişkin tutumlar	91	.87	.85
İngilizce dersi öğretmeninin ders işleyiş tarzına ilişkin tutumlar	91	.76	.79
Genel	91	.95	.96

Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı kullanılan ölçeğin test puanları arasındaki iç tutarlığı belirlemek için kullanılır. Büyüköztürk (2012) bu değerin .70 ve üzeri değerde olması hâlinde testin güvenilir ve yeterli kabul görülebileceğinden bahseder. Bu araştırmada elde edilen iç tutarlık katsayıları .70 üzerinde olduğundan kullanılan tutum ölçeği güvenilir kabul edilmiştir.

Araştırma sürecinin etkililiğini belirlemek için kullanılan veri toplama aracından elde edilen verilerin analiz sürecinde kullanılacak istatistiksel yöntemi belirlemek için verilerin dağılım durumuna bakılmıştır. Dağılım durumlarını belirleme sürecinde uygulamaya katılan çalışma grubu birey sayısının 30 ve üzerinde olmasına dikkat edilmiştir. Çünkü veri analizinde parametrik işlemlerin yapılabilmesi için verilerin normal dağılıma uyması ve çalışma grubundaki birey sayısının n≥30 olması gerekir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2013; Balcı, 2016: 240; Can, 2016: 82). Bu araştırmada çalışma grubundaki birey sayısının n≤30 olduğu durumlarda nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi ile Wicoxon testinin kullanılması uygun görülmüştür.

Ayrıca devlet okulu deney grubuna ait ön test-son test tutum puan ortalamalarının karşılaştırılması sürecinde çalışma grubundaki birey sayısının n≥30 olduğundan hangi istatistiki yöntemin kullanılacağını belirlemek için Shapiro-Wilk (pön test =.47; pson test= .79) ve Levene (pön test =.20; pson test= .20) değerlerine bakılmıştır. Ardından parametrik testlerden bağımlı t testinin kullanılması uygun görülmüştür. Araştırma boyunca analizlerde anlamlılık düzeyi p<.05 olarak alınmıştır.

Verilerin Analizinde Kullanılacak Likert Tipi Ölçek İçin Kullanılan Puan Aralığı Dereceleme Kriteri

En Düşük	En Yüksek	Görüş
1,00	1,79	Hiç Katılmıyorum
1,80	2,59	Katılmıyorum
2,60	3,39	Kararsızım
3,40	4,19	Katılıyorum
4,20	5,00	Tamamen Katılıyorum

3.6. Araştırmada Uygulanan Okuma Yöntemi ve Kullanılan Ders Materyallerinin Seçimi

Çoğu okuyucunun sınıf yaşamlarına nüfuz eden metin türlerini anlamak için yeterli okuma ve bilgi yeteneğinden yoksun olduğu açıktır. Okuyucular, anlama yolunda bir dizi engeller ile karşılaşabilir. Okuma problemlerinin odak noktasından bağımsız olarak öğretme stratejileri, öğrencilerin bunları aşmalarına yardımcı olan en etkili araçlardan biridir. (McNamara, 2009: 34). Bir metnin okunabilirliğini etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörler; yazı tipi boyutu, metnin sözcük dağarcının yanı sıra dilbilgisel kısalık, açıklık, metnin barındırdığı anlambilim ve belirsizliğin olmaması gibi özellikleri içerir (Islam, Mehler ve Rahman, 2012: 545). Okuduğunu anlama, İngilizceyi yabancı bir dil olarak öğrenmede önemli bir konudur ve öğretmenlerin öğrencilerin anlamalarını geliştirmelerine yardımcı olmak için okuma öncesi okuma stratejilerini kullanmak önem taşır (Al Rasheed, 2014: 79). Resimlerle en basit ve tekrarlanan etkinlik; öğrencilere, resimlerde ne gördükleri ve onları betimlemeleri ile ilgilidir. Çoğunlukla bir bağlam yaratmaya ve sözcük dağarcığını hatırlama veya tanıtmaya yönelik bir uygulamadır. Tahmin, öğrencilere resmin ötesinde neler olabileceğini ya da resme neler ekleyebileceklerini hayal etmeleri için öğrencilere sorduğumuzda ortaya çıkar (Sousa, 2012: 34).

Yukarda aktarılan bilgiler doğrultusunda araştırmada uygulanan okuma yöntemi, 9. sınıf öğrencileri için uygun olduğu düşünülen bir yöntem olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin farklı seviyelerde olduğu göz önünde tutularak, okuma etkinliğine geçmeden önce okuma metninde bilinmeyen sözcükler belirlenerek okuma öncesi sözcük dağarcığını hatırlatmaya ve geliştirmeye yönelik bir çalışma yürütülmüştür. Sözcükler resimler ile öğretilerek öğrencilerden sözcüklerin anlamlarını resme bakarak tahmin etmeleri ve öğrendikleri veya daha önce bildikleri sözcüklere yönelik sorular sorularak öğrencilerden cümle kurmaları veya

betimlemeleri istenmiştir. Sözcük öğreniminden sonra hikâyenin içeriğine uygun olan resim ve başlığa dikkat çekilerek, hikâyenin içeriğini tahmin etmeleri istenmiştir.

Hedeflenen sözcük dağarcığı öğretimi etkinliğinden sonra öğrencilere yeni öğrendikleri sözcük bilgisi ve içerik ile bağlantı kurmaları okuma yapılarak sağlanmıştır. Öğrencilere metni okutarak okuma etkinliği öncesinde öğrendikleri sözcük ile bağlantı kurmaları ve okuma etkinliği boyunca metni anlamlandırmaları için gerekli görülen yerlerde sorular sorularak, okumanın etkili geçmesi için çalışma yürütülmüştür. Örneğin yeni öğrendiği bir sözcüğün eş veya zıt anlamlısını öğreterek öğrencilerden daha önce edindikleri dil bilgisi kurallarına uygun sorular sorarak öğrendikleri sözcüğü cümle içerisinde kullanmaları istenmiştir. Okuma sonrası, öğrencilerden öğrendiklerini pratiğe dökmeleri için ve metinde geçen hikâyenin ne kadar anlaşıldığını anlamak için metnin içeriğine yönelik sorular sorulmuştur. Yine metnin içeriğine yönelik cümleleri, kendi cümleleri ile veya metinde geçtiği gibi (bu öğrencinin seviyesine göre farklılık göstermiştir) kullanarak öğrencilerden simultane bir şekilde kısa bir drama canlandırmaları da sağlanmıştır. Uygulama boyunca kullanılan metinlerin seçimi ise öğrencinin yabancı dil bilgisi düzeyi göz önünde tutularak, metnin anlaşılabilirliği ve içerik olarak hem uygunluğuna hem de kültürel ögeleri barındırmasına dikkat edilmiştir.

Dil ve kültür ayrılmaz bir sentez oluşturduğundan, dil öğrenme süreci kaçınılmaz olarak kültürel konuları önemli ölçüde kapsar. Nasreddin hoca hikâyeleri, bu çerçevede yabancı dil olarak İngilizce öğrenim gören Türk öğrencileri için kaynak kültürünün paha biçilmez bir bileşeni olarak görülebilir (Yaman, 2017: 411-412). Bu sosyo-kültürel bağlam, kim olduğumuzun bir parçasıdır, nasıl düşünür ve hareket ettiğimizi de etkiler. Bu yüzden kültür, kendimiz dışında öğrendiğimiz bir şey değil, çevremizdeki yaşamı yorumladıkça şekillendirdiğimiz bir şeydir (Sullivan, 2002: 3). Mizahi ders materyalleri aracılığıyla içerik öğretmek, öğrencilerin hedef kültürdeki bazı uygulamalar ve gelenekler hakkında bilgi edinmelerinin eğlenceli bir yolu olabilir. Bu nedenle mizah kullanımı, hem hedef kültüre ilişkin gerçekçi bilgi edinme hem de kültürlerarası anlayış oluşturma açısından öğrenmeyi artırabilecek bir içerik sağlamak için yararlı ve özgün bir yöntem olabilir (Krause, 2014: 13). Twerefou (2011: 329)'ye göre, dil öğretim sınıflarında bir kültüre veya ulusa ait şakalar ve fıkralar kullanılabilir çünkü bunlar eğlendiricidir ve anadilini konuşan öğrencilerin günlük hayatlarını çok iyi tanımlamaktadırlar.

Öğrencilerin içerik açısından daha geniş bir ders materyaline ulaşmasında Nasreddin Hoca fıkralarının yanı sıra öğrencinin yaşı ve ilgi alanlarının neler olabileceği göz önünde tutularak farklı mizahi içerikli metinler de kullanılmıştır. Yine uygulamada kullanılan metinler, hikâyenin içeriğine uygun resimler ile desteklenmiş ve sözcük öğretimi resimler ile gerçekleştirilmiştir. Metinlerin uzun paragraflardan oluşmamasına da dikkat edilmiştir. Metinlerin, uygulamanın içeriğine ve amacına hizmet edilebilirliği hususunda, 1 Yabancı Diller Eğitimi Bölümünden dil eğitimcisi, 1 Eğitim Bilimleri Bölümünden eğitim bilimcisi ve 1 İngilizce öğretmeni olmak üzere toplamda 3 uzman görüşüne başvurulmuştur. Uygulamanın yöntemi ve materyal seçimi yukarda belirtilen durumlar göz önünde tutularak gerçekleştirilmiştir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Araştırma boyunca yapılan deneysel çalışma sonucunda elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. Elde edilen bulgular verilerin elde ediliş sırasına göre sıralanmıştır.

Devlet Okulu Deney ve Kontrol Grubu Ön test Puanlarının Karşılaştırılması Sonucu Elde Edilen Bulgular

Deneysel çalışma öncesi çalışma sürecine dâhil edilen ve kontrol-deney grupları olarak belirlenen çalışma grupları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi yapılmıştır. Karşılaştırma sonucunda elde edilen bulgulara Tablo 4.1 ve Tablo 4.2 de yer verilmiştir. Tablo 4.1'de devlet okulunda yer alan çalışma gruplarına ait ön test puanları yer alırken, Tablo 4.2'de ise özel okullarda yer alan çalışma gruplarına ait ön test puanları yer almaktadır.

Tablo 4.1. Devlet Okulu Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Tutum Puanlarının Karşılaştırma Sonuçları

Boyutlar		n	Sıra Ort.	Sıra top.	U	p
İngilizce dersinin genel özellikleri ve önemine ilişkin tutumlar	Deney grubu	32	32.45	1038.50	417.50	.50
	Kontrol grubu	29	29.40	852.50		
	Toplam	61				
İngilizce dersinin içinde yer alan konu örüntüsüne olan ilgi çekiciliğe ilişkin tutumlar	Deney grubu	32	31.81	1018.00	438.00	.71
	Kontrol grubu	29	30.10	873.00		
	Toplam	61				
İngilizce dersi öğretmeninin ders işleyiş tarzına ilişkin tutumlar	Deney grubu	32	35.19	1126.00	330.00	.05
	Kontrol grubu	29	26.38	765.00		
	Toplam	61				
Genel	Deney grubu	32	34.39	1100.50	355.50	.12
	Kontrol grubu	29	27.26	790.50		
	Toplam	61				

*p<.05

Tablo 4.1'de Devlet okulunda yer alan deney ve kontrol gruplarına ait ön test sıra ortalamaları karşılaştırılması sonucunda gerek genel tutum puanları gerekse boyutlara ait tutum puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (p>0,05). Karşılaştırma sonucunda devlet okulu kontrol ve deney gruplarına ait sıra ortalamalarının birbirine yakın olduğu ve her iki gruba ait tutumların benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 4.2. Özel Okul Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Tutum Puanlarının Karşılaştırma Sonuçları

Boyutlar		n	Sıra Ort.	Sıra top.	U	p
İngilizce dersinin genel özellikleri ve önemine ilişkin tutumlar	Deney grubu	15	15.13	227.00	107.00	.82
	Kontrol grubu	15	15.87	238.00		
	Toplam	30				
İngilizce dersinin içinde yer alan konu örüntüsüne olan ilgi çekiciliğe ilişkin tutumlar	Deney grubu	15	16.17	242.50	102.50	.67
	Kontrol grubu	15	14.83	222.50		
	Toplam	30				
İngilizce dersi öğretmeninin ders işleyiş tarzına ilişkin tutumlar	Deney grubu	15	16.57	248.50	96.50	.50
	Kontrol grubu	15	14.43	216.50		
	Toplam	30				
Genel	Deney grubu	15	16.00	240.00	105.00	.76
	Kontrol grubu	15	15.00	225.00		
	Toplam	30				

*p<.05

Özel okulda yer alan deney ve kontrol grubuna ait ön test tutum puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı farklılık hem genel hem de boyutlar bazında görülmemiştir (p>.05). Karşılaştırma sonucunda özel okula ait kontrol ve deney gruplarının sıra ortalamalarının birbirine yakın olduğu ve her iki gruba ait tutumların benzer olduğu söylenebilir.

Deney ve Kontrol Grubu Ön Test- Son Test Puanlarının Karşılaştırılması Sonucu Elde Edilen Bulgular

Araştırma boyunca yürütülen deneysel çalışmanın anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek için hem deney grubu hem de kontrol grubuna ait ön test son test tutum puan ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Devlet Okuluna Ait Deney ve Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması Sonucu Elde Edilen Bulgular

Devlet okuluna ait deney grubu ön test son test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Bağımlı t testi yapılırken, kontrol grubu ön test-son test tutum puan ortalamalarının karşılaştırmak için ise Wilcoxon Testi yapılmıştır. Deney grubuna ait verilere Tablo 4.3'te, kontrol grubuna ait verilere ise Tablo 4.4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Devlet Okulu Deney Grubu Ön Test-Son Test Tutum Puanlarının Karşılaştırma Sonuçları

Boyutlar		n	$\bar{X}$	ss	t	p
İngilizce dersinin genel özellikleri ve önemine ilişkin tutumlar	Son Test	32	4.38	.47	18.71	.00*
	Ön Test	32	2.97	.35		
İngilizce dersinin içinde yer alan konu örüntüsüne olan ilgi çekiciliğe ilişkin tutumlar	Son Test	32	3.66	.74	5.78	.00*
	Ön Test	32	2.76	.54		
İngilizce dersi öğretmeninin ders işleyiş tarzına ilişkin tutumlar	Son Test	32	4.73	.40	14.05	.00*
	Ön Test	32	2.80	.67		
Genel	Son Test	32	4.27	.38	19.92	.00*
	Ön Test	32	2.88	.28		

*p<.05

Yukarıdaki tabloya bakıldığında devlet grubuna ait deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test tutum puan ortalamaları arasında hem genel hem de boyut bazında son test tutum puan ortalaması lehine anlamlı farklılık çıktığı görülmektedir (p>.05).

Tablo 4.4. Devlet Okulu Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Tutum Puanlarının Karşılaştırma Sonuçları

Boyutlar	Son Test-Ön Test	n	Sıra Ort.	Sıra top.	z	p
İngilizce dersinin genel özellikleri ve önemine ilişkin tutumlar	Negatif Sıra	13	13,54	176,00	0,61	0,54
	Pozitif Sıra	15	15,33	230,00		
	Eşit	1				
	Toplam	29				
İngilizce dersinin içinde yer alan konu örüntüsüne olan ilgi çekiciliğe ilişkin tutumlar	Negatif Sıra	14	14,96	209,50	1,27	0,20
	Pozitif Sıra	11	10,50	115,50		
	Eşit	4				
	Toplam	29				
İngilizce dersi öğretmeninin ders işleyiş tarzına ilişkin tutumlar	Negatif Sıra	22	16,45	362,00	3,62	0,00*
	Pozitif Sıra	6	7,33	44,00		
	Eşit	1				
	Toplam	29				
Genel	Negatif Sıra	17	14,21	241,50	0,88	0,38
	Pozitif Sıra	11	14,95	164,50		
	Eşit	1				
	Toplam	29				

*p<.05

Tablo 4.4'te bakıldığında devlet grubuna ait kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test genel tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (z= .88; p=.38). Karşılaştırma sonuçları boyut bazında incelendiğinde sadece *İngilizce Dersi Öğretmeninin Ders İşleyiş Tarzına İlişkin Tutumlar* boyutunda son test tutum puan ortalaması lehine anlamlı farklılığın meydana geldiği (z= 3,62; p=.00). Geri kalan diğer iki boyutta ise anlamlı farklılığın meydana gelmediği görülmektedir (p>.05).

Özel Okula Ait Deney ve Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması Sonucu Elde Edilen Bulgular

Özel okula ait deney ve kontrol grubu ön test son test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon Testi yapılmıştır. Deney grubuna ait verilere Tablo 4.5'te, kontrol grubuna ait verilere ise Tablo 4.6'da yer verilmiştir.

Tablo 4.5. Özel Okul Deney Grubu Ön Test-Son Test Tutum Puanlarının Karşılaştırma Sonuçları

Boyutlar	Son Test-Ön Test	n	Sıra Ort.	Sıra top.	z	p
İngilizce dersinin genel özellikleri ve önemine ilişkin tutumlar	Negatif Sıra	11	7.55	83.00	1.31	0.19
	Pozitif Sıra	4	9.25	37.00		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
İngilizce dersinin içinde yer alan konu örüntüsüne olan ilgi çekiciliğe ilişkin tutumlar	Negatif Sıra	10	9.15	91.50	1.79	0.07
	Pozitif Sıra	5	5.70	28.50		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
İngilizce dersi öğretmeninin ders işleyiş tarzına ilişkin tutumlar	Negatif Sıra	13	8.15	106.00	2.62	0.00*
	Pozitif Sıra	2	7.00	14.00		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
Genel	Negatif Sıra	10	9.40	94.00	1.93	0.05
	Pozitif Sıra	5	5.20	26.00		
	Eşit	0				
	Toplam	15				

*p<.05

Özel okula ait deney grubu ön test-son test genel tutum puan ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (z= 1.93; p=.05). Deney grubu ön test-son test genel tutum puan ortalamalarının karşılaştırılması sonucu boyutlar bazında incelendiğinde ise sadece *İngilizce Dersi Öğretmeninin Ders İşleyiş Tarzına İlişkin Tutumlar* boyutunda son

test tutum puan ortalaması lehine anlamlı farklılık olduğu görülürken (z= 2.62; p=.00); geri kalan boyutlarda anlamlı farklılığın oluşmadığı görülmektedir (p>.05).

Tablo 4.6. Özel Okul Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Tutum Puanlarının Karşılaştırma Sonuçları

Boyutlar	Son Test-Ön Test	n	Sıra Ort.	Sıra top.	z	p
İngilizce dersinin genel özellikleri ve önemine ilişkin tutumlar	Negatif Sıra	11	8.82	97.00	2.10	.03*
	Pozitif Sıra	4	5.75	23.00		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
İngilizce dersinin içinde yer alan konu örüntüsüne olan ilgi çekiciliğe ilişkin tutumlar	Negatif Sıra	7	8.64	60.50	0.50	.61
	Pozitif Sıra	7	6.36	44.50		
	Eşit	1				
	Toplam	15				
İngilizce dersi öğretmeninin ders işleyiş tarzına ilişkin tutumlar	Negatif Sıra	12	9.17	110.00	2.84	.00*
	Pozitif Sıra	3	3.33	10.00		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
Genel	Negatif Sıra	11	9.14	100.50	2.30	.02*
	Pozitif Sıra	4	4.88	19.50		
	Eşit	0				
	Toplam	15				

*p<.05

Özel okul kontrol grubu ön test-son test genel tutum puan ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda son test lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (z= 2.30; p=.02). Karşılaştırma sonucu boyutlar bazında incelendiğinde ise *İngilizce Dersinin Genel Özellikleri ve Önemine İlişkin Tutumlar* (z= 2.10; p=.03) ve *İngilizce Dersi Öğretmeninin Ders İşleyiş Tarzına İlişkin Tutumlar* (z= 2.84; p=.00) boyutlarında son test tutum puan ortalaması lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Geri kalan *İngilizce Dersinin İçinde Yer Alan Konu Örüntüsüne Olan İlgi Çekiciliğe İlişkin Tutumlar* boyutunda ise ön test son test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir (z= .50; p=.61).

Deney ve Kontrol Grubu Son Test Puanlarının Karşılaştırılması Sonucu Elde Edilen Bulgular

Yapılan deneysel çalışma sonucunda, devlet ve özel okullarda bulunan kontrol ve deney gruplarının son test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Karşılaştırma sonucunda elde edilen bulgulara Tablo 4.7 ve Tablo 4.8 de yer verilmiştir.

Tablo 4.7. Devlet Okulu Deney ve Kontrol Grubu Son Test Tutum Puanlarının Karşılaştırma Sonuçları

Boyutlar		n	Sıra Ort.	Sıra top.	U	P
İngilizce dersinin genel özellikleri ve önemine ilişkin tutumlar	Deney grubu Kontrol grubu Toplam	32 29 61	41.63 19.28	1332.00 559.00	124.00	0.00*
İngilizce dersinin içinde yer alan konu örüntüsüne olan ilgi çekiciliğe ilişkin tutumlar	Deney grubu Kontrol grubu Toplam	32 29 61	35.41 26.14	1133.00 758.00	323.00	0.04*
İngilizce dersi öğretmeninin ders işleyiş tarzına ilişkin tutumlar	Deney grubu Kontrol grubu Toplam	32 29 61	40.75 20.24	1304.00 587.00	152.00	0.00*
Genel	Deney grubu Kontrol grubu Toplam	32 29 61	40.78 20.21	1305.00 586.00	151.00	0.00*

*p<.05

Tablo 4.7'de Devlet okulunda yer alan deney ve kontrol gruplarına ait son test sıra ortalamaları karşılaştırılması sonucunda gerek genel tutum puanları gerekse boyutlara ait tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık meydana geldiği görülmektedir (p<.05).

Tablo 4.8. Özel Okul Deney ve Kontrol Grubu Son Test Tutum Puanlarının Karşılaştırma Sonuçları

Boyutlar		n	Sıra Ort.	Sıra top.	U	p
İngilizce dersinin genel özellikleri ve önemine ilişkin tutumlar	Deney grubu	15	13.89	194.50	89.50	0.50
	Kontrol grubu	15	16.03	240.50		
	Toplam	30				
İngilizce dersinin içinde yer alan konu örüntüsüne olan ilgi çekiciliğe ilişkin tutumlar	Deney grubu	15	18.10	271.50	73.50	0.11
	Kontrol grubu	15	12.90	193.50		
	Toplam	30				
İngilizce dersi öğretmeninin ders işleyiş tarzına ilişkin tutumlar	Deney grubu	15	16.10	241.50	103.50	0.71
	Kontrol grubu	15	14.90	223.50		
	Toplam	30				
Genel	Deney grubu	15	15.70	235.50	109.5	0.90
	Kontrol grubu	15	15.30	229.50		
	Toplam	30				

*p<.05

Tablo 4.8'de özel okulda yer alan deney ve kontrol gruplarına ait son test sıra ortalamaları karşılaştırılması sonucunda gerek genel tutum puanları gerekse boyutlara ait tutum puanları arasında anlamlı farklılık meydana gelmediği görülmektedir (p>.05).

Ön Test Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması Sonucu Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan bireylerin cinsiyet değişkenine göre ön test tutum puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Araştırma yapmak için nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Karşılaştırma sonucunda elde edilen verilere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 4.9. Ön Test Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırma Sonuçları

	Boyutlar		n	Sıra Ort.	Sıra top.	U	p
Deney Grubu	İngilizce dersinin genel özellikleri ve önemine ilişkin tutumlar	Kadın	26	25.79	670.50	226.50	.32
		Erkek	21	21.79	457.50		
		Toplam	47				
	İngilizce dersinin içinde yer alan konu örüntüsüne olan ilgi çekiciliğe ilişkin tutumlar	Kadın	26	23.44	609.50	258.50	.75
		Erkek	21	24.69	518.50		
		Toplam	47				
	İngilizce dersi öğretmeninin ders işleyiş tarzına ilişkin tutumlar	Kadın	26	21.44	557.50	206.50	.15
		Erkek	21	27.17	570.50		
		Toplam	47				
	Genel	Kadın	26	23.23	604.00	253.00	.67
		Erkek	21	24.95	524.00		
		Toplam	47				
Kontrol Grubu	İngilizce dersinin genel özellikleri ve önemine ilişkin tutumlar	Kadın	25	23.64	591.00	209.00	.83
		Erkek	19	21.00	399.00		
		Toplam	44				
	İngilizce dersinin içinde yer alan konu örüntüsüne olan ilgi çekiciliğe ilişkin tutumlar	Kadın	25	22.46	561.50	236.50	.70
		Erkek	19	22.55	428.50		
		Toplam	44				
	İngilizce dersi öğretmeninin ders işleyiş tarzına ilişkin tutumlar	Kadın	25	21.86	546.50	221.50	.98
		Erkek	19	23.34	443.50		
		Toplam	44				
	Genel	Kadın	25	22.86	571.50	228.50	.50
		Erkek	19	22.03	418.50		
		Toplam	44				

*p<.05

Araştırma öncesi cinsiyet değişkenine ön test tutum puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Hem genel hem de boyut düzeyinde yapılan karşılaştırma sonucunda deney grubu ön test puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür (p>.05).

Kontrol grubuna ait ön test tutum puan ortalamalarının karşılaştırılmasına bakıldığında ise deney grubunda olduğu gibi hem genel hem boyut bazında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık meydana gelmemiştir (p>.05).

Son Test Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması Sonucu Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan bireylerin cinsiyet değişkenine göre son test tutum puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sürecinde testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen verilere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 4.10. Son Test Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırma Sonuçları

	Boyutlar		n	Sıra Ort.	Sıra top.	U	p
Deney Grubu	İngilizce dersinin genel özellikleri ve önemine ilişkin tutumlar	Kadın	26	27.31	655.50	172.50	.04*
		Erkek	21	19.34	425.50		
		Toplam	47				
	İngilizce dersinin içinde yer alan konu örüntüsüne olan ilgi çekiciliğe ilişkin tutumlar	Kadın	26	27.98	699.50	175.50	.03*
		Erkek	21	19.48	428.50		
		Toplam	47				
	İngilizce dersi öğretmeninin ders işleyiş tarzına ilişkin tutumlar	Kadın	26	25.90	647.50	227.50	.29
		Erkek	21	21.84	480.50		
		Toplam	47				
	Genel	Kadın	26	28.18	704.50	170.50	.02*
		Erkek	21	19.25	423.50		
		Toplam	47				
Kontrol Grubu	İngilizce dersinin genel özellikleri ve önemine ilişkin tutumlar	Kadın	25	25.85	620.50	159.50	.06
		Erkek	19	18.48	369.50		
		Toplam	44				
	İngilizce dersinin içinde yer alan konu örüntüsüne olan ilgi çekiciliğe ilişkin tutumlar	Kadın	25	25.15	603.50	176.50	.13
		Erkek	19	19.33	386.50		
		Toplam	44				
	İngilizce dersi öğretmeninin ders işleyiş tarzına ilişkin tutumlar	Kadın	25	25.29	607.00	173.00	.11
		Erkek	19	19.15	383.00		
		Toplam	44				
	Genel	Kadın	25	25.79	619.00	161.00	.06
		Erkek	19	18.55	371.00		
		Toplam	44				

*p<.05

Araştırma sonunda cinsiyet değişkenine ön test tutum puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Son test genel tutum puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık meydana geldiği görülmektedir (U=170.50;p= .02). Boyutlar bazında cinsiyet değişkenine göre son test tutum puan ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda *İngilizce Dersinin Genel Özellikleri ve Önemine İlişkin Tutumlar* (U=172.50; p= .04) ve *İngilizce Dersinin İçinde Yer Alan Konu Örüntüsüne*

Olan İlgi Çekiciliğe İlişkin Tutumlar (U=175.50;p= .03) boyutlarında kadın öğrencilerin lehine anlamlı farklılığın meydana geldiği görülmüştür. Geri kalan *İngilizce Dersi Öğretmeninin Ders İşleyiş Tarzına İlişkin Tutumlar* boyutunda ise kadın sıra ortalamasının (sıra ort= 25.90) erkek sıra ortalamasından (sıra ort.=21.84) yüksek olmasına rağmen anlamlı farklılığın meydana gelmediği görülmüştür (U=227.50;p= .29).

V. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmada yürütülen uygulama öncesi ve sonrası elde edilen verilerin bulgularına ilişkin olarak tartışmaya yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi ile ilgili bulgular incelendiğinde, deney grupları ile yürütülen uygulama sonrası devlet okulu deney grubu ön test-son test puanlarının sonuçları ile mizah içerikli metinler arasında olumlu bir ilişki görülmektedir. Ön test-son test puanlarının anlamlılık düzeyi, hem genel hem de boyut bazında anlamlı bir sonuç vermiştir. Devlet okulu kontrol grubu ön test-son test puanlarının karşılaştırma sonuçlarına bakıldığında ise sadece *İngilizce Dersi Öğretmeninin Ders İşleyiş Tarzına İlişkin Tutumlar* boyutunda son test tutum puan ortalamasında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Özel okul deney grubu ile yürütülen aynı çalışmada ön test-son test puanlarının sonuçları ile mizah içerikli metinler arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Boyutlar bazında incelendiğinde yalnızca *İngilizce Dersi Öğretmeninin Ders İşleyiş Tarzına İlişkin Tutumlar* boyutunda son test tutum puan ortalamasında başarılı olduğuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte özel okul kontrol grubu ön test-son test genel puanlarında anlamlı bir farklılık elde edilmezken *İngilizce Dersinin Genel Özellikleri ve Önemine İlişkin Tutumlar* ile *İngilizce Dersi Öğretmeninin Ders İşleyiş Tarzına İlişkin Tutumlar* boyutlarında son test tutum puan ortalamasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Kazazoğlu (2011)'nun yaptığı çalışmanın sonuçlarından biri olan İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin, öğrencilerin öğretmenlerine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik tutum maddesinin yüksek bir katılıma sahip olması, öğrencilerin öğretmenlerine yönelik olumlu tutuma sahip olabileceklerini göstermektedir. Stroud (2013)' un yaptığı çalışma, lise derslerinde öğretmenlerin mizah unsurundan yararlanarak ders işlemelerinin, öğrencilerin öğrenmelerinde etkili bir faktör olabileceğini göstermektedir. Araştırmamızın bulguları incelendiğinde Paajoki (2014)'nin çalışmasıda mizahın sınıf atmosferi üzerindeki etkisinin 9. sınıf öğrencileri açısından oldukça olumlu sonuçlara sahip olduğunu destekler niteliktedir. Yine Zeybek (2015)'in çalışması, öğrencilerin araçsal motivasyon seviyelerinin artmasının tutumla ilgili olarak olumlu dönütler verceğini göstermektedir. Bu bulgular araştırmamızda elde edilen bulgularla bağlantılı olarak eğitimde kullanılan mizah unsurunun hem öğretmen açısından hem de öğrenci açısından olumlu sonuçlar verebileceğini göstermektedir. Motivasyon içerikli öğretim materyallerinin, öğrencilerin derse yönelik tutumlarında ve sınıf atmosferi açısından olumlu etkilere sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmanın ikinci alt problemi ile ilgili bulgular incelendiğinde, mizah içerikli metinlerin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında okul türü değişkeninin son test tutum puanlarının karşılaştırılmasından elde edilen bulgular, devlet okulu deney grubuna ait son test puan ortalamalarının hem genel tutum puanları hem de ölçek boyutlarına ait tutum puanları açısından özel okul deney grubuna göre daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Bu doğrultuda kamu ve özel okullar karşılaştırıldığında, her sektörde var olan muazzam çeşitliliği ve okullar arasındaki farklılıkları da akılda tutmak önemlidir (Choy, 1997: 1-2). Karahan (2007)'nın İngilizce dersine yönelik tutum üzerine yapmış olduğu araştımada öğrencilerin, İngilizce'nin yabancı dil olarak kullanılmasını önemli bulmalarına ve İngilizce yeterlilik düzeyinin öneminin farkında olmalarına rağmen bu dersin seçmeli ders olarak alınması gerektiği hususunda görüşler bildirdikleri görülmüştür. Bununla birlikte öğrenciler İngilizce öğrenmeyi, daha iyi bir iş edinme ve toplumda iyi bir statüye geçme gibi bir araç olarak değerlendirmişlerdir. Burgos ve Pérez (2015) tarafından yapılan bir çalışma bu bulguları destekler niteliktedir. Öğrencilerin İngilizcenin önemine yönelik (küresel bir dil olması) tutumlarının olumlu olmasına rağmen dersin okulda ders olarak görülmesine yönelik tutumlarının olumsuz olduğunu kanıtlar niteliktedir. Bu bulgular doğrultusunda özel okul deney grubu öğrencilerinin, bir meslek seçimine yönelik hedefler koymuş olabileceklerini söyleyebiliriz. Bununla bağlantılı olarak Türkiye'de merkezi sınavlarda İngilizce dersinin yer almamasının da yabancı dile yönelik tutumlarının üzerinde etkili bir faktör olabilir.

Büyüme ve gelişimin en iyi ve en önemli dönemleri okul çağıdır. Eğitim süreçlerinin her birine uygun ve önemli, zihinsel ve duygusal özellikler göz önüne tutularak öğrenciler için özel eğitim programları hazırlanmalıdır (Hashemi, Fallahi, Aojinejad ve Samavi 2012: 255). Öğretim programları tasarımlarının uygulanması, insan özelliklerinin gelişimini etkiler (Saylor, Alexander ve Lewis, 1981: 222). Eğitim dünyasına bakmanın bir yolu; belirli öğretme stilleri, öğretim programı, okul ve sınıf iklimi için tercihlerin sebep ve amaçları olduğu kadar mizacın bir fonksiyonu da olabilir (Dickerson, 2007:193-194). Öğrencilerin ilgi ve tercihlerine yönelik olarak öğretme ve öğrenmeyi teşvik eden öğretim programları ve öğretim programları dışı etkinliklerin, tutumu ve motivasyonu etkileyen faktörlerin göz önünde bulundurulmasıyla gerçekleşmelidir (Candeias, Rebelo, Oliveira ve Mendes 2012; Olajoke, 2013). Özel okul deney grubu öğrencilerinin tutum puanlarının negatif olması, öğretim programları ile ilişkilendirilebilir. Çünkü mevcut öğretim programlarının ve sınıf içi etkinliklerin kendini tekrar ediyor olması, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumsuz tutum geliştirmelerinde önemli bir rol oynamış olabilir.

Farklı çalışmalara bakıldığında kamu ve özel okul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik genel tutumlarının her iki sektör açısından da olumlu olduğu sonucuna varan örnek bir çalışma Ibnian (2017)'de yürüttüğü çalışmada gözlenmektedir. Ancak (Acat ve Demiral, 2002; Kazazoğlu, 2011) ebeveyn eğitim durumu değişkenini göz önünde bulundurarak, yabancı dil öğretimine yönelik motivasyon kaynakları ve tutum faktörlerinin etkilerini araştırmaya yönelik yapılan çalışmaların sonuçları, eğitim durumu düşük olan bireylerin, motivasyon kaynakları ve derse yönelik tutumlarının, eğitim durumu iyi olanlara göre daha pozitif olduğunu göstermiştir. Araştırmamızın sonuçlarıyla bağlantılı olarak, deney grupları öğrencilerinin tutumlarının farklılık göstermesiyle ilişkilendirilebilir. Çünkü bireylerin sahip olmadıkları koşullara sahip olma arzusu; başarı, tutum, motivasyon gibi unsurlar üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir. Dolayısıyla yaşam standartlarının ve eğitim durumlarının yanı sıra okulların misyon ve vizyonunun, öğrencilerin bireysel farklılıklarının, motivasyon ve tutum üzerinde belirleyici bir rolü olabileceğini söyleyebiliriz.

Ahmed (2015: 8), öğrenci tutumlarına bağlı olarak ikinci bir dil öğrenmek ya bir zenginleştirme kaynağı ya da bir hayal kırıklığı kaynağı olabilir. Eğer konuşmacının ikinci dili öğrenmesinin tek nedeni dış baskıysa iç motivasyon az olabilir ve öğrenmeye yönelik genel tutumlar olumsuz olabilir. Üstelik motivasyonu etkileyen faktörlerden biri genellikle diller arasındaki sosyal dinamik ya da güç ilişkisidir. Bu sonuçlar, her durum ve gerçekliğin kendi içerisinde ve çevresel faktörler dikkate alınarak değerlendirilmesi gerektiğini ve araştırmada devlet okulu ve özel okul deney grupları arasındaki tutum puanlarının farklı olmasına bir kesinlik atfedilmemesi gerektiğini gösterir niteliktedir. Aynı zamanda bu durum çalışma gruplarının özelliklerine göre bir farlılık göstermişte olabilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi ilgili bulgular incelendiğinde, mizah içerikli metinlerin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisinin cinsiyet değişkenine göre bir faklılık yaratıp yaratmadığı ile ilgili bulgular, hem genel hem de boyutlar bazında incelendiğinde kadın öğrenciler anlamlı bir başarı elde etmiştir. *İngilizce Dersinin Genel Özellikleri ve Önemine İlişkin Tutumlar* boyutu ve *İngilizce Dersinin İçinde Yer Alan Konu Örüntüsüne Olan İlgi Çekiciliğe İlişkin Tutumlar* anlamlı bir fark yaratırken *İngilizce Dersi Öğretmeninin Ders İşleyiş Tarzına İlişkin Tutumlar* boyutunda kadın sıra ortalamasının erkek sıra ortalamasından yüksek olmasına rağmen bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bu bulgu, (Kesgin ve Arslan, 2015; Munir ve Rehman, 2015; Kobayashi, 2002) çalışmalarının sonuçlarıyla benzer şekilde, kadın öğrencilerin derse yönelik tutumlarının erkek öğrencilere oranla daha iyi olduğunu destekler niteliktedir. Soku (2011)'nun öğrencilerin cinsiyet, yaş,

seviye ve dil geçmişine odaklanan çalışmasının sonucunda da cinsiyetin, öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Tavassoli ve Kasraeean (2014), öğrencilerin yabancı dil öğrenimine yönelik tutumları ve başarıları arasında bir ilişki vardır. Dolayısıyla dil öğrenimiyle ilgili inançları ve tutumları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Yabancı dil öğrenme inançları ve tutumları bakımından kadın öğrenciler erkek öğrencilere göre daha olumlu tutumlara sahiptirler. Bu durumu kadın öğrencilerin yabancı bir dil öğrenmeye, erkek öğrencilere göre daha eğilimli olmalarıyla ilişkilendirebiliriz. Bu da kadın öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ve önemine daha olumlu baktıkları şeklinde yorumlanabilir.

VI. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, mizah içerikli metinlerin uygulanması sonucu elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlarla bağlantılı olarak önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Araştırmanın bulgularıyla bağlantılı olarak aşağıdaki genel sonuçlara ulaşılmıştır.

- Mizah içerikli metinlerin, lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisine yönelik yapılan uygulama sonuçlarına göre öğrencilerinin derse yönelik tutumlarında anlamlı bir fark yaratabileceği ve önemli bir rol oynayabileceği gözlenmiştir.
- Mizah içerikli ders materyallerine dayalı uygulamaların sonucuna göre devlet okulu ve özel okul türleri göz önünde bulundurulduğunda, anlamlı farklılığın devlet okulu deney grubu lehine oluştuğu görülmüştür.
- Mizah içerikli metinlere dayalı uygulamaların sonucuna göre kadın öğrencilerin derse yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın nicel bulguları incelendiğinde, devlet okulu deney grubunu oluşturan öğrencilerin genelinde mizah içerikli metinlere dayalı okuma etkinliklerinin hem genel tutum puanlarında hem de boyutlar bazında olumlu sonuçlar gözlenmiştir. Mizah içerikli metinlerin, *İngilizce dersinin genel özellikleri ve önemine ilişkin tutumlar, İngilizce dersinin içinde yer alan konu örüntüsüne olan ilgi çekiciliğe ilişkin tutumlar ve İngilizce dersi öğretmeninin ders işleyiş tarzına ilişkin* tutumlarda önemli bir rol oynayabileceği gözlendi. Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda, devlet okulu deney grubunun özel okul deney grubuna göre derse yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Tartışma bölümünde de belirtildiği gibi bu duruma bir kesinlik atfedilemez. Çünkü her durum ve gerçeklik kendi çevresinde farklı faktörlerin etkisi altında kalarak şekillenir. Mizah içerikli metinlerin cinsiyet farklılığına etkisinin karşılaştırılması sonucu, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucunu göstermiştir. Kadın öğrencilerin tutumları boyutlar bazında ele alındığında, *İngilizce dersinin genel özellikleri ve önemine ilişkin tutumlar ve İngilizce dersinin içinde yer alan konu örüntüsüne olan ilgi çekiciliğe ilişkin tutumlarda* anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Ancak *İngilizce dersi öğretmeninin ders işleyiş tarzına ilişkin tutumlar* boyutunda, kadın öğrencilerin sıra ortalamasının erkek öğrenci sıra ortalamasından yüksek olmasına rağmen anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Sonuç olarak araştırmada mizah içerikli metinlerin, öğrencilerin derse yönelik tutumlarında okul türü ve cinsiyet farklılığı değişkenleri de göz önünde tutulduğunda anlamlı bir etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen bazı önerilerde bulunulmuştur.

6.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

Öğretmenler, öğrenci tutumlarının doğuştan gelmediğini yaşantılar yolu ile oluştuğunu ve bunların değiştirilebileceği gerçeğini göz önünde tutarak derslerinde aşağıda belirtilen hususları göz önünde bulundurmalıdırlar.

- Öğretmenler, yeni öğrenme-öğretme yaklaşımlarını yakından takip edip, derslerini bu doğrultuda hazırlamalıdırlar.
- Öğretmenler, kendileri ile öğrencileri arasındaki iletişimi güçlendirecek, onları motive edecek ve güvene dayalı bir eğitim ortamı yaratmayı benimsemeliler.
- Öğretmenler, mizah unsurunun; sınıf içi iletişimde yardımcı bir unsur olacağını, neşeli ve keyifli bir öğrenme atmosferi oluşturacağını, öğrencilerin derse ve kendilerine yönelik tutumlarında olumlu bir etki yaratabileceğinin yanı sıra öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısını azaltabileceğinide göz önünde bulundurmalılar. Ancak mizah unsurunun hedefe yani öğrenmeye yönelik olması gerektiğini unutmamalılar.
- Öğretmenler, mizah unsurunun sınıflarda etkili bir öğretim aracı olabileceğini göz önünde bulundururken, mizahın güçlü bir dezavantaj unsuru olabileceği gerçeğini de dikkate almalıdırlar. Bu yüzden mizah seçimi ve tarzlarının kişisel ve öznel bağlamlar içermemesine dikkat etmeli ve kültür gibi çok güçlü bir değeri göz önünde bulundurarak mizah seçimini gerçekleştirmelidirler. Çünkü kötüye kullanılan her değer ve aşılan her etik sınır, öğrencinin kendini garip ve gülünç hissetmesine ve dönüşü olmayan psikolojik sorunlara yol açabileceği gibi derse yönelik tutumlarının olumsuz yöne doğru kanalize edilmesini de sağlayabilir. Örneğin öğrencilerin isimlerine ve fiziksel görünümlerine gülünmemeli, cinsiyet ayrımcılığı ve ırkçı yorumlar içeren mizah anlayışı benimsenmemelidir.

6.2.2. Araştırmacılara Öneriler

Araştırmacılara araştırmanın sınırlılıkları göz önünde tutularak aşağıdaki öneriler verilebilir.

- Bu araştırma, yalnızca 9. sınıf öğrencilerine yönelik olarak 8 haftalık bir uygulama ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada cinsiyet farklılığı ve okul türü olmak üzere iki farklı değişken ele alınmıştır. Farklı derslerde ve farklı sınıf düzeyindeki öğrenciler ile aynı bağımlı değişkenin etkisi (tutum) araştırılabilir.
- Araştırmada; öğrencilerin yaşı, akademik başarıları, öğrenme çevresi, aile desteği ve ekonomik faktörler gibi değişkenler göz önünde bulundurulmamıştır. Daha kapsamlı bir araştırma için bu değişkenler de göz önünde tutularak yeni deneysel çalışmalar yürütülebilir.
- Araştırmanın verileri yalnızca *İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği* ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucu göz önünde tutularak okul türlerinin daha kapsamlı bir şekilde incelenmesi için bir sonraki araştırmalar için farklı ölçme araçları geliştirilebilir.
- Benzer bir araştırma için her okulda birden fazla deney ve kontrol grupları oluşturularak mizah içerikli ders materyallerinin yabancı dil dersine yönelik tutumuna etkisi, daha geniş çalışma grupları ile yürütülebilir.

KAYNAKÇA

Abad, F.A.J. (2017). The effects of teachers' sense of humor on students' learning. *Journal of Social sciences, literature and languages.* 2(1), 9-11. http://www.blue-ap.org/j/List/4/iss/volume%202%20(2017)/issue%2001/2.pdf. (04.04.2018).

Abahri, F.Z. (2015). *L'écriture humoristique dans le seigneur vous le rendra de mahri binebine*. Le diplôme de master. Université Mohamed Kheider Biskra: Biskra. http://dspace.univbiskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/5763/1/Fatima%20Zohra%20ABAHRI.pdf. (21.10.2018).

Abdalian, A. (2005). Why's that funny?? An extension to the semantic script theory of humor. Swarthmore College. https://www.swarthmore.edu/sites/default/files/assets/documents/linguistics/2006_abdalian_andrew.pdf. (05.09.2017).

Abdullah, S. & Akhter, J. (2015). Uses of humour in an English language class. *International Journal of Humanities and Cultural Studies.* 2(2), 16-21. https://www.researchgate.net/publication/283719469_Uses_of_Humour_in_an_English_Language_Class. (09.10.2017).

Aboudan, R. (2009). Laugh and learn: Humor and learning a second language. *International Journal of Arts and Sciences.* 3(3), 90-99. United Arab Emirates. https://www.researchgate.net/publication/317101551_Laugh_and_Learn_Humor_and_Learning_a_Second_Language. (25.10.2017).

Acat, M.B. & Demiral, S. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 8(3), 312-329. http://kuey.net/index.php/kuey/article/view/507. (06.11.2017).

Adalsteinsdottir, K. (2011). Learning and teaching children's literature in Europe. K. Adalsteinsdottir (Ed.), University of the West of England/Murcia/Akureyri/Gazi. https://www.unak.is/static/files/Skolathrounarsvid/lokaskyrsla%20LTCL.PDF (18.10.2017).

Ahmed, S. (2015). Attitudes towards English language learning among EFL learners at UMSKAL. *Journal of Education and Practice.* 6(18), 6-16. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079681.pdf.

Akengin, H. & İbrahimoğlu, Z. (2010). Sosyal bilgiler dersinde karikatür kullanımıının öğrencilerin akademik başarısına ve derse ilişkin görüşlerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 29(2), 1-19.

Akgöl, A. (2016). *Atasözlerinde mizahın işlevi*. Yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi: Muğla.

Al-Duleimi, A.D.D. & Aziz, R. N. (2016). Humor as EFL learning-teaching strategy. *Journal of Education and Practice.* 7(10), 105-115. http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1099483.pdf. (02.10.2017).

Al Rasheed, H.S.S. (2014). Examining the effectiveness of pre-reading strategies on saudi EFL college student's reading comprehension. *English Language Teaching.* 7(11), 79-91. http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/41507/22742 (26.11.2017).

Alsamadani, H. A. & Ibnian, S.S. (2015). The relationship between saudi EFL students' attitudes towards learning English and their academic achievement. *International Journal of Education and Social Science.* 2(1), 92-102. http://www.ijessnet.com/wp-content/uploads/2015/01/11.pdf. (22.11.2017).

Alqahtani, M. (2015). The ımportance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International Journal of Teaching and Education.* 3(3), 21-34. http://www.iises.net/international-journal-of-teaching-education/publication-detail-213 (05.10.2017).

Alyousef, H.S. (2005). Teaching reading comprehension to ESL/EFL learners. *The Reading Matrix Journal.* 5(2), 143-154. http://www.readingmatrix.com/articles/alyousef/article.pdf. (08.10.2017).

Arcangelo, M.D. (2002). The challenge of content-area reading: A conversation with Donna Ogle. *Educational Leadership.* 60(3), 12-15 http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el200211_darcangelo.pdf (08.10.2017).

Arık, M.B. (2010). Postmodern bir dünyada değişen mizah anlayışı: simsiyah bir tebessüm ve absürdün kaçınılmazlığı. *İletişim Fakültesi Dergisi.* İstanbul Üniversitesi. https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/71848/makaleler/13/1/arastirmax-postmodern-bi-r-dunyada-degisen-mizah-anlayisi-simsiyah-bir-tebessum-absurdun-kacinilmazligi.pdf. (14.08.2017).

Armijo, J.C., Castaneda, L.L., Rubio, A.M. Dahmen, D.M., Luarte, A.R., Retamal, D.V. & Pavez, D.Y. (2011). A comparative and cross-cultural study of irony, sarcasm and stereotypes in North American, English and Chilean stand-up comedies. Universidad de Chile. http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/110903/contreras_j.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (14.11.2017).

Askildson, L. (2005). Effects of humor in the language classroom: Humor as a pedagogical tool in theory and practice. *Arizona Working Papers in Slat.* 12, 45-61. University of Arizona. https://journals.uair.arizona.edu/index.php/AZSLAT/article/view/21286. (23.10.2017).

Aşılıoğlu, B. (2013). Mizahın anlamı ve eğitimdeki yeri. Bayburt Üniversitesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* N. Tozlu., V. Taşdelen. & M. Önal (Ed.), 1, 1307-1706.

Aşılıoğlu, B. (2014). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. M. Aslan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri.* (2. baskı). Ankara: AnıYayıncılık.

Atchade, M.P. (2002). The impact of learners' attitudes on second or foreign language learning. *Sciences Sociales et Humaines*. 4, 45-50.

Attardo, S. (2017). General theory of verbal humor. S. Attardo (Ed.), *The routledge handbook of language and humor*. New York and London. Routledge.

Aydın, S. (2006). *Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci tutum ve başarısına etkisi* (İzmir ilköğretim 8. sınıf örneklemi). Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi: İzmir.

Azizifard, F. & Jalali, S. (2012). Context and humor in teaching language functions. *Theory and Practise in Language Studies.* 2(6),1191-1198. Islamic Azad University: Urmia, Iran. http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/06/14.pdf. (04.10.2017).

Azizinezhad, M. & Hashemi, M. (2011). Humor: A pedagogical tool for language learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences.* 30, 2093-2098. http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811022324. (01.10.2017).

Bağçeci, B. (2004). *Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumları* (Gazientep ili örneği). XIII. Ulusual Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi: Malatya.

Bağçeci, B. & Yaşar, M. (2007). Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 6(1), 9-16.

Baker, C. (1988). *Key issues in bilingualism and bilingual education*. England. Multilingual Matters. Philadelphia. https://books.google.com.tr. (06.11.2017).

Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeleri.* Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.

Banas, J.A., Dunbar, N., Rodriguez, D. & Liu, S.J. (2011).A review of humor in educational settings: Four decades of research. *Communication Education.* 60(1), 115-144. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03634523.2010.496867. (31.07.2018).

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. RAmachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*. 4, 71-81. New York: Academic Press. https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf. (07.11.2017).

Bartram, B. (2006). An examination of perceptions of parental influence on attitudes to language learning. *Educational Research.* 48(2), 211-221. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131880600732298. (19.07.2018).

Bastanfar, A. (2010). A study of the extent to which VLS research informs local coursebooks in Iran. Islamic Azad University. *International Education Studies.* 3(3), 158- 166. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1065892.pdf. (27.08.2017).

Bardon, A. (2005). "The philosophy of humor," in comedy: A geographic and historical guide. M. Charney (Ed.), Wake Forest University. Greenwood Press. https://tr.scribd.com/document/137976528/Philosophy-of-Humor. (26.08.2017).

Bell, N. & Pomerantz, A. (2014). Reconsidering language teaching through a focus on humor. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages.* 1(1), 31-47. http://www.e-journall.org/wp-content/uploads/Bell_Pomerantz_1.1.pdf. (15.04.2018).

Bergson, H. (1914). *Laughter: An essay on the meaning of the comic*. (Çev: Brereton, C.). Temple of Earth Publishing. http://www.templeofearth.com/books/laughter.pdf (30.08.2017).

Berk, R.A. (2007). Humor as an instructional defibrillator. *The Journal of Health Administration Education.* 97-116. http://www.ronberk.com/articles/2007_humor.pdf. (11.10.2017).

Bromley, K. (2007). Nine things every teacher should know about words and vocabulary instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy.* 50(7), 528- 537. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.625.2674&rep=rep1&type=pdf. (04.10.2017).

Brown, H.D. (2007). *Principles of language learning and teaching.* (5.edition). America. Person Longman. https://tr.scribd.com/doc/304021458/H-Douglas-Brown-Principles-of-Language-Learning-and-Teaching-5th-Edition-pdf. (22.11.2017).

Burgos, E.G. & Pérez, S.P. (2015). Chilean 12th graders' attitudes towards English as a foreign language. *Colombian Applied Linguistics Journal.* 17 (2), 313-103. https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/calj/article/viewFile/3958/10686.

Butler, B. (2005). Laughter: The best medicine? University of Oregon. 11(1), 11-13. https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/7422/laughter.pdf. (29.09.2017).

Büyükkarcı, K. (2016). Is it language learning anxiety and /or attitude of university students that determines their academic success? *Turkish Online Journal of English Language Teaching.* 1 (2), 57-65. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tojelt/article/view/5000157631. (09.11.2017).

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* (17.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, O. & Köklü, N. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik.* (12.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (17. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Cabrera, M.V. (2008). *Learning about humor: Teaching second language humor in ESL*. Master's thesis. Washington State University. Washington. http://www.dissertations.wsu.edu/thesis/spring2008/m_valencia_042808.pdf (23.10.2017).

Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, C.I. (2014). Türkiye'de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* (4) 2, 43-63. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/trkefd/article/view/5000082760. (03.11.2017).

Candeias, A. A., Rebelo, N., Oliveria, M. & Mendes, P. (2012). *Pupils' attitudes and motivation toward learning and school- Study of exploratory mods on the effects of socio-demographics, personal attitudes and school characteristics*. Conference: 4th Annual International Conference on Psychology. Portugal. https://www.researchgate.net/. (30. 10. 2018).

Cann, A. & Collette, C. (2014). Sense of humor, stable affect, and psychological well-being. *Europe's Journal of Psychology.* 10 (3), 464-479. https://ejop.psychopen.eu/index.php/ejop/article/view/746. (29.07.2018).

Carrell, A. (2008). Historical views of humor. *The Primer of Humor Research.* V. Raskin (Ed.), New York: Mouton de Gruyter. http://www.humoursummerschool.org/01/articlesNhandouts/Historical_Views.pdf (01.08.2017).

Chang, H.J., Wang, C. Y., Chen, C.H. & Chang, K.E. (2014). The analysis of elementary and high school student's natural and humorous responses patterns in coping with embarrassing situations. De Gruyter Mouton. 27(2), 325-347. https://www.degruyter.com/view/j/humr.2014.27.issue-2/humor-2013-0059/humor-2013-0059.xml.(14.10.2017).

Choy, S.P. (1997). Public and private schools: How do they differ? *National Center for Education Statistics.* 12. https://nces.ed.gov/pubs97/97983.pdf. (26.02.2018).

Cohen, T. (2001). Humor. *The Routledge Companion to Aesthetics.* B. Gaut, D.M. Lopes (Ed.), London and New York: Routledge Press. https://monoskop.org/images/0/03/Lopes_Dominic_Gaut_Berys_The_Routledge_Companiom_2001.pdf. (31.08.2017).

Cotte, J. (2012*). L'humour et le rire comme outils politiques D'émancipation*. Master thèse. Université du Québec à Montréal. Canada. http://www.archipel.uqam.ca/5003/ (20.10.2017).

Cowell, L.S. (2012). *Pre-teaching vocabulary to improve comprehension of a narrative text*. Doctoral thesis. Auburn University. Auburn, Alabama.

Cyrielle, P. (2013). Humour et begaiement: Perception, compréhension et utilisation de I'humour chez l'enfant bègue. Certificat De Capacite D'Orthophoniste. Université Nice Sophia Antipolis. Nice. https://www.begaiement.org/wp-content/uploads/memoire-humour-et-begaiement.pdf (22.10.2017).

Çelik, B. (2014). *Dokuzuncu sınıf bilgi ve iletişim teknolojisi dersinde mizah ve kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarısı, tutumu, kaygısı ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi. Aydın.

Çelik, M. (2004). Mizah: Yüksek öğrenim öğrencilerine ne katkısı olabilir? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 27, 59-66. http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/makale_goster.php?id=800. (01.10.2017).

Decartes, R. (2017). The passions of the soul. J. Bennett (Ed.), http://www.earlymoderntexts.com/assets/pdfs/descartes1649part2.pdf. (03.09.2017).

Deiter, R. (2000). The use of humor as a teaching tool in the college classroom. *NACTA Journal*. 44(2), 20-28. http://www.jstor.org/stable/43765313?seq=1#page_scan_tab_contents.(14.10.2017).

Demirci, G. (2013). *Eğitimde mizah ve karikatür kullanımının öğrenci başarısı ve motivasyonuna etkisi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.

Demirel, Ö. (1989). Yabancı dil öğretmenlerinin yeterlilikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 4, 133- 163. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/viewFile/5000049301/5000046622 (11.11.2017).

Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi*. (2.baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitim sözlüğü*. (5.baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.

Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme*. (22.baskı). Ankara:Pegem Yayınevi.

Demirpolat, B.C. (2015). Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: soru ve çözüm önerileri. *Seta Analiz Dergisi*. (Temmuz 2015). 131. http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308_131_yabancidil_web.pdf (03.11.2017).

Deneire, M. (1995). Humor and foreign language teaching. *International Journal of Humor Research*. V. Raskin (Ed.), New York. Mouton de Gruyter. https://www.academia.edu. (01.10.2017).

Dickerson, L.W. (2007). *Postmodern view of the hidden curriculum*. Doctoral thesis. Georgia Southern University. Statesboro, Georgia. https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1455&context=etd. (26.02.2018).

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*. 31(3), 117-135. Thames Valley University. London. http://www.test01.ippobuk.cv.ua/images/Motivation.pdf. (08.11.2017).

Drucker, M.J. (2003). What reading teachers should know about esl learners. *The Reading Teacher*.57 (1), 22-29. https://www.jstor.org/stable/20205312?seq=1#page_scan_tab_contents. (22.07.2018).

Du, X. (2009). The affective filter in second language teaching. *Asian Social Science.* 5(8), 162-165.http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/3457. (08.11.2017)

Elyıldırım, S. & Ashton, S. (2006). Creting positive attitudes towards English as a foreign language. *English Teaching Forum.* 44 (4), 2-21. https://eric.ed.gov/?id=EJ1107906. (25.11.2018).

Erasmus, D. (2012). *Deliliğe övgü*.(3.baskı). (Çev: Dürüşken, Ç.). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Erkaya, O.R. (2011). Advantages of using translated stories from students' native language to teach EFL. *The Journal of Language Teaching and Learning.* 1(2), 57-66 http://journal.jltl.org/index.php/jltl/article/view/15. (15.10.2017).

Fazio, R.H. & Olson, M.A. (2003). Attitudes: Foundations, functions, and consequences. http://www.psy.ohiostate.edu/faculty/fazio/reprints_pdf/FazioOlsonSageHandbook.pdf (05.11.2017).

Fer, S. (2011). *Öğretim tasarımı*. (2.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ferguson, M.A. & Ford, T.E. (2008). Disparagement humor: A theoretical and empirical review of psychoanalytic, superiority, and social identity theories. *Humor-International Journal of Humor Research.* 21(3), 283-312.

Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme.* (3.baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.

Filatova, E. (2012). Irony and sarcasm: Corpus generation and analysis using crowdsourcing. http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2012/pdf/661_Paper.pdf. (31.07.2018).

Forslid, E. & Wiken, N. (2015). *Automatic ironi and sarcasm detection in social media*. Student thesis. Uppsala Universitet. http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A852975&dswid=-449 (15.11.2018).

Forsyth, G.A., Altermatt, E.R. & Forsyth, P.D. (1997). Humor, emotional empathy, creativity and cognitive dissonance. *Eric Journal*. No. ED411490. https://eric.ed.gov/?id=ED411490. (30.07. 2018).

Freud, S. (1998). *Espriler ve bilinçdışı ile ilişkileri*.(3.baskı). (Çev: Kapkin, E). Payel Yayınevi.

Frymier, A.B., Wanzer, M.B. & Wojtaszczyk, A.M. (2008). Assessing students' perceptions of ınappropriate and appropriate teacher humor. *Communication Education.* 57 (2), 266-288. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03634520701687183 (25.07.2018).

Gajalakshmi, V. (2013). High school students' attitude towards learning English language. *International Journal of Scientific and Research Publications.* 3(9), 1-7. http://www.ijsrp.org/research-paper-0913/ijsrp-p2152.pdf. (04.04.2018).

Gardner, R.C. (1983). Learning another language: A true social psychological experiment. *Journal of Language and Social Psychology*. University of Western Ontario. 2 (2,3,4), 219-239. http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0261927X8300200209. (19.07.2018).

Gardner, R.C. (2014). Attitudes and motivation in second language learning. *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning.* A.G. Reynolds (Ed.), New York and London. Psychology Press. https://books.google.com.tr. (08.11.2017).

Garner, R. (2003). Which came first, the chicken or the egg? A foul metaphor for teaching. *Radical Pedagogy* 5 (2), 205-212. http://www.radicalpedagogy.org/radicalpedagogy/Which_Came_First,_The_Chicken_or_The_Egg_A_Foul_Metaphor_for_Teaching.html. (16.08.2017).

Garner, R.L. (2006). Humor in pedagogy: How ha-ha can lead to aha!.*College Teaching.* 54,177-180. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/CTCH.54.1.177-180. (16.08.2017).

Given, B.K. & DePorter, B. (2015). *Excellence in teaching & learning: The quantum learning system.* America. Material Press. https://www.quantumlearning.com/pdf/Excellence-in-Teaching-Chp1-2-web.pdf. (20.11.2017).

Göçer, A. (2014). The relationship between anxiety and attitude of students learning Turkish as a foreign language and their achievement on target language. *Academic Journals.* 9 (20), 879-884. http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/ali_gocer_students_learning_anxiety.pdf. (08.11.2017).

Göktepe, F.T. (2014). Attitudes and motivation of turkish undergraduate EFL students towards learning English language. *Scholink Journals.* 2(3), 314-332. http://www.scholink.org/ojs/index.php/selt/article/view/239/219. (21.11.2017).

Hairrell, A., Simmons, D., Swanson, E., Edmonds, M., Vaughn, S. & Rupley, W.H. (2010). Translating vocabulary research to social studies ınstruction: Before, during, and after text-reading strategies. *Sage Journals.* 46 (4), 1-7. http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1053451210389606. (08.10.2017).

Halsall, G. (2004). *Humour, history and politics in late antiquity and the early middle ages.* G. Halsall (Ed.), Cambridge University Press. https://books.google.com.tr/books?id=0WpLw0M2G7YC&pg=PR3&hl=tr&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false. (27.07.2017).

Hannah, R. (2013), *The effect of classroom environment on student learning*. Honors theses. Western Michigan University. http://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3380&context=honors_theses. (02.10.2017).

Hart, M. (2007). Humour and social protest: An introduction. *International Instituut voor Sociale Geschiedenis.* 52 (15), 1-20. https://www.academia.edu/. (04.08.2017).

Hashemi, A.S., Fallahi, V., Aojinejad, A. & Samavi, S.A. (2012). The role of the hidden curriculum on social education of high school students. *Jornal of Life Science and Biomedicine.* 2(5), 255-259. http://jlsb.scienceline.com/attachments/article/17/J.%20Life%20Sci.%20Biomed.%202(5)%20255-259,%202012,%20B50.pdf. (25.02.2018).

Hashwani, M.S. (2008). Student's attitudes, motivation and anxiety towards English language learning. *Journal of Research and Reflections in Education.* 2(2), 121-144. http://ecommons.aku.edu/pakistan_ied_pdck/7/. (09.11.2017).

Hayati, A.M., Shooshtari, Z.G. & Shakeri,.(2011). Using humorous texts in ımproving reading comprehension of EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies.* 1(6), 652-661. Iran. http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol01/06/11.pdf. (09.10.2017).

Hlaing, N.N., Soe, T. & Oo, Y.C. (2016). The attitudes of english language teachers and learners towards humour in language classrooms. University of Mandalay. http://umoar.mu.edu.mm/handle/123456789/68. (12.11.2017).

Holcomb, C. (1992). Nodal humor in comic narrative: a semantic analysis of two stories by Twain and Wodehouse. *Humor: International Journal of Humor Research.* 5 (3), 233-205. https://scholarcommons.sc.edu/engl_facpub/259/. (31.07.2018).

Hosseini, S. B. & Pourmandnia, D. (2013). Language learners' attitudes and beliefs: Brief review of the related literature and frameworks. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications.* 4(4), 63-74. http://ijonte.org/FileUpload/ks63207/File/06a.hosseini.pdf. (06.11.2017).

Huss, J.A. (2008). Getting serrious about humor: attitudes of secondary teachers toward the use of humor as a teaching strategy. Northern Kentucky University. *Journal of Ethnographic.* 3(1), 28-36.

Hussain, M. A., Shahid, S. & Zaman, A. (2011). Anxiety and attitude of secondary school students towards foreign language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences.* 29, 583-590. http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811027406. (09.11.2017).

Ibrakhimovna, K.G. (2016). Benefits of ımplementation of pre- while and post reading activities in language learning. Bukhara State University. *International Scientific Journal.* 4, 45-46. http://www.inter-nauka.com/issues/2016/4/1090. (04.10.2017).

Ibnian, S.S.K. (2017). Attitudes of public and private schools' students towards learning EFL. *International Journal of Education.* 9(2), 70-83. http://www.macrothink.org/journal/index.php/ije/article/view/8797. (27.02.2018).

İnal, S., Evin, İ. & Saraçoğlu, A.S. (2005). The relation between students'attitudes toward foreign language and foreign language achievement. *First International Conference Dokuz Eylül University Buca Faculty of Education.* İzmir. http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/754/9618.pdf.

Islam, Z., Mehler, A. & Rahman, R. (2012). Text readability classification of textbooks of a low-resource language. 26th Pacific Asia Conference on Language, Information and Computation. 545-553. http://www.aclweb.org/anthology/Y12-1059. (26.11.2017).

Ivy, L. L. (2013). Using humor in the classroom. *The Journal of Adventist Education,* 79(2), 54-57.*http://connection.ebscohost.com/c/articles/90473970/using-humor-classroom*. (07.08.2017).

Jeder, D. (2014). Implications of using humor in the classroom. Stefan Cel Mare University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences.* 180 (2015), 828-833. http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815015645. (10.10.2017).

John, P. S. (2016). Pre-teaching vocabulary: Using visual prompts to teach independent word learning in children. What Works Edition. https://pipstjohn.co.uk/resources/ (12.12.2017).

Jones, J.D. (2005). A complete analysis of Plato's philosophy of humor. https://www.academia.edu. (08.07.2017).

Jumayev, B.(2008). La contribution des textes humoristiques à l'enseignement du FLE. Thése de master. Université Gazi. Ankara.

Kağıtçıbaşı, Ç. & Cemalcılar, Z. (2015). *Dünden bugüne insan ve insanlar*. (17.basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.

Karabenick, S.A. & Noca, P.A.C. (2014). Professional development ımplications of teachers'beliefs and attitudes towards english language learners. *Bilingual Research Journal* .28(1), 55-75. https://pdfs.semanticscholar.org/f2e5/1a41fa2026cae3a54c96181af5699134ffa0.pdf (06.11.2017).

Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *Journal of Arts and Sciences.* 7, 73-87. http://earsiv.cankaya.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/750/Karahan,%20Firdevs.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (07.11.2017).

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi.* (19. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 27(1), 141-153. http://gefad.gazi.edu.tr/article/view/5000078642. (05.10.2017).

Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly.* 24(1), 163-204. https://academic.oup.com/poq. (06.11.2017).

Kaya, E., Özay Köse, E. & Konu, M. (2016). Karükatür destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi: bitkiler âlemi. *Ekev Akademi Dergisi.* 20 (67), 109-120. http://www.ekevakademi.org/Makaleler/1533841996_05%20Ercan%20KAYA-Esra%20OZAY%20KOSE-Meryem%20KONU.pdf. (26.07.2018).

Kazarian, S.S. & Martin, R.A. (2004). Humour styles, personality, and well-being among Lebanese University students. *European Journal of Personality.*18, 209-219. https://sci-hub.tw/https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/per.505. (11.07.2018).

Kazazoğlu, S. (2011). *Anadili ve yabancı dil derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi. Ankara.

Kesgin, N. & Arslan, M. (2015). Attitudes of students towards the english language in high schools. *Kamla-Raj, Anthropologist.* 20(1,2). 297-305. http://krepublishers.com/02-Journals/T-Anth/Anth-20-0-000-15-Web/Anth-20-1-000-15-Abst-PDF/T-ANTH-20-1,2-297-15-1444-Kesgin-N/T-ANTH-20-1,2-297-15-1444-Kesgin-N-Tx[32].pdf. (26.02.2018).

Kırel, Ç. (2004). Tutum ve tutum değişimi. *Sosyal psikoloji.* S. Ünlü (Ed.), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Kırkız, Y.A. (2010). *Öğrencilerin ingilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi. Edirne. http://dspace.trakya.edu.tr:8080/jspui/bitstream/1/847/1/0083785.pdf. (27.11.2017).

Kıroğlu, K. (2012). Eğitimle ilgili temel kavramlar. *Eğitim bilimine giriş.* C. Elma, K. Kıroğlu (Ed.), Ankara: Pegem Yayınevi.

Kobayashi, Y. (2002). The role of gender in foreign language learning attitudes: Japanese famale students' attitudes towards English learning. *Gender and Education.* 14(2), 181-197. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09540250220133021.

Korobkin, D. (1988). Humor in the classroom: Considerations and strategies. *College Teaching.* 36(4), 154-158. http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/87567555.1988.10532139?journalCode=vcol20. (23.11.2017).

Krikmann, A. (2006). Contemporary linguistic theories of humour. *Electronic Journal of Folklore.* 33, 27-58. https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=235340. (09.07.2017).

Krause, R. (2014). Humor- an 'Important spice to use in teaching'? On humour and its uses in English as a foreign language classrooms. http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/we06/engdid/ressourcen/pdfs/hausarbeiten/Humour-in-EFL-Classrooms--Rebekka-Krause-.pdf. (10.09.2017).

Kuipers, G. (2008). The sociology of humor. *The Primer of Humor Research.* V. Raskin (Ed.), Berlin and New York. Mouton de Gruyter. 365-402. http://www.academia.edu. (17.09.2017).

Lefcourt, H.M., Davidson, K., Shepherd, R., Philips, M., Prkachin, K. & Mills, D. (2014). Perspective taking humor: Accounting for stress moderation. *Journal of Social and Clinical Psychology.* 14 (4), 373-391. https://guilfordjournals.com/doi/abs/10.1521/jscp.1995.14.4.373?journalCode=jscp. (29. 07. 2018).

Lennartsson, F. (2008). Students' motivation and attitudes towards learning a second language: British and Swedish students' points of view. http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:206523/fulltext01.pdf. (25.10.2018).

Levonian, R.M. (2011). The comic representation of ıdentity and otherness in a narrative text: A case-study. *Philologica Jassyensia.* 1(13), 89-95. http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A977/pdf. (22.10.2017).

Lintott, S. (2016). Superiority in humor theory. *The Journal of Aesthetics and Art Critisim*. 74 (4), 347-358. https://www.academia.edu/. (10.07.2017).

Lippitt, J. (1991). *Philosophical perspectives on humour and laughter*. Master's thesis. University of Durham. http://etheses.dur.ac.uk/6201/. (17.07.2017).

Little, L.E. (2009). Regulating funny: Humor and law. *Cornell Law Review*. 94 (5), 1236-1292. https://scholarship.law.cornell.edu/clr/vol94/iss5/9/. (06.07.2017).

LoCicero, M.H. (2009). L'humour, reflet de la culture d'un peuple: L'exemple de la littérature populaire vietnamienne. *The Journal of Linguistic and Intercultural Education- JoLIE.* 2(2), 143-152. University of Madeira, Portugal. https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/1956 (03.08.2017).

Lockwood, N.L. & Yoshimura, S.M. (2014). The heart of the matter: The effects of humor on well-being during recovery from cardiovascular disease. *Health Communication.* 29(4),410-420. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10410236.2012.762748 (29.09.2017).

Loizou, E. (2006). Young children's explanation of pictorial humor. *Early Childhood Education Journal.* 33(6), 425-431. https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-005-0053-z. (21.11.2017).

Lombardini, J. (2013). Civic laughter: Aristotle and the political virtue of humor. *Sage Journal.* 41(2), 203-230. http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0090591712470624?journalCode=ptxa. (02.09.2017).

Lovorn, M.G, (2008). Humor in the home and in the classroom: The benefits of laughing while we learn. California State Universty. *Journal of Education and Human Development.* 2 (1). https://www.academia.edu. (09.20.2017).

Lucas, T. (2005). Language awareness and comprehension through puns among ESL learners. *Language Awareness.* 14(4), 221-238. http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09658410508668838. (11.11.2017).

Lyon, C. (2006). Humour and the young child: A review of the research literature. *Research.* http://www.br-online.de/jugend/izi/english/publication/televizion/19_2006_E/lyon.pdf (14.10.2017).

Ma, Z. & Jiang, M. (2013). Interpretation of verbal humor in the sitcom the big bag theory from the perspective of adaptation-relevance theory. *Theory and Practice in Language Studies.* 3(12), 2220-2226. Dalian University of Technology. China. http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol03/12/10.pdf. (25.02.2018).

Madrid, D. (1995). Internal and external factors affecting foreign language teaching and learning. *Actas de las 1I Jornadas de Estudios Ingleses.* 2 (2), 59-82. Universidad de Jaén.http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Individual%20differences.pdf (09.11.2017).

Martin, G.N. & Sullivan, E. (2013). Sense of humor across cultures: A Comparison of british, australian and american respondents. *North American Journal of Psychology.*15(2), 375-384. https://www.academia.edu. (11.07.2018).

Martin, R.A. (2002). Is laughter the best medicine? humor, laughter, and physical health. *Association For Psychological Science*. 11(6). 216-220. http://www.jstor.org/stable/20182816. (30.09.2017).

Martin, R.A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J. & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humour and their relation to psychological well-being: Development of the humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality.* 37(1),48-75. http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0092656602005342. (16.08.2017).

Martin, R.A. (2003). Sense of humor. *Positive Psychological Assessment: A Handbook of Models and Measures. S.J. Lopez, C.R. Synder* (Ed.), American Psychological Association.

Martin, R.A. (2007). *The psychology of humor: An Integrative Approach*. New York: Academic Press. https://books.google.com.tr. (24.07.2017).

Matthias, G. (2014). *The relationship between principals' humor style and school climate in wisconsin's public middle schools*. Doctoral thesis. The University of Wisconsin. Milwaukee.

McDonal, P. (2012). *The philosophy of humour*. M. Addis (Ed.), Humanities-ebooks. http://www.humanities-ebooks.co.uk/pdf/mcdonaldphilosophyofhumour.pdf. (12.08.2017).

McDonald, S. (1999). Exploring the process of ınference generation in sarcasm: a review of normal and clinical studies. *Brain and Language.* 68 (3), 486-506. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0093934X99921247. (30.07.2018).

McGhee, P.E. (1983). Humor development: toward a life span approach. P.E. McGhee, J.H. Goldstein (Ed.), *Handbook of humor research*. New York: Springer. http://www.springer.com/la/book/9781461255741. (21.11.2016).

McGrath, S. (2013). Humor in the classroom. United States Military Academy. West Point. https://www.usma.edu/cfe/Literature/McGrath_13.pdf. (25.10.2018).

Mclntyre, P.D. & Gardner, R.C. (1989). Anxiety and second-language learning: toward a theoretical clarification. *Language Learning.* 39(2), 251-275. http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-1770.1989.tb00423.x/full (08.11.2017).

Mclntyre, P.D. & Gardner, R.C. (1991). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *The Modern Language Journal.* 75(3), 296-304. http://faculty.capebretonu.ca/pmacintyre/research_pages/journals/focused_essay1991.pdf. (08.11.2017).

McNamara, D.S. (2009). The ımportance of teaching reading strategies. *Perspectives on Language and Literacy.* 34-40. ftp://129.219.222.66/Publish/pdf/Teaching%20Reading%20Strategies%20-%20McNamara.pdf. (26.11.2017).

MEB, (2017). Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı. http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx. (20.11.2017).

Meyer, J.C. (2000). Humor as a double-edged sword: Four functions of humor in communication. *Communication Theory.* 10(3), 310-331. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.466.1116&rep=rep1&type=pdf. (31. 07. 2018).

Mihalcea, R. (2007). The multidisciplinary facets of research on humour. F. Masulli, S. Mitra, G. Pasi (Ed.), *Applications of Fuzzy Sets Theory.* Oxford University. Italy: Springer. 412-421. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-540-73400-0_52 (19.07.2017).

Mikulecky, B.S. (2008). Teaching reading in a second language. Person Education. https://longmanhomeusa.com/content/FINAL-LO%20RES-Mikulecky-Reading%20Monograph%20.pdf. (03.10.2017).

Milone, M. & Biemiller, A. (2014). Development of the ATOS readability formula. renaissance learning. 1-37. http://doc.renlearn.com/KMNet/R004250827GJ11C4.pdf. (05.10.2017).

Mireault, G.C. & Reddy, V. (2016). The development of humor. *humor in infants: developmental and psychological perspectives.* Switzerland. Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-38963-9_2. (21.12.2017).

Morreall, J. (1983). *Taking laughter seriously*. Albany: State University of New York Press. https://books.google.com.tr/books?id=PPb2lCkxh5cC&pg=PR3&hl=tr&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false.(02.07.2017).

Morreall, J. (1997). *Gülmeyi ciddiye almak.*(1.baskı). (Çev: Aysevener, K. ve Soyer, Ş). İstanbul: İris Yayınları

Morreall, J. (2009). Comic relief: A comprehensive philosophy of humor. Wiley Blackwell. http://www.thedivineconspiracy.org/Z5272Q.pdf. (09.07.2017).

Mukoroli, J. (2011). *Effective vocabulary teaching strategies for the english for academic purposes esı classroom*. Master's thesis. SIT Graduate Institute. Brattleboro. Vermont

Mulder, M.P. & Nijholt, A. (2002). Humor research: State of art. *Centre for Telematics and Information Technology (CTIT).* 2, 24. Universty of Twente. http://wwwhome.cs.utwente.nl/~anijholt/artikelen/ctit24_2002.pdf. (06.07.2017).

Munir, F. & Rehman, A.U. (2015). Attitudes of secondary school students towards English as foreign language: A case study at Lahore, Pakistan. *International Journal of Research (IJR). 2(4),* 637-650. https://www.researchgate.net. (23.10.2018).

Okan, Z. & Başaran, S. (2007). Türkiye'nin ingilizce öğretmeni yetiştirme politikası. *Türkiye'de yabancı dil eğitimi ulusal kongresi*. Gazi Üniversitesi. Ankara. https://www.researchgate.net/publication/281781189_Turkiye'nin_Ingilizce_Ogretmeni_Yetistirme_Politikasi. (11.11.2017).

Olajoke, A.S. (2013). Students' perception on the use of humor in the teaching of English as a second language in Nigeria. *International Education Research.* 1(2), 65-73. https://www.researchgate.net.

Oral, B. & Süer, S. (2017). Program değerlendirmede kullanılan araştırma yöntemleri ve veri toplama araçları. B. Oral, T. Yazar (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme.* (1. baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.

Orekoya, O.S., Chan, E.SS. & Chik, M.PY. (2014). Humor and reading motivation in children: does the tickling work? *International Journal of Education.* 6(1), 61-72. http://www.macrothink.org/journal/index.php/ije/article/viewFile/4724/4155. (10.10.2017).

Oroujlou, N. & Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude and language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences.* 29, 994-1000. International Conference on Education and Educational Psychology.

Oruç, Ş. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde mizah kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 2(3), 56-73. https://www.academia.edu. (25.10.2017).

Özer, B. & Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *Ekev Akademi Dergisi.* 20(67), 59-84. http://www.ekevakademi.org/Makaleler/2088628658_03%20Bayram%20OZER-Celalettin%20KORKMAZ.pdf. (11.11.2017).

Paajoki, S. (2014). *Humour in EFL classrooms: A comparative case study between elementary and secondary school lessons.* (Master's thesis). University of Jyvaskyla. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/43104/1/URN%3ANBN%3Afi%3Ajyu-201403251397.pdf. (23.09.2018).

Palmer, C.R. (1992). *Humor development and aggressive behavior in elementary school children.* Master's thesis. California State University. Hayward.

Paran, G. & Tibli. P. (2009). Perceived parental encouragement, motivation and attitudes towards learning english language among tertiary students. *Proceedings of the 2nd ınternational conference of teaching and learning*. INTI University College. Malaysia. https://my.laureate.net/Faculty/docs/Faculty%20Documents/INTI%20Conferences/Parallel%20Sessions%205/5C/5C-04-P180%20(Malaysia).pdf. (19.07.2018).

Pham, H.N.H. (2014). The use of humour in efl teaching: a case study of vietnamese university teachers' and students' perceptions and practices. Doctoral thesis. University of Canberra, Australia. http://www.canberra.edu.au/researchrepository/file/f6fd3a90-c261-4768-9650-556354aac708/1/full_text.pdf (24.10.2017).

Piaw, C.Y. (2012). Using content-based humorous cartoons in learning materials to improve student's reading rate, comprehension and motivation: It is a wrong technique? *Procedia Social and Behavioral Sciences.* 64, 352-361. http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812050197. (11.10.2017).

Pickens, J. (2005). Attitudes and perceptions. N. Borkowski (Ed.), *Organizational Behavior in Health Care.* Canada: Jones and Bartlett Publishers. http://healthadmin.jbpub.com/borkowski/chapter3.pdf. (03.10.2017).

Polimeni, J. & Reiss, J.R. (2006). The first joke: Exploring the evolutionary origins of humor. *Sage Journals.* 4, 347-366. http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/147470490600400129. (07.08.2017).

Potter, J. (1998). Discursive social psychology: From attitudes to evaluative practices. *European Review of Social Psychology.* 9, 233-266. http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14792779843000090. (05.11.2017).

Provine, R. (1999). A big mistery: Why do we laugh? http://www.nbcnews.com/id/3077386/ns/technology_and_science-science/t/big-mystery-why-do-we-laugh/#.WZgacChJaM9. (19.08.2017).

Rashidi, N., Eslami, M., Rakhshandehroo, F. & Izadpanah, M.A. (2014). A comparative study on persian efl teachers in schools and language ınstitutes: A case of learner's attitude towards humor in foreign language classrooms. *ScienceDirect.Procedia- Social and Behavioral Sciences.* 98. 1528-1534. http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814026652. (10.10.2017).

Raskin, V. (1985). *Semantic Mechanisms of Humor.* Dordrecht, Boston, Lancaster: D. Reidel Publishing Company. https://books.google.com.tr. (25.09.2017).

Reeves, J.R. (2006). Secondary teacher attituds toward ıncluding english-language learners in mainstream classrooms. *The Journal of Educational Research.* 99 (3),131-143. http://dx.doi.org/10.3200/JOER.99.3.131-143. (19.07.2018).

Recker, N. (2007). Laughter is really good medicine. *Fact Sheet.* The Ohio Stage University http://www.dartmouth.edu/~eap/library/Laughter_Good_Medicine.pdf. (30.09.2017).

Reid, N. (2006). Getting started in pedagogical research in the physical sciences: A physical sciences practice guide. Universtiy of Hull. *The Higher Education Academy UK Physical Sciences Centre.* https://www.heacademy.ac.uk/system/files/getting_started_ped_research.pdf.

Richardson, N. (2010). G*uided reading strategies for reading comprehension*. Thesis, St. John Fisher College. United States. https://fisherpub.sjfc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context=education_ETD_masters. (23. 07. 2018).

Ross, A. (2005). *The Language of Humour.* London and New York: Routledge Press. https://books.google.com.tr. (25.07.2018).

Ruch, W. (2007). Sense of humor: A new look at an old concept. W. Ruch (Ed.), *The Sense of Humor: Explorations of a Personality Characteristic.* New York. Press: Mouton de Gruyter. https://books.google.com.tr. (07.08.2017).

Rutter, J. (1997). *Stand-up as interaction: Performance and audience in comedy venues*. Doctoral thesis. University of Salford. Salford in England.

Sambrani, T., Mani, S., Almeida, M. & Ma, J. (2014). The effect of humour on learning in an educational setting. *International Journal of Education and Psychological Research.* 3(3), 52-55. http://ijepr.org/doc/V3_Is3_Oct14/ij11.pdf. (31.10.2017).

Samra, D. (2013). *The role of teaching vocabulary in ımproving reading comprehension*. Master's thesis. Biskra University. Kheider.

Savaş. S. (2014). İlköğretim 7. sınıf tükçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci başarısına etkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi.* 1(1), 176-186. http://ebd.beun.edu.tr/index.php/KEBD/article/view/26. (17.11.2017).

Savaş, S. (2014). İlköğretim 7. sınıf türkçe derslerinde mizah kullanımının derse yönelik öğrenci tutumuna etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi.* 2(1), 73-88. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/aded/article/view/5000039326. (25.10.2017).

Saylor, J.G., Alexander, W.M. & Lewis, A.J.(1981). *Curriculum planning for better teaching and learning.* Japan: Holt-Saunders International Editions.

Scwarz, J. (2010). *Linguistic aspects of verbal humor in stand-up comedy*. Doctoral thesis. Universitat des Saarlandes. Germany.

Seguel, A.M., Paez, D. & Sanchez, F.M. (2015). Personality and social psychology. humor styles and personality: A meta- analysis of the relation between humor styles and the big five personality traits. *Scandinavian Journal of Psychology*. 56(3), 1-6. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25786353. (17.09.2017).

Shaw, B. (2015). Nietzsche, humor and masochism. *Israeli Journal for Humor Ressearch,* December. 4(2), 31-50. http://sfile-pull.f-static.com/image/users/122789/ftp/my_files/International%201-7/4-Nietzsche%20HumorMasochism-Beau%20Shaw.pdf (01.09.2017).

Shifman, L. (2007). Humor in the age of digital reproduction: Continuity and change in ınternet-based comic texts. University of Oxford. *International Journal of Communication* 1,187-209. http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/11. (13.08.2017).

Sidekli, S., Er, H., Yavaşer, R. & Aydın, E. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde alternatif bir yöntem: karikatür. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.* 2(2), 151-163. http://uteb.gop.edu.tr/Makaleler/161560729_11-Sabri%20Sidekli.pdf. (26.10.2017).

Sileoni, E. (2005). *Effect of humor on motivation in foreign language learning*. Master's thesis. Youngstown State University. Ohio. https://italianatbates.weebly.com/uploads/2/4/3/9/24393212/effect_of_humor_on_motivation_in_fll.pdf. (23.11.2017).

Soku, D. (2011). Students' attitudes towards the study of english and french in a private university setting in ghana. *Journal of Education and Practice.* 2(9), 19-31. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.838.6955&rep=rep1&type=pdf. (27.02.2018).

Sousa, M.O. (2012). *Pre-reading activities: What effects do they have on heterogeneous classes?* Thesis. Universidade do Porto. Portegue.

Souza, L.S.M. (2008). Jokes and riddles in english as a foreign language classrooms. Universidade De Sao Paulo. *Revista Horizontes de Linguistica Aplicada.* 7(2), 56-66. http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewFile/4852/4072 (24.10.2017).

Stegmann, S. (2013). *Motivation and attitudes towards second language learning at primary schools: A comparison of teaching programmes*. Master's thesis. https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/298082. (08.11.2017).

Stroud, R. (2013). The laughing EFL classroom: Potential benefits and barriers. *English Language Teaching.* 6 (10), 72-85. https://eric.ed.gov/?id=EJ1077134.

Sullivan, P.N. (2002). Nasreddin hodja and the ımportance of context. *English Teaching Forum.* Ukraine. 40(3), 2-5. https://americanenglish.state.gov/search/solr/Nasreddin%20Hodja%20and%20the%20Importance%20of%20Context.?f[0]=bundle%3Aresource. (15.10.2017).

Szabo, A. (2003). The acute effects of humor and exercise on mood and anxiety. *Jorunal Of Leisure Research.* The Nottingham Trent University, United Kingdom. 35(2), 152-162.https://www.nrpa.org/globalassets/journals/jlr/2003/volume-35/jlr-volume-35-number-2-pp-152-162.pdf. (29.09.2017).

Tavassoli, A. & Kasraeean, A. (2014). The relationship between students' beliefs about language learning and their attitudes towards their teachers. A study in English language classes at Azad University, Shiraz, Iran. *Journal of Studies in Learning and Teaching English.* 2(6), 25-47. http://jslte.iaushiraz.ac.ir/article_519025_fe90eba24650a1cf63c8fc4116eeca04.pdf.

Tay, B. & Akyürek Tay, B. (2006). Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun başarıya etkisi. *DergiPark.*4 (1), 73-84. http://dergipark.gov.tr/tebd/issue/26121/275174. (21.07.2018)

Terry, W.S. (2013). *Öğrenme ve Bellek.* (3.baskı). (Çev: Cangöz, B.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tirupati, M.R. (2013). Humor – An invaluable teaching aid. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS).* 10 (1), 57-59. http://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol10-issue1/J01015759.pdf.

Toprak, E.L. & Almacıoğlu, G. (2009). Three reading phases and their applications in the teaching of english as a foreign language in reading classes with young learners. *Journal of Language and Linguistic Studies.* 5(1), 20-36. http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/71. (04.10.2017).

Torok, S.E., McMorris, R.F. & Lin, W.C. (2004). Is humor on appropriate teaching tool?: Perceptions of professors' teaching styles and use of humor. *College Teaching.*52(1), 14-20.http://simple.onmason.com/wp-content/blogs.dir/1789/files/2015/09/Torok-et-al.-2004-Is-Humor-an-Appreciated-Teaching-Tool-Perceptions.pdf. (17.08.2017).

Tuncel, Z.A. (2010). Kuantum Öğrenme Modeli. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler.* (6. baskı). Ankara: Pegemakademi Yayınları.

Twerefou, I. C. (2011). Humour in foreign language teaching. *Practice and Theory in Systems of Education.* 6(4), 327-336. http://epa.oszk.hu/01400/01428/00018/pdf/EPA01428_ptse_1801CsajbokTwerefouIldiko.pdf. (09.10.2017).

URL-1. Building comprehension throuh pre-, during-, and post- reading strategies. http://teachingasleadership.org/sites/default/files/Related-Readings/SL_Ch4_2011.pdf. (08.10.2017).

Urquhart, V. & Frazee, D. (2012). *Teaching reading in the content areas: If not me, then who?* (3rd. Press). USA: McREL Press. http://www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/publications/books/teaching-reading-sample-chapters.pdf. (03.10.2017).

Ushida, E. (2005). The role of students' attitudes and motivation in second language learning in online language courses. *COLICO Journal.* 23(1), 49-78. https://www.academia.edu. (22.11.2017).

Ushioda, E. & Dörnyei, Z. (2009). Motivation, language identities and the L2 self: A theoretical overview. Z. Dörnyei, E. Ushioda (Ed.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self.* America: Multilingual Matters. https://books.google.com.tr. (22.11.2017).

Vaid, J. (2002). Humor and laughter. *Elsevier Science (USA).* Encyclopedia of the Human Brain. 2, 505-516. https://www.researchgate.net/publication/279233587_Humor_and_Laughter. (17.09.2017).

Vial, J. (2016). Ziv (Avner). L'humour en éducation: Approche psychologique : *Revue Française de Pédagogie.* 53(1980). 56-57. http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1980_num_53_1_2221_t1_0056_0000_2 (01.11.2017).

Victor, E., Brommage, T. & Cundall, M. (2015). Florida philosophical review. 15 (1), 1-8. http://philosophy.cah.ucf.edu/fpr/issues-15_1.php. (01.07.2017).

Vossler, J. & Sheidlower, S. (2011). *Humor and information literacy: Practical Techniques for Library Instruction.* America: Libraries Unlimited. https://books.google.com.tr. (26.09.2017).

Wanzer, M.B., Frymier, A.B., Wojtaszczyk, A.M. & Smith, T. (2006). Appropriate and inappropriate uses of humor by teachers. *Communication Education.* 55(2), 178-196 http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03634520600566132. (01.10.2017).

Wanzer, M.B., Frymier, A.B. & Irwin, J. (2010). An explanation of the relationship between ınstructor humor and student learning: Instructional humor processing theory. *Communication Education,* 59 (1), 1-18. http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03634520903367238. (16.08.2017).

Weiner, B. (1992). *Humon Motivation: metaphors, theories and research.* (2. press). Londan: Sage Publications. https://books.google.com.tr. (23. 11. 2017).

Whipple, C. & Calvert, S. (2008). The connection between laughter, humor, and good health. University of Kentucky. http://www2.ca.uky.edu/hes/fcs/factshts/hsw-caw-807.pdf. (28.09.2017).

Yaman, İ. (2017). Using nasreddin hodja stories in english as a foreign language (EFL) classrooms. *International Journal of Languages' Education and Teaching.* 5(1), 410-420. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574164.pdf. (11.09.2017).

Yenilmez, K. & Özabacı, N.Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerinde bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 2(14), 132- 146. http://dergipark.gov.tr/download/article-file/114804. (03.11.2017).

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

Yardımcı, İ. (2010). Mizah kavramı ve sanattaki yeri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 3(2), 1-41. http://dergipark.gov.tr/download/article-file/202399. (05.08.2017).

Zabidin, N.B. (2015). The use of humorous texts in ımproving ESL learners' vocabulary comprehension and retention. *English Language Teaching.* 8(9), 104-111. http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/52122. (25.10.2017).

Zareian, G., Zangoei, A. & Taghvaee, M. (2014). EFL learners' attitudes towards English language learning: A focus on male and females' priorities and preferences. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World.* 7 (2), 50-57. http://www.ijllalw.org/finalversion725.pdf. (25.10.2018).

Zeybek, G. (2015). *Foreign language examination (FLE) test takers' foreign language learning attitude, motivation and test anxiety in Turkey.* (Master's thesis). Isparta.

Ziyaeemehr, A. & Kumar, V. (2014). The relationship between ınstructor humor orientation and students' report on second language learning. *International Journal of Instruction.* 7(1), 91-106. http://www.e-iji.net/dosyalar/iji_2014_1_7.pdf (01.10.2017).

Zheng, Y. (2008). Anxiety and second/foreign language learning revisited. *Canadian Journal for New Scholars in Education.* 1(1), 1-12. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506736.pdf. (04.04.2018).

EKLER

EK 1. VERİ TOPLAMA ARACI

İNGİLİZCE DERSİNE AİT TUTUM ÖLÇEĞİ

Aşağıda 20 maddelik bir İngilizceye yönelik bir tutum ölçeği bulunmaktadır. Aşağıdaki görüşlere ne kadar katılıp katılmadığınızı, lütfen kendinize en yakın bulunan seçeneğe (X) işareti bırakarak belirtiniz.	**Tamamen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Kararsızım**	**Katılmıyorum**	**Hiç Katılmıyorum**
1.İngilizce dersini sıkıcı buluyorum.					
2.İngilizce derslerini diğer derslere göre daha zevkli buluyorum.					
3.İngilizce dersinde öğretmenimizin sürekli eleştirmesi beni dersten soğutuyor.					
4.Çalışsam da İngilizce dersinden düşük notlar alıyorum.					
5.İngilizce dersi merakımı gideriyor.					
6.İngilizce dersi konularını çabuk unuttuğum için çalışmak içimden gelmiyor.					
7.İngilizce dersini yararlı olduğuna inandığım için seviyorum.					
8.İngilizce dersine çalışmak zorunda olduğum için çalışıyorum.					
9.İngilizce dersinde öğrendiğim bilgileri başkalarıyla paylaşmak hoşuma gidiyor.					
10.İngilizce dersinin işlenişi hoşuma gitmiyor.					
11.İngilizce dersi güncel bilgileri içerdiğinde hoşuma gidiyor.					
12.İngilizce dersi konularını anlamakta güçlük çekiyorum.					
13.İngilizce dersi öğretmenimin arkadaşça tavırları beni derse çekiyor.					
14. İngilizce dersinin olduğu gün okula gitmek içimden gelmiyor.					

15.İngilizce dersini kabiliyetim olduğu için seviyorum.					
16.İngilizce dersini anlamsız ve gereksiz buluyorum.					
17.İngilizce dersini çalışmaktan büyük bir zevk duyuyorum.					
18.İngilizce dersi benim için öncelikli dersler arasında yer almıyor.					
19.İngilizce dersini kolay ve anlaşılır bir ders olduğu için seviyorum.					
20.İngilizce dersinin olduğu günü sabırsızlıkla bekliyorum.					

EK 2. UYGULAMA DERS PROGRAMI

DENEY GRUPLARI DERS PROGRAMI

Dersin Adı	**İngilizce Mizah İçerikli Metinler ile Okuma Etkinliği Uygulamaları**		
Hafta	**Hedef**	**İçerik**	**Etkinlik**
1.Hafta			-Tanışma. -Okuma etkinliği hakkında bilgi verme. -Öntestlerin uygulanması.

2.Hafta	- Öğrenciler metni etkili okuyabilir ve anlayabilir. -Öğrenciler metnin içeriğiyle ilgili soruları yanıtlayabilir. - Öğrenciler metinde geçen sözcükleri etkili kullanabilir. - Öğrenciler metinde geçen hikâyeyi özetleyebilir.	- Where is the Cat?	- Öğretmen metnin başlığını okuyup, öğrencilerden metnin içeriği hakkında çıkarımlarda bulunmasını ister. -Öğretmen metni okutmadan önce metinde geçen sözcükleri, sözcükleri simgeleyen resimler ile öğretir ve öğrencilerden öğrendikleri sözcükleri cümle içerisinde kullanmalarını sağlar. - Öğretmen metin okundaktan sonra, öğrencilerden metinden bir sonuç çıkarmasını ister ve konu özetlenir. -Öğretmen metinde geçen hikâyeyi öğrencilerden canlandırmalarını ister.
3.Hafta	-Öğrenciler metni etkili okuyabilir ve anlayabilir. -Öğrenciler metnin içeriğiyle ilgili soruları yanıtlayabilir. - Öğrenciler metinde geçen sözcükleri etkili kullanabilir. - Öğrenciler metinde geçen hikâyeyi özetleyebilir.	-The Cauldron Gave Birth?	- Öğretmen metnin başlığını okuyup, öğrencilerden metnin içeriği hakkında çıkarımlarda bulunmasını ister. -Öğretmen metni okutmadan önce metinde geçen sözcükleri, sözcükleri simgeleyen resimler ile öğretir ve öğrencilerden öğrendikleri sözcükleri cümle içerisinde kullanmalarını sağlar. - Öğretmen metin okundaktan sonra, öğrencilerden metinden bir sonuç çıkarmasını ister ve konu özetlenir. -Öğretmen metinde geçen hikâyeyi öğrencilerden canlandırmalarını ister.

4.Hafta	-Öğrenciler metni etkili okuyabilir ve anlayabilir. -Öğrenciler metnin içeriğle ilgili soruları yanıtlayabilir. - öğrenciler metinde geçen sözcükleri etkili kullanabilir. -Öğrenciler metinde geçen hikâyeyi özetleyebilir.	-The Smell of Soup and the Sound of Money	- Öğretmen metnin başlığını okuyup, öğrencilerden metnin içeriği hakkında çıkarımlarda bulunmasını ister. -Öğretmen metni okutmadan önce metinde geçen sözcükleri, sözcükleri simgeleyen resimler ile öğretir ve öğrencilerden öğrendikleri sözcükleri cümle içerisinde kullanmalarını sağlar. - Öğretmen metin okundaktan sonra, öğrencilerden metinden bir sonuç çıkarmasını ister ve konu özetlenir. -Öğretmen metinde geçen hikâyeyi öğrencilerden canlandırmalarını ister.
5.Hafta	-Öğrenciler metni etkili okuyabilir ve anlayabilir. -Öğrenciler metnin içeriğle ilgili soruları yanıtlayabilir. - öğrenciler metinde geçen sözcükleri etkili kullanabilir. -Öğrenciler metinde geçen hikâyeyi özetleyebilir.	-Camping	- Öğretmen metnin başlığını okuyup, öğrencilerden metnin içeriği hakkında çıkarımlarda bulunmasını ister. -Öğretmen metni okutmadan önce metinde geçen sözcükleri, sözcükleri simgeleyen resimler ile öğretir ve öğrencilerden öğrendikleri sözcükleri cümle içerisinde kullanmalarını sağlar. - Öğretmen metin okundaktan sonra, öğrencilerden metinden bir sonuç çıkarmasını ister ve konu özetlenir. -Öğretmen metinde geçen hikâyeyi öğrencilerden canlandırmalarını ister.

6.Hafta	-Öğrenciler metni etkili okuyabilir ve anlayabilir. -Öğrenciler metnin içeriğle ilgili soruları yanıtlayabilir. - öğrenciler metinde geçen sözcükleri etkili kullanabilir. -Öğrenciler metinde geçen hikâyeyi özetleyebilir.	-How Do You!	- Öğretmen metnin başlığını okuyup, öğrencilerden metnin içeriği hakkında çıkarımlarda bulunmasını ister. -Öğretmen metni okutmadan önce metinde geçen sözcükleri, sözcükleri simgeleyen resimler ile öğretir ve öğrencilerden öğrendikleri sözcükleri cümle içerisinde kullanmalarını sağlar. - Öğretmen metin okundaktan sonra, öğrencilerden metinden bir sonuç çıkarmasını ister ve konu özetlenir. -Öğretmen metinde geçen hikâyeyi öğrencilerden canlandırmalarını ister.
7.Hafta	-Öğrenciler metni etkili okuyabilir ve anlayabilir. -Öğrenciler metnin içeriğle ilgili soruları yanıtlayabilir. - öğrenciler metinde geçen sözcükleri etkili kullanabilir. -Öğrenciler metinde geçen hikâyeyi özetleyebilir.	-Science Lecture	- Öğretmen metnin başlığını okuyup, öğrencilerden metnin içeriği hakkında çıkarımlarda bulunmasını ister. -Öğretmen metni okutmadan önce metinde geçen sözcükleri, sözcükleri simgeleyen resimler ile öğretir ve öğrencilerden öğrendikleri sözcükleri cümle içerisinde kullanmalarını sağlar. - Öğretmen metin okundaktan sonra, öğrencilerden metinden bir sonuç çıkarmasını ister ve konu özetlenir. -Öğretmen metinde geçen hikâyeyi öğrencilerden canlandırmalarını ister.

8.Hafta	-Öğrenciler metni etkili okuyabilir ve anlayabilir. -Öğrenciler metnin içeriğle ilgili soruları yanıtlayabilir. - öğrenciler metinde geçen sözcükleri etkili kullanabilir. -Öğrenciler metinde geçen hikâyeyi özetleyebilir.	-No Lemons	- Öğretmen metnin başlığını okuyup, öğrencilerden metnin içeriği hakkında çıkarımlarda bulunmasını ister. -Öğretmen metni okutmadan önce metinde geçen sözcükleri, sözcükleri simgeleyen resimler ile öğretir ve öğrencilerden öğrendikleri sözcükleri cümle içerisinde kullanmalarını sağlar. - Öğretmen metin okundaktan sonra, öğrencilerden metinden bir sonuç çıkarmasını ister ve konu özetlenir. -Öğretmen metinde geçen hikâyeyi öğrencilerden canlandırmalarını ister.
9.Hafta	-Öğrenciler metni etkili okuyabilir ve anlayabilir. -Öğrenciler metnin içeriğle ilgili soruları yanıtlayabilir. - öğrenciler metinde geçen sözcükleri etkili kullanabilir. -Öğrenciler metinde geçen hikâyeyi özetleyebilir.	-Fundraising Goals Joke	- Öğretmen metnin başlığını okuyup, öğrencilerden metnin içeriği hakkında çıkarımlarda bulunmasını ister. -Öğretmen metni okutmadan önce metinde geçen sözcükleri, sözcükleri simgeleyen resimler ile öğretir ve öğrencilerden öğrendikleri sözcükleri cümle içerisinde kullanmalarını sağlar. - Öğretmen metin okundaktan sonra, öğrencilerden metinden bir sonuç çıkarmasını ister ve konu özetlenir. -Öğretmen metinde geçen hikâyeyi öğrencilerden canlandırmalarını ister.
10.Hafta			-Dersler hakkında genel bir değerlendirme yapılır.
11.Hafta			- Sontestlerin uygulanması.

EK 3. UYGULAMADA KULLANILAN METİNLER

1.HAFTA

WHERE IS THE CAT?

Hodja wants to eat **fricassee**, so he goes to the **butcher**, buy 2 **okas** (an old weigh unit) of meat and sends it home. While Hodja's wife cooks the meat some neighbors come to visit her. She serves them some of the fricassee and she can't **resist** to eat the **rest of** it. Dreaming the pleasure of eating the fricassee, Hodja comes home for **diner**. But his wife serves him a dish of **wheat** pilaf and a glass of water. Hodja gets angry:

Hodja: Where is the fricassee?

His wife, feeling **embarrassed**, answers:

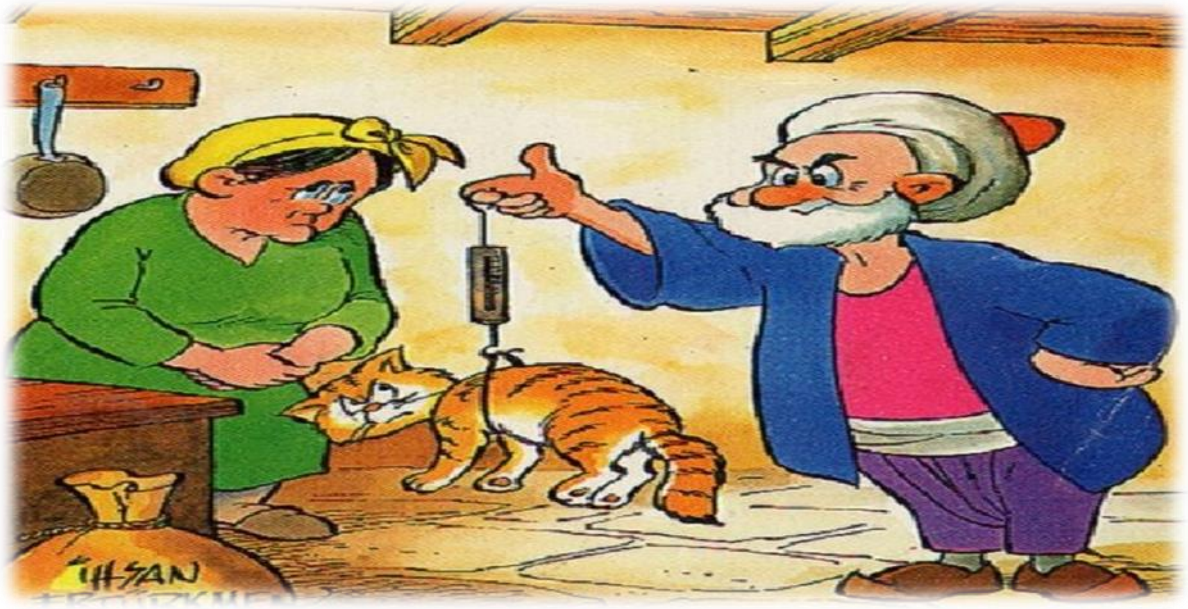
His wife: I am sorry, the cat ate it.

Hearing that, Hodja gets more angry. He looks at the **thin** cat sleeping **at the corner** and asks again:

Hodja: Did the cat really eat 2 okas of meat?

When his wife approves it, he takes the cat and weighs it. When he sees the cats weight is just 2 okas, he asks his wife:

Hodja: If this is the cat, then where is the meat? If this is the meat, then where is the cat?



WORD BANK

 **FRICASSEE**	 **BUTCHER**
 **OKKA**	 **RESIST**
 **REST OF**	 **DINNER**

 **WHEAT**	 **EMBARRASSED**
 **THIN**	 **CORNER**

2.HAFTA

THE CAULDRON GAVE BIRTH

One day, Nasreddin Hodja borrows a **cauldron** from his **neighbour**. When returning it, he thanks the neighbour and puts a small cauldron in it. The neighbour wonders what the smaller cauldron is about. Hodja tells the neighbour that his big cauldron gave birth to a smaller one, so the neighbour is **glad**. After a long while, Hodja asks his neighbour to lend his couldron again. The neighbour **willingly** agree to gave it. However, this time there is no word of either Hodja or the cauldron even after a long time. Finally, the neighbour decides to broach the subject one day.

Neighbour: Hodja, what is happened to my cauldron?

Hodja: My dear neighbour, it has been ages since then and your cauldron has died. I was wondering how to break the bad news.

Hodja says sadly.

Furious at this, the neighbour asks:

Neighbour: What on earth are you saying? Would a cauldron die ? It is not alive; how could it die?

Hodja quips:

Hodja: You believed that it gave birth, so why can’t you accept that it is dead?



WORD BANK

 **CAULDRON**	 **NEIGHBOUR**
 **GLAD**	 **WILLINGLY**
 **BROACH THE SUBJECT**	 **QUIP**

3.HAFTA

THE SMELL OF SOUP AND THE SOUND OF MONEY

A **beggar** was given a piece of bread, but nothing to put on it. Hoping to get something to go with his bread, he went to a nearby **inn** and asked for a piece of cheese. The **innkeeper** **turned** him **away** with nothing, but the beggar **sneaked into** the kitchen where he saw a large pot of soup cooking over the fire. He held his piece of bread over the steaming pot, hoping to thus **capture** a bit of **flavor** from the good-smelling vapor. Suddenly the innkeeper **seized** him by the arm and **accused** him **of** stealing soup.

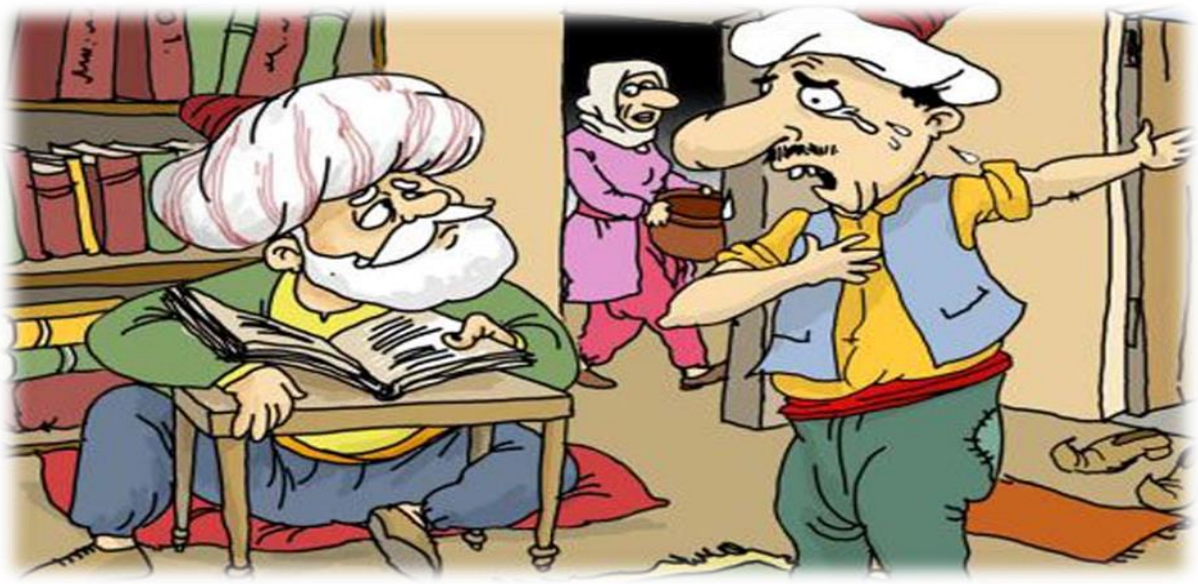
Beggar: "I took no soup," said the beggar. "I was only smelling the vapor."

Innkeeper: "Then you must pay for the smell," answered the innkeeper.

The poor beggar had no money, so the angry innkeeper **dragged** him before the qadi. Now Nasreddin Hodja was at that time serving as qadi, and he heard the innkeeper's **complaint** and the beggar's **explanation**.

Nasreddin Hodja: "So you demand payment for the smell of your soup?" summarized the Hodja after the hearing.

Nasreddin Hodja: "Then I myself will pay you," said the Hodja, "and I will pay for the smell of your soup with the sound of money." Thus saying, the Hodja drew two coins from his pocket, rang them together loudly, put them back into his pocket, and sent the beggar and the innkeeper each on his own way.



WORD BANK



SOUP



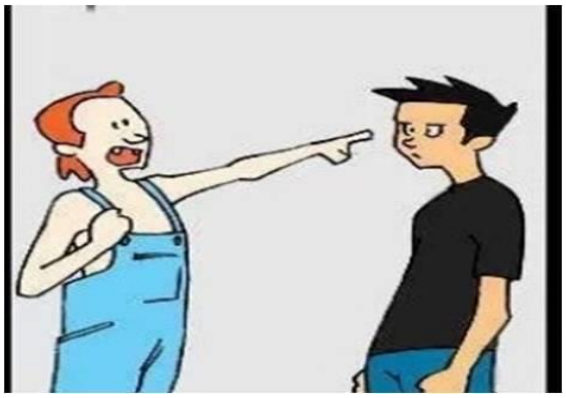
BEGGAR



INN



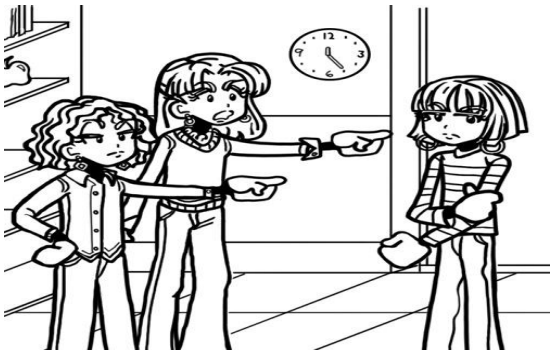
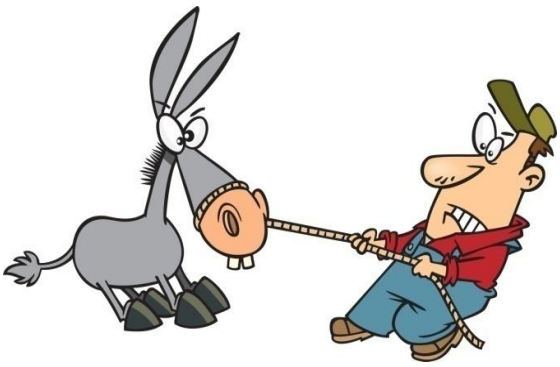
INNKEEPER



TURN AWAY



SNEAK INTO

 **CAPTURE**	 **FLAVOR**
 **SEIZE**	 **ACCUSE OF**
 **DRAG**	 **COMPLAINT**
 **EXPLANATION**	,  **PAYMENT**

4.HAFTA

CAMPING

Batman and Robin are **camping** in the **desert**, set up their **tent** and are **asleep**. Some hours later, Batman wakes his **faithful** friend.

Batman: "Robin, look up at the sky and tell me what you see." Robin replies,

Robin: " I see millions of stars." "What does that tell you?" asks Batman. Robin ponders for a minute.

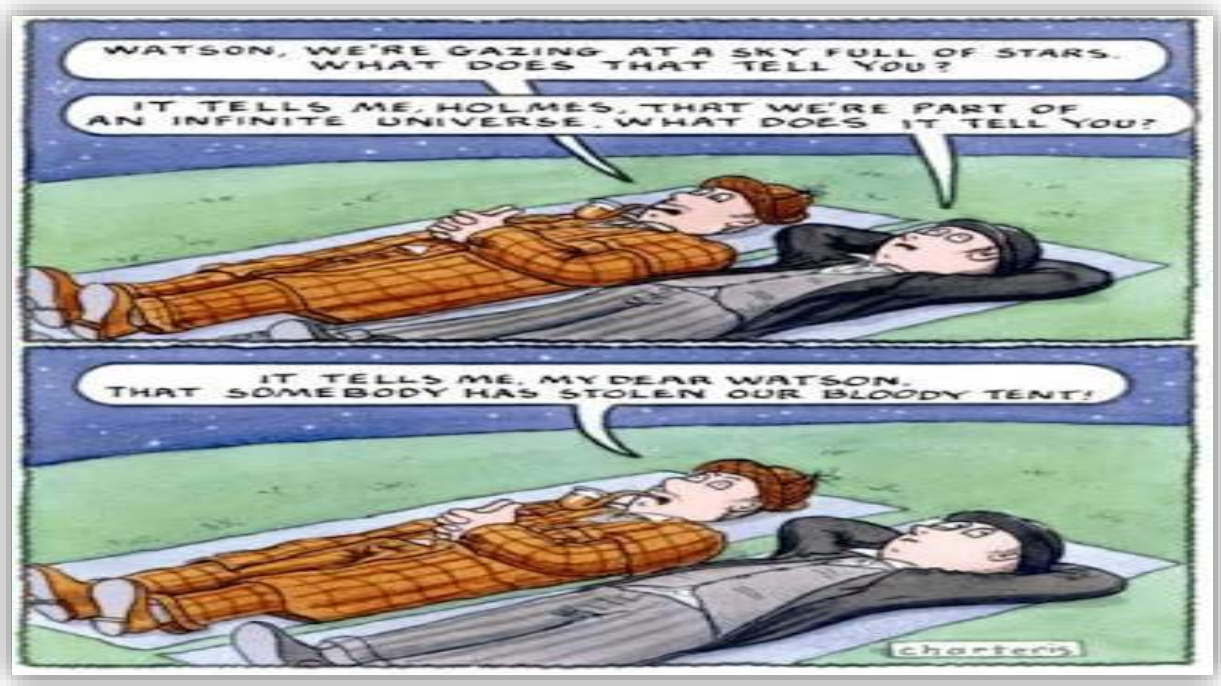
Robin: "Astronomically speaking, it tells me that there are millions of **galaxies** and potentially billions of **planets**.

Astrologically, it tells me that Saturn is in **Leo**.

Chronologically, it appears to be **approximately** a quarter past three.

Theologically, it's evident the Lord is all-powerful and we are small and insignificant. Meteorologically, it seems we will have a beautiful day tomorrow. What does it tell you, Batman?"

Batman: " Robin, you idiot, someone has stolen our tent."



WORD BANK

 **Camping (V)** **Tent (N)**	 **Desert**
 **Leo**	 **Asleep**
 **Faithful**	 **Planets**

	
Galaxies	**Approximately**

5.HAFTA

HOW DO YOU!

A student named Jacob was sitting in class one day and the teacher walked by and he asked her "How do you put an **elephant** in the **fridge**?"

The teacher said "I don't know, how?"

Jacob then said "You open the door and put it in there!"

Then Jacob asked the teacher another question "How do you put a **giraffe** in the fridge?"

The teacher then replied "Ohh I know this one, you open the door and put it in there?"

Jacob said "No, you open the door, take the elephant out, and then you put it in there."

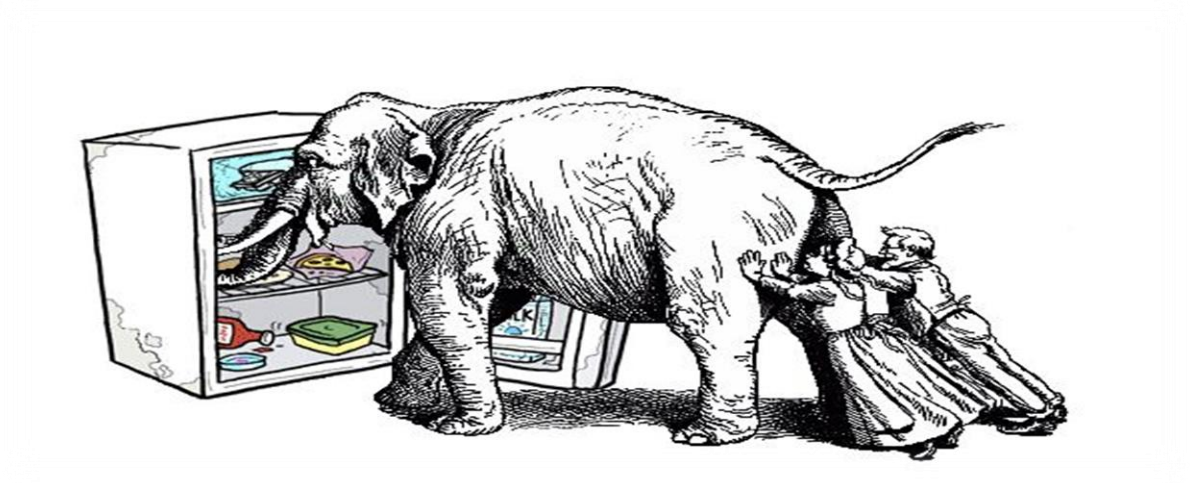
Then he asked another question..."All the animals went to the **lions** birthday party, **except** one animal, which one was it?"

The teacher a bit **confused** and said "The lion?"

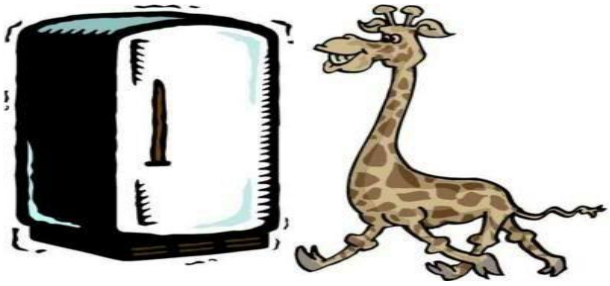
Then the student said "No,the girraffe because he's still in the fridge." then he asked her just one more question ....

"If there is a **river** full of **crocodiles** and you wanted to get across it how would you" The teacher then says "You would walk over the bridge." Then Jacob says "No, you would swim across because all the crocodiles are at the lions birthday party!"

She laughs and walks away.



WORD BANK

 **Elephant**	 **Fridge**
 **Giraffe**	 **Lion**
 **Except**	 **Confused**
 **River**	 **Crocodile**

6.HAFTA

SCIENCE LECTURE

A famous **scientist** was on his way to a **lecture** in yet another university when his chauffeur offered an idea.

"Hey, boss, I've heard your speech so many times I **bet** I could deliver it and give you the night off."

"**Sounds** great," the scientist said.

When they got to the **auditorium**, the scientist put on the chauffeur's hat and settled into the back **row**. The chauffeur walked to the lectern and delivered the speech.

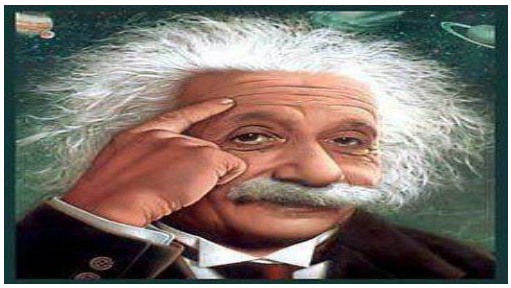
Afterward he asked if there were any questions. "Yes," said one professor. Then he asked a highly technical question.

The chauffeur was **panic stricken** for a moment but quickly recovered.

"That's an easy one," he replied. "In fact, it's so easy, I'm going to let my **chauffeur** answer it!"



WORD BANK

 **Scientist**	 **Lecture**
 **Panic stricken**	 **Bet**
 **Sound**	 **Auditorium**
 **Row**	 **Chauffeur**

7.HAFTA

NO LEMONS

A **stockboy** is stacking fruit on a **display**, when a lady asks

LADY: "Do you have any Lemons? "

The stockboy replies

STOCKBOY: "Sorry ma'am, we are out of Lemons, but we will be getting a **shipment** tomorrow morning"

The lady **looks around** some more. A few minutes later she **runs back** to him asking where the Lemons are.

The stockboy **confused** about her mental state simply tells her

STOCKBOY: "Sorry ma'am, we are out of Lemons, but we will be getting a shipment tomorrow morning"

The lady looks around some more then goes back to the same stockboy and asks

LADY: "Where the hell do you keep the Lemons, I need some Lemons right now!"

The stockboy, getting **frustrated** with his inability to explain the situation, tells the lady

STOCKBOY: "Answers a couple of questions and I will get you your Lemons from the back."

The lady **agrees** and the man starts the questions.

STOCKBOY: "Spell cat for me, as in catastrophe " she says Ok, "C A T". "Very good!" the stockboy says, "now spell dog, as in dogmatic. " The lady getting frustrated spells it correct. Now the **employee** finally asks "now spell, Damn it, as in Lemons. "

She replies " Damn it, there is no Lemon?" To which the stockboy replies

"THAT'S WHAT I'VE BEEN TRYING TO TELL YOU THE WHOLE TIME!



WORD BANK

 **stockboy**	 **stack**
 **display**	 **shipment**
 **look around**	 **run back**
 **confused**	 **be frustrated**
 **agree**	 **employee**

8.HAFTA

FUNDRAISING GOALS JOKE

The United Way (aid agency) in small **town** is looking to **reach** it's fundraising **goals** for the year. A volunteer reads the paper and finds out that the most successful **lawyer** in the whole town makes about $600,000 a year so the volunteer thought,

Volunteer: "Why not **call** him **up**?"

He calls up the lawyer,

Volunteer: "Sir, according to our **research** you haven't made a contribution to the United Way, would you like to help out the **community** and do so now?"

The lawyer responds,

Lawyer: "A **contribution**? Does your research show that I have a mother crohn's disease who requires expensive surgery once a year just to stay alive?"

The worker is feeling a bit **embarrassed** and says,

Volunteer: "Well, no sir, I'm..."

Lawyer: "Does your research show that my sister's husband was killed in a car accident? She has three young children and no means of support!"

The worker is feeling quite embarrassed at this point.

Volunteer: "I'm terribly sorry..."

Lawyer: "Does your research show that my brother broke his neck on the job and now requires a full time nurse to have any kind of normal life?" The worker is completely humiliated at this point.

Volunteer: "I am sorry sir, please forgive me..."

Lawyer: "The **disrespect** of you people! I don't give them anything, so why should I give it you!"



WORD BANK

 **Town**	 **Reach**
 **Goal**	 **Lawyer**
 **Call up**	 **Research**
 **Community**	 **Contribution**
 **Embarrassed**	 **Disrespect**

EK.5 METİNLERİN ALINDIĞI KAYNAKÇALAR

Yörenç, K. (1995). *The best anecdotes of nasreddin hoca.* İstanbul: Akşit Yayınları.

http://www.jokes4us.com/peoplejokes/waiterjokes.html

http://www.english-for-students.com/Humorous-Stories.html

EK.6 TUTUM ÖLÇEĞİ UYGULAMA İZİN BELGESİ

T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799/605.01-E.21668714
Konu : Araştırma İzni

15/12/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 Nolu Genelgesi
b) Dicle Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 30.11.2017 tarih ve 24412 sayılı yazısı.

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Arzu KARAGÜL'ün **"İngilizce Mizah Metinlerinin 9. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi"** konulu araştırma çalışması için İlimizde bulunan Resmi ve Özel Ortaöğretim Okullarında öğrenimlerine devam eden 9. Sınıf öğrencilerine yönelik çalışma yapmak istediği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu araştırma çalışmasının okul müdürlerinin gözetiminde ve sorumluluğunda gönüllülük esasına bağlı olarak, 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılması, müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hasan ASLAN
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
15/12/2017

Dr. Ozan BALCI
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Milli Eğitim Müdürlüğü - Eski Eğitim Fakültesi Binası
Şehitlik Yenişehir/DİYARBAKIR
Elektronik Ağ: diyarbakir.meb.gov.tr
e-posta: istatistik21@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Bahar KÖMÜRCÜ/Memur
Tel: (0 412) 322 22 35
Faks: (0 412) 322 22 48

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 688a-4c94-3654-b589-e884 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.

DİYARBAKIR VALİLİĞİ

İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Araştırma Ve Değerlendirme Formu

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Arzu KARAGÜL
Kurum / Üniversitesi	Dicle Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İlimizde bulunan Devlet Liseleri ile Özel Liselerin 9. Sınıf öğrencilerine Yönelik
Araştırma Konusu	"İngilizce Mizah Metinlerinin 9. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi"
Kurum / Üniversitesi onayı	
Araştırma /Proje / Ödev / Tez Önerisi	Tez Önerisi
Veri Toplama Araçları	Araştırma
Görüş İstenilecek Birim / Birimler	

KOMİSYON GÖRÜŞÜ

İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2017/25 tarihli ve 3616 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve uygulama Genelgesi.

Genelgenin ilgili maddeleri gereğince yapılan incelemede, araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup araştırmanın 2017-2018 eğitim öğretim yılını aksatmayacak şekilde yapılmasına oy birliği ile karar verilmiştir.

Komisyon Kararı	Oy birliği
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi; ....

KOMİSYON ...../.../2017

Komisyon Başkanı
Ramazan TEKDEMİR

Üye
Pınar UÇAK

Üye
Turan KAÇAR

Üye
Ercan DENİZ

ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı 2014 yılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Fransızca Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'ndan mezun oldu. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yüksek lisans programına başladı. Aynı yıl Özel Diyarbakır Bilfen Anadolu ve Fen Liselerinde Fransızca öğretmenliği görevine başladı.