İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ PROGRAMLAR ENSTİTÜSÜ
TRAVMA VE AFET ÇALIŞMALARI UYGULAMALI RUH SAĞLIĞI
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ERGENLERDE TRAVMATİK YAŞANTILARA DUYARLI AGRESİF MİZAH ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİ

Batuhan Saç
118507034

Prof. Dr. Zeynep Şimşek

İSTANBUL
2021

Ergenlerde Travmatik Yaşantılara Duyarlı Agresif Mizah Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği

Validity and Reliability of Aggressive Humor Scale Sensitive to Traumatic Experiences for Adolescents

Batuhan Saç
118507034

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Zeynep Şimşek (İmza)
İstanbul Bilgi Üniversitesi

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Özlem Karaırmak (İmza)
Bahçeşehir Üniversitesi

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Ersin Uygun (İmza)
İstanbul Bilgi Üniversitesi

Tezin Onaylandığı Tarih: 26.05.2021
Toplam Sayfa Sayısı: 94

Anahtar Kelimeler (Türkçe)

1) Ergen
2) Agresif Mizah Ölçeği
3) Travmatik Duyarlılık
4) Geçerlik
5) Güvenirlik

Anahtar Kelimeler (İngilizce)

1) Adolescent
2) Aggressive Humor Scale
3) Sensitivity to Trauma
4) Validity
5) Reliability

ÖNSÖZ

Epikharmos etkinlik ile etkinliği eyleyeni birbirinden ayırır: Aulos çalmak bir etkinliktir ve ahlâki niteliğini belirleyen şey onu kullananın amacıdır. Bu ayrım, üçüncü fragmanda Sokratesçi diyalog ile felsefi bir parodi içerisinde yapılır. Oluşan ayrımda denebilir ki, etkinlik, ancak bir insanın amacıyla meydana gelir ve niteliğini gösteren de odur (Epikharmos, 2018). "Komedyanın mucidi" Epikharmos'u takiben soralım: Mizah nasıl bir etkinliktir? İşte bu bağlamda, dikkatimizi onu kullananın amaçlarına yöneltmemiz gerekir.

Pek çok duygu mizaha tahvil edilebilir. "Tahvil" diyorum çünkü, söz konusu güç duyguların doğrudan ifadesi olduğunda, ruhsal ekonominin harcadığı bedel hafif değildir. Mizah bu bağlamda düşük kura sahip bir para birimi olarak iş görür, işlem mizah kurundan yapılır. Dolaylı ifade edilmesi, metaforize haliyle alış-veriş ilişkisi içerisine girmesi, kolaylaşır. "Şaka yollu" söylemek, daha az masraflı sayılabilir.

Bu çalışmaya başlarken amacımız mizahın saldırganlık, küçük düşürme ve genel olarak bağlara saldırma gibi amaçlarla nasıl dönüştüğünü ve ne ölçüde kullanıldığını incelemekti. Ancak agresif mizahı ölçebilecek nitelikte Türkçe ve uluslararası literatürde bir ölçme aracı olmayınca, çalışmanın amacını ergenlerde travmaya duyarlı agresif mizah ölçeği geliştirmek olarak belirledik.

Literatür ya da "dizge" diyelim. Bir kahramanın yolculuğu zaten mevcut dizgeyle olan ilişkisinde belirlenmez mi? M. Bilgin Saydam şöyle demişti: "Kahraman, mevcut hâkim dizgenin ve onu vâ'zeden kültürün dışına çıkabilmeye cesaret eden, bununla ilgili eylem başlatan, tasarladığına ulaş(a)masa bile böyle bir olasılık ümidini uyandıran ve hedef olarak ulaştığını veya hamle ettiğini yeni bir dizge olarak çıktığı düzene önerebilen kişidir. Bu bağlamda kahraman aykırıdır; rutinleşmiş / alışılageldik baskın hâl ve şerâitten rahatsızdır (Saydam, 2019)."

Huzursuzluğuma inanan ve desteğiyle yarenlik ettiğim herkese müteşekkirim. Şüphesiz, öncelikli teşekkürüm, araştırmanın tutku işi olduğunu gösteren danışmanım Prof. Dr. Zeynep Şimşek'e. Sayıları gören gözlerim ehlileşti.

Kendisinin *Fark Yaratanlar*'dan olduğuna yakinen tanık oldum. Gurur duydum. Araştırma hüneri, kendisiyle mümkün oldu.

Araştırmamı, hayatımda ilk defa "öğrencim" diye seslendiğim bir grupla yaptım. Bu çalışmanın parçası oldukları için Darüşşafaka'nın 154. Dönem öğrencilerine teşekkür ederim. Rehberim, onların deneyimleriydi.

İstatistiksel analizlerimi yaparken bilgisini ve vaktini paylaşan Prof. Dr. Beril Durmuş'a teşekkür ederim. Kendisinin profesyonel ve dostane desteğini yanımda hissettim. Mühimdi.

"Gülmek şakaya gelmez" demeye çalıştım. Umarım duyulur.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ ..... **iii**

ŞEKİL LİSTESİ ..... **viii**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **ix**

ABSTRACT ..... **x**

ÖZET ..... **xi**

GİRİŞ **1**

BÖLÜM 1 ..... **3**

TRAVMATİK STRES VE ERGENLİK DÖNEMİ **3**

1.1. Travmatik Stres **3**

1.2. Çocuk ve Ergenlerde Travmatik Stres **4**

1.3 Ergenlik Dönemi **5**

1.4. Yatılı Okul **10**

1.4.1. Darüşşafaka Eğitim Kurumları **10**

BÖLÜM 2 ..... **12**

MİZAHA DAİR KAVRAMLAR VE MİZAH TEORİLERİ **12**

2.1 Gülme ve Mizah Hakkındaki Tanımlar **12**

2.2. Gülmek **13**

2.3 Mizah **16**

2.3.1. Mizahın Kısa Tarihi **17**

2.3.2 Mizah Teorileri **19**

2.3.2.1. Üstünlük Teorisi **20**

2.3.2.2. Uyumsuzluk Teorisi **23**

2.3.2.3. Rahatlama Teorisi..... 24

2.4 Travmatik Stres ve Mizah 26

2.5 Saldırgan Mizah 27

2.6 Ergenlikte Mizah Becerisinin Gelişimi..... 29

2.7. Mizahı Ölçme Araçları 30

BÖLÜM 3..... 33

GEREÇ VE YÖNTEM..... 33

3.1 Araştırmanın Tipi..... 33

3.2 Evren ve Örneklem 33

3.3 Araştırmanın Sınırlılıkları..... 33

3.4 Araştırmanın Etik Boyutu..... 34

3.5 Veri Toplama 34

3.6 İstatistiksel Analiz 34

BULGULAR 36

4.1. Öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri..... 36

4.2 Madde havuzunun oluşturulması..... 37

4.2.1 Olumsuz Yaşam Olayları Çalışması 37

4.2.2 Madde Havuzunun Gözden Geçirilmesi..... 38

4.3. Geçerlik Çalışması..... 38

4.3.1 Kapsam geçerliliği..... 38

4.3.2 Yapı Geçerliliği..... 39

4.3.3 Uyum Geçerliliği (Convergent validity)..... 41

4.4 Bilinen grupların karşılaştırılması..... 42

4.5. Güvenirlik Çalışması 43

4.6 İç Tutarlılık 43

4.7. Test-tekrar test güvenirliği 43

4.8 Ölçek Puanlarının Sosyo-Demografik Özelliklere Göre Dağılımı .. 44

5. TARTIŞMA VE SONUÇ..... 47

5.1 Ölçeğin Geçerlilik ve Güvenirlik Sonuçları 47

5.2 Agresif Mizahın Ölçülmesindeki Güçlükler 55

5.3 Uygulayıcılara Öneriler 55

5.4 Araştırmacılara Öneriler 55

Kaynakça 57

EKLER..... 68

EK 1 Okulda Çalışma İzni..... 68

EK 2 Ergenlerde Travmatik Yaşantılara Duyarlı Agresif Mizah Ölçeği Soru Havuzu 69

EK 3 Ergenlerde Travmatik Yaşantılara Duyarlı Agresif Mizah Ölçeği Uzman Değerlendirme Formu..... 71

EK 4 Her bir maddeye ilişkin Kapsam (içerik) Geçerlik Oranı (KGO) 74

EK 5 Olumsuz Yaşam Olayları Formu 76

EK 6 Ergenlerde Travmatik Yaşantılara Duyarlı Agresif Mizah Formu . 78

EK 7 Travmatik Stres ve Tepkileri Formu..... 80

EK 8 Ergenlerde Travmatik Yaşantılara Duyarlı Agresif Mizah Ölçeği .. 81

EK 9 ETİK KURUL ONAYI 83

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 4.3.2.1 Ölçek Maddelerinin Varyans Yüzdelerine Göre Faktörlere Dağılımı

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Lawshe Minimum Kapsam Geçerlik İndeksi

Tablo 4.1.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet ve Yaş Dağılımı

Tablo 4.1.2. Öğrencilerin Travmatik Yaşantı Deneyimleri

Tablo 4.3.2.2. Faktör Analizi Sonuçları

Tablo 4.3.3. Agresif Mizah Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Korelasyon Değerleri

Tablo 4.4. Travmatik Yaşantısı Olan ve Olmayan Ergen Grupların Ölçekten Aldığı Puanların Dağılımı

Tablo 4.7. Test-Tekrar Test Güvenirliği Sonuçları

Tablo 4.8.1. Kız ve Erkek Öğrencilerinin Alt Ölçeklerden Aldığı Puanların Dağılımı

Tablo 4.8.2. Öğrencilerin Doğduğu İllere Göre Madde Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 4.8.3. Öğrencilerin Doğduğu İllere Göre Alt Ölçek Puanlarının Karşılaştırması

Tablo 4.8.4. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Anlamlı Fark Bulunan Madde

Tablo 4.8.5. Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Ölçek Maddelerinin Karşılaştırması

ABSTRACT

Aggressive humor includes behaviors that harm, disrupting, dominate, and at least contain threats of this kind. In addition, difficulties in documenting verbal humor create difficulties in finding traces of this form of aggression. This study was conducted to develop a scale that measures aggressive humor sensitive to traumatic experiences in adolescents. A 52-item pool was created from humor theories, in-depth interviews with students, and items related to aggressive humor used in the scales. Expert opinions were used for surface validity. Explanatory factor analysis (principal component analysis) and "comparison of known groups" method in adolescents with and without traumatic experiences were used in order to measure the construct validity. Reliability of the scale was evaluated by test-retest method and internal consistency analysis. Within the scope of validity study; Consisting of five sub-factors including 63.4% of the total variance, scores of adolescents with traumatic experiences and non-adolescents differ significantly, in other words, a 20-item scale that distinguishes groups from each other was obtained. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was found to be 0.88, and test-retest analysis showed that the scale was reliable. As a result, it is thought that the developed scale is reliable and valid, can be used in similar studies in the future, and can contribute to studies in this area.

Keywords: *Adolescent, aggressive humor scale, sensitivity to trauma, validity, reliability*

ÖZET

Agresif mizah ilişkiye zarar veren, yaralayan, tahakküm eden ve en azından bu türden tehditleri içeren davranışları içermektedir. Tüm bunların yanında, sözlü mizahın belgelenmesindeki güçlükler, bu saldırganlık biçiminin izlerini bulmak konusunda pürüzler yaratmaktadır. Bu araştırma ergenlerde travmatik yaşantılara duyarlı agresif mizahı ölçen bir ölçek geliştirilmesi amacıyla yapılmıştır. Mizah teorileri, öğrencilerle yapılan derinlemesine görüşmeler ve ölçeklerde kullanılan agresif mizaha ilişkin maddelerden toplam 52 maddelik havuz oluşturulmuştur. Yüzey geçerliliği için uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Yapı geçerliliğini ölçmek amacı ile açıklayıcı faktör analizi (temel bileşenler analizi) ve travmatik yaşantısı olan ve olmayan ergenlerde 'bilinen grupların karşılaştırılması' yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliği test-tekrar test yöntemi ve iç tutarlılık analizi ile değerlendirilmiştir. Geçerlik çalışması kapsamında; toplam varyansın %63,4'ünü içeren beş alt faktörden oluşan, travmatik yaşantısı olan ergenlerle olmayan ergenlerin aldıkları puanların anlamlı farklılık gösterdiği, bir başka ifadeyle grupları birbirinden ayırt eden 20 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,88 bulunmuş, test tekrar test analizi de ölçeğin güvenilir olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, geliştirilen ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu, bundan sonraki benzer çalışmalarda kullanılabileceği ve bu alanda yapılacak çalışmalara katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Ergen, agresif mizah ölçeği, travmaya duyarlılık, geçerlik, güvenirlik*

GİRİŞ

Travmatik stres, korku ve endişenin yoğun yaşandığı, bu iki duygunun da ötesine uzanan, travmatik bir stresle karşılaşma sonucu ortaya çıkan tepkiler bütünüdür. Bu konuda yapılan 25 çalışmadaki 3,663 kişinin dahil edildiği bir meta-analizde travma sonrasında özellikle öfke duygusunun yer aldığı üzüntü, utanç gibi duygusal tepkilerin görüldüğü saptanmıştır (Lopez-Castro, Saraiya, Zumberg-Smith, & Dambreville, 2019). Çocuk ve ergen grupları özelinde yapılan çalışmalar, travma yaşantısının niteliği değiştikçe duygusal ve davranışsal tepkilerin de farklılaştığının altını çizmektedir (Ünver & Karakaya, 2019). Travma yaşantısının niteliği ve ne zaman yaşandığı, öfke tepkisinin biçimini ve ötekilere yansıtma şeklini etkilediği de ifade edilmektedir (Bal, Faraji, & Gemici, 2018). Diğer yandan, öfke tepkisini ötekilere gösterirken araçlar da değişmektedir.

Travmatik stres alanında yapılan araştırmalardaki yaygın görüş, mizahın bir tür iyileşmeye işaret ettiği yönündedir. Bir meta-analizde mizahın ve gülmenin depresyon, anksiyete ve uyku kalitesi konusunda yetişkin bireylere yönelik iyileştirici bir etkisi olduğu görülmüştür. Diğer yandan, hem sağlık çalışanlarının hastalarla hem de sağlık çalışanlarının kişilerarası ilişkilerinde iletişimi kuvvetlendiren bir nüve olarak görülmüştür (Zhao, ve diğerleri, 2019). Mizahın okul öncesi eğitimde kullanımına dair yapılan bir çalışmada, mizahın eğitimde yaratıcılığı desteklediği saptanmıştır. Mizahın öğrencilere güven verici, yaratıcı, eğlenceli bir öğrenme imkânı sunduğu belirtilmektedir. Yani mizahın farklı düşünebilme zemini oluşturduğu ve yaratıcılığı desteklediği çalışmanın sonuçları arasında gösterilmiştir (Loizou & Loizou, 2019).

Mizah kavramı çift yönlü olarak tanımlanmış, onun aynı zamanda saldırgan niteliği olduğu da belirtilmiştir (Saç, 2018; Saç, 2017). Mizah saldırgan potansiyelini diğer insanları küçük düşürerek, alay ederek yapmakta; temel amacı da ötekine zarar vermektir. Mizahın bu yapısı agresif mizah olarak tanımlanmış, ruhsal iyilik değerleri düştükçe agresif – saldırgan mizahın yükseldiği görülmüştür (Schneider, Voracek, & Tran, 2018). Mizahın saldırgan yönü alay ve küçük

düşürmeyi içermektedir. Diğer yandan, bu mizah tarzına sahip kişilerin başkasını yaralamaya yönelik bir iletişim tarzı olduğu ifade edilmiştir (Attardo, 2014).

Araştırmalar, kişilerin mizah tarzlarını onların her zaman değişmeyen, tekrarlayan bir iletişim biçimi olarak tanımlamaktadır. Rod Martin ve arkadaşları mizah tarzlarını dört grupta incelemişlerdir. Bunlardan ilkinin yakınlık kurma işlevi olduğu; kişinin zaman zaman kendini değersiz gösterebildiği yani mütevazı bir hale bürünebildiği, kimi zaman da ortamı yatıştırmak ve kişileri rahatlatmak için kullanıldığını vurgulamışlardır. İkinci mizah tarzı, kendini geliştirici olarak adlandırılmıştır. Bu mizah tarzı yaşamın içerisindeki tutarsızlıkları, uyumsuzlukları algılayabilme, olguların komik yanlarını görme ve olumsuz duyguları düzenleyebilmekle ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Üçüncü mizah tarzı saldırgan mizah olarak ifade bulmuştur. Bu tarzda kişiler ötekini gözetmeksizin alay eden, küçük düşüren ve saldırgan potansiyeli davranışa dökmektedirler. Aynı zamanda da mizahı manipülasyon amacı olarak kullanabilmektedirler. Literatürde kabul edilen bir başka mizah tarzı ise kendini yıkıcı olarak adlandırılmaktadır. Bu mizah tarzı, kişinin başkalarının gülmesi ve keyif alması için kendisini yeren, aşağılayan bir davranışa işaret etmektedir. Bu mizah tarzının düşük benlik algısıyla ilişkili olduğu saptanmıştır (Martin R. A., 2006; Soyaldın, 2007).

Bu çalışma, mizahın iyileştirici yanını kabul etmekle birlikte, yıkıcı, saldırgan ve işaret ettiği nesnede stres yaratan bir araç olarak önemli olduğu varsayımından hareket etmektedir. Literatürde son yıllarda bu yönde çalışmalara rastlanmaktadır. Saldırgan mizah kapsamında sadece gülmenin dahi, kişide stres yarattığı ve kalp ritmini değiştirdiği gösterilmiştir (Martin, Abercrombie, Gilboa-Schechtman, & Niedenthal, 2018). Bu davranışların ergenler arasındaki yaygınlığı ve zarar verici etkisi sebebiyle, saldırgan mizahı ölçebilecek nitelikte bir ölçme aracının geliştirilmesine karar verilmiştir. Agresif mizahı ölçecek bir araç, ergenlik dönemindeki kimi yıkıcı davranışlara yönelik müdahaleleri de şekillendirme imkânı kazandıracaktır. Gerek ulusal gerekse uluslararası literatürde agresif mizahı ölçecek güvenilir ve geçerli bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmada, ergenlik döneminde agresif mizahı ölçecek nitelikte, travmatik yaşantılara duyarlı geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır.

BÖLÜM 1

TRAVMATİK STRES VE ERGENLİK DÖNEMİ

1.1. Travmatik Stres

Travma kelimesi Yeni Latincede bir darbe sonucunda oluşan bedensel ve ruhsal yara anlamı taşımaktadır. Eski Yunancadaki "bertmek, yaralamak" fiillerinden türemiştir. Bertmek kelimesi de Eski Türkçe'de "yara kabuğu" anlamına gelmenin yanı sıra, "yara bere" ifadesindeki bere ile etimolojik bir bağa sahiptir (Nişanyan, 2018).

Travma kavramı ruhsal ve bedensel bir tehdit karşısında kişinin baş etme gücünü ve metin olma kaynaklarını yetersiz kıldığı bir hikâyeyi tarif etmektedir. Bu tehdit doğrudan ve dolaylı olarak deneyimlenebilmektedir (Doctor, 2010). Travmatik deneyim taşınamaz bir yük niteliğine sahiptir, çaresizliği içermektedir (Fiona, 2011). Denebilir ki, yaşamın bir dönüm noktasını oluşturmaktadır.

Travmatik stres korku ve endişenin yoğun yaşandığı, bu iki duygunun da ötesine uzanan, travmatik bir stresle karşılaşma sonucu ortaya çıkan tepkiler bütünü olarak da adlandırılabilir. Bu konuda 3,663 kişinin dahil edildiği bir meta-analizde travmatik deneyim sonrasında özellikle öfke duygusunun yer aldığı üzüntü, utanç gibi duygusal tepkiler görüldüğü saptanmıştır (Lopez-Castro, Saraiya, Zumberg-Smith, & Dambreville, 2019). Çocuk ve ergen grupları özelinde yapılan çalışmalar, travmatik deneyimin niteliği değiştikçe duygusal ve davranışsal tepkilerin de farklılaştığının altını çizmektedir (Ünver & Karakaya, 2019). Dahası, travma yaşantısının niteliği ve ne zaman yaşandığı, öfke tepkisinin biçimini ve ötekilere yansıtma şeklini etkilediği de ifade edilmektedir (Bal, Faraji, & Gemici, 2018). Diğer yandan, öfke tepkisini ötekilere gösterirken araçlar da değişmektedir.

Travmatik stres çalışmaları içerisinde, bağlanma teorisi özelinde yapılan araştırma kaçıngan ve kayıtsız bir bağlanma stili olan yetişkinlerin travma sonrası stres bozukluğu düzeyleri ile pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Travmatik stresin ilişki kurmadaki rolünün araştırıldığı ve çocukluk travmasının baz alındığı bu çalışma tedavi tekniklerini de tartışmaktadır (Karatzias, ve diğerleri,

2021). Diğer yandan, travmatik stresin çeşitli ruhsal patolojilere zemin hazırladığı, hızlandırdığı ve şiddetlendirdiği de yetişkinlerle yapılan çalışmalar arasındadır. Bu çalışmada, travmatik stresin tanılar arası bir risk faktörü olduğuna dikkat çekilmektedir (Kalin, 2021).

Günümüzde varlığı tazyikle hissedilen covid 19 pandemisi ve travmatik stres bağlamında yapılan çalışmalar da travmatik stresin değişkenlerinden biri olmuştur. 5 kıtada 54 ülkenin katılımıyla yapılan bir çalışmada, çocuk ve ergen ruh sağlığı uzmanların görüşleri toplanmış ve pandemi deneyimleri 4 eksende derlenmiştir. Birincisi, boşluk ve durgunluğa uyum sağlama, mekânların iç içe geçmesi; ikincisi yaşam ritimlerinde bozulma, duygusal değişimler; üçüncüsü mesleki pratiklerindeki değişimler; dördüncüsü ise amaçların değişimi ve planlanması olarak belirlenmiştir (Herrington, ve diğerleri, 2021). Yapılan diğer çalışmada da covid 19 pandemisinin travmatik stres belirtilerinin yaşanması için birden fazla zemin yarattığına yönelik uyarılar bulunmaktadır. Bunlardan önemli olanı, sosyal desteğin azalmasıdır (Greenberg & Rafferty, 2021). Stresin yaşanması yahut sağaltılmasındaki rolü etkileyen önemli etmenlerden birinin sosyal destek olduğu meta-analiz çalışmalarında gösterilmiştir (Ozer, Best, Lipsey, & Weiss, 2003). Dolayısıyla pandeminin travmatik stres belirtileriyle ilişkisi açısından bunun altı ayrıca çizilmelidir.

1.2. Çocuk ve Ergenlerde Travmatik Stres

Çocuk ve ergenler pek çok durumda travmatik deneyim yaşayabilmektedir. Yaşanan deneyim, çocuk ve ergenin kişiliklerinin yapısını oluştururken duygu, düşünce ve davranışlarına yansıdığı ifade edilmektedir. Yapılan çalışmalarda çocuk ve ergenlerin travma sonrası stres tepkilerinin tamamını deneyimlediklerini, bu deneyiminse maruziyet derecesiyle ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Daha önemlisi, aile içerisinde paylaşılan travmatik deneyimlerde aile büyüklerinin travmatik deneyimleriyle paralel bir şekilde etkilendikleri görülmüştür. Çocukluktan ergenliğe geçerken her daim değişmekte olan genç, değişimlerin sonucunu psikolojik sorunlar olarak yaşayabilmektedir. Bu bağlamda fobi, hiperaktivite, yüksek anksiyete, somatik rahatsızlıklar, ilişki kurmaktaki güçlükler,

madde bağımlılığı, yeme bozukluğu ve davranış bozukluğu gibi sorunlar görülebilmektedir. Bu sorunlar çocuk ve ergenlerdeki kritik değişimlerin akıbetini değiştirebilir; hızlandırabilir yahut geciktirebilir (Pynoos, Steinberg, & Goenjian, 2007).

Ergenin travmatik deneyimini belirleyen faktörler travmatik deneyimin ağırlığı, ne sıklıkta yaşandığı, hangi zaman diliminde meydana geldiği ve ailenin bu yaşanana tepkisinin temel olduğu belirtilmektedir. Gelecekte kötü bir şey olabileceği inancı, dikkat konusundaki sorunlar, kötü rüyaların varlığı, daha önce keyif alınan şeyleri gittikçe azaltma, aynı olayın tekrarlanacağına dair gerçek dışı inanç, kaçınma, karanlıktan korkma, kimi zaman suçlu hissetme ve öfke sorunları ön-ergenlikten ergenliğe yaşanan travmatik stresin etkileridir (De Young & Kenardy, 2013; Smith, 2019).

Ön-ergenlerde travmatik stres ve yönetici işlevler konusunda yapılan bir araştırma, kayıp yaşamış ve dolayısıyla travmatik deneyim yaşamış çocuklarla travmatik deneyimi olmayan çocuklar karşılaştırılmıştır. Bu araştırmada travmatik deneyim yaşayan ön-ergenlerin çalışma belleğinin daha zayıf bir işleyişe sahip olduğu saptanmıştır. Yönetici işlevlerdeki düşüklük ise risk almaktan kaçınmaktaki ve akademik başarı konusundaki sorunlarla ilişkili bulunmuştur. Araştırmacılar, beynin yönetici işlevlerinin sosyal ve akademik yönüyle ilişkili olduğunu söylerken, travmatik deneyim yaşayan ön-ergenlerin davranış kontrolü konusunda da güçlükler yaşayabileceğini söylemiştir (Park, ve diğerleri, 2015).

Ön-ergenlerle deprem sonrası yapılan bir çalışma, travmatik deneyimin etkileriyle çalışılmadığında ve psikolojik destek sağlanmadığında yaş ilerledikçe etkilerinin arttığı ve kötüleştiğini ifade etmektedir. Kültürlerarası genellenebilir olduğu ifade edilen bu bulgu, psikolojik desteğin intrüzyon düşünce, kaçınma ve aşırı uyarılma konusundaki semptomları azalttığını ifade etmektedir (Goenjian, ve diğerleri, 1997).

1.3 Ergenlik Dönemi

Ergenlik bir değişimin dönemidir. Bu bağlamda ergenlik, “yeni” ile karşılaşmanın süreci olarak adlandırılabilir. Hatta çoğu kültürde, ergenlik

döneminde, gençler belirli zorluklarla karşılaşır ve bu zorluklar sonrasında yeni bir ad alır (Tesone, 2013).

Araştırmalar, ergenliği sınıflandırarak incelemişler ve ergenlik döneminin başlangıcına ön-ergenlik adı verilmiştir. Ön-ergenlik 10-12 yaşları arasını kapsadığı bilinen pek çok deneyimi içermektedir. Çocukluğun bitişi ya da yitirilişi, ergenliğe geçişin basamakları, aileden ayrılma çabasının ilk sancıları gibi değişimler yer almaktadır. Erinlik ve onun getirdiği bedendeki değişimler mevcuttur. Ön-ergenlik, kişinin hem çocuk yanının korunduğu hem de bedensel gelişimin hızlı başladığı yaş aralığı olarak nitelenmektedir. İlkokulun bitişi, ortaokulun başlamasıyla da karakterize olan bu dönem, bir geçiş olarak adlandırılabilmektedir (Kolbay, 2008).

Ön-ergenliğin tanımı konusunda güçlükler vardır. Ön-ergenlik, artık çocuk olunmayan ama "büyük" de olunmayan bir dönemdir. Dolayısıyla ön-ergenlik kişiyi bu ikilem içerisinde yapılması gereken kararlarla da baş başa bırakmaktadır. Ön-ergen büyümektedir ve küçüktür, ailesinin bir parçasıdır ve onlardan bağımsız bir mahrem kurma gayreti içerisindedir. Denebilir ki bir kulağı büyüdüğünü, diğeri ise hala çocukluğun şarkısını dinlemektedir (Gardiner & Gander, 2004).

Ön-ergenlik fiziksel görünümün değiştiği ve bu değişen bedenle ne yapılacağı sorusunu içerir. Bedene ilginin bu değişimlerle arttığı, aynı zamanda biyolojik olarak cinsiyetlenmeye başladığı dönem olarak adlandırılmaktadır. Cinsiyet hakkında düşünüldüğü bu dönemde, cinsel davranışlara merakın arttığı da ifade edilmektedir. Ön-ergen aynı zamanda kararlarının gelecekteki etkilerini görmeye başlamakta ve geleceğe dair daha somut amaçlar belirlemektedir. Yaşanan tüm değişimler birbirini etkileyerek ergenliğe kadar sürmektedir (Letcher, 2015).

Ergenlik kim olduğunu sorma, bu soruyu takip etme ve bir kimlik yaratma sürecidir. Ergenlik hem farklılıkların oluşturulmaya çalışıldığı hem de sosyal çevreyle kurulan bağ temelinde akran aidiyetini öne çıkarmaktadır. Özerk ve ilişkili olmanın dengesi bu dönemde kurulmaya çalışılır. (Şen, 2011). Ön-ergenlik de bu soruları sormaya ihtiyaç hissetme dönemi olarak görülebilir.

Ön-ergenlere dair literatür, onların bu yaş döneminde arkadaşlık ilişkileri anlamında da önemli ayrımlar yaptıklarını ifade etmektedir. Ayrım, yakın arkadaşların diğer arkadaşlardan ayrılması, sosyal ilişkilerin daha önem kazanması

olarak ifade edilebilmektedir. Yakın arkadaşlar diğerlerinden ayrılırken, bunu sosyal ilişkinin bir grup oluşturduğu da söylenebilir. Ön-ergenin sosyal ilişkilerindeki bu değişim, onların rolleri, arkadaşları arasındaki yerleri tayin etmekteki çabalarını da ifade etmektedir (Carr, 2016).

Özerkliğin gelişimi bağlamında yapılan bir başka çalışmada, ön-ergenlik öncesindeki evcil hayvan beslemenin ön-ergenlik dönemindeki otonomiyi arttırdığı ve desteklediği bulunmuştur. Evcil hayvanı olan ve olmayan iki ayrı grupla yapılan bu çalışmada evcil hayvanı olan kişilerin anne-babalarının bazı rollerini daha iyi görebildiği belirtilmiştir. Evcil hayvan sahibi olmanın ön-ergenlikteki benlik saygısı ve gelişimine olumlu yönde etkilediğini söyleyen bu çalışma, evcil hayvan sahiplenmenin psikososyal gelişime katkı sağladığını ifade etmektedir. Bu, önceki çalışmalarda yer alan sorumluluk gelişimi ile paralel bir bulgu olarak kabul edilmektedir (Van Houtte & Jarvis, 1995).

Somut ve soyut anlamda, ön-ergen, evden ayrılmaya hazırlanmaktadır. Evden ayrılış süreci, kendi otonomisini kazanmak, plan ve program yapabilmek, karar vermek ve uygulamak gibi noktaları içermektedir. Ergen, tüm bu eylemler içerisinde ailesinin görüşleriyle de çatışabilmekte ve farklı pozisyonlar alabilmektedir. Meslek seçimleri hakkında düşünmeye ve bu yolla da mevcut dizgeyle ve ailesiyle olan ilişkilerini düzenlemektedir. Ergen kendi iyi ve kötü yargılarını kurabilmekte ve kararlarını bu bağlamda verebilmektedir. Kendi sınırlarını kurmaya ve çeşitli şekillerde korumak ergen için önemli olacaktır. Ön-ergenlikten ergenliğe uzanan yolda, ergenin "benim" ve "ben" dediği şeylerin sayısı artacaktır, bazı standartları daha az kabul edeceklerdir (Noller & Callan, 2016).

Farklı şekillerde tekrar söylemek gerekirse, ön-ergenlik bolca yeniliğe hazırlanma sürecidir. Her yeni olanın kişiyi denge halinden uzaklaştırdığı kabul edilirse, ergenliğin dokusu değişimdir; bu dönemi plastik bir dönem olarak adlandırılabilir. "Plastik dönem" metaforu, bir ön kabul olarak da okunabilir, çünkü ergenlik, esnekliğin ve elastisitenin üzerine kurulmaktadır. Ergen beyni hakkında yapılan çalışmalar bunu kanıtlamıştır. Ergen beyni, beyaz maddenin arttığı, gri maddenin azaldığı ve beynin daha duyarlı hale geldiği bir yapıdadır (Çelik, Tahiroğlu, & Avcı, 2008; Sowell, Thompson, & Toga, 2007).

Nöroplastisitenin, ergenlik sonunda görece azaldığını, ergenliğinse bu potansiyel için önemli bir süreç olduğu ifade edilmektedir. Yani ergen beyni bu anlamda yetişkinlerden daha esnek ve duyarlılığa sahip olarak nitelenmektedir. Bu esneklik, aynı zamanda risk alma ve yenilik arayışı anlamına da gelmektedir, etkilenmeye açıklıktır. Klasik bir örnekle açıklarsak, aracın motoru yüksek kuvvete sahipken nagivasyon desteğine ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun yanında, rota belirlemek konusunda yetişkinin sözlerinin kritik edildiği bir aşama olarak tarif edilmektedir. Bu bağlamda ergenlik dalgalanmayı içerir (Jensen & Nutt, 2015). Ön-ergenlik tüm bu aşamaların zili çaldığı ve kapıda beklediği bir süreci tarifler. Karşılaşma kapıdadır ve nasıl kapsanacağı konusunda sancılar yaşanmaktadır.

Catherine Malabou plastisitenin üç temel özelliği olduğunu ifade etmektedir: Bunlar nöral bağların modellenmesi; gelişimsel plastisite, nöral bağların yaşam boyu modifikasyonu ve onarım kapasitesidir. Malabou, beynin bu özelliğinin bir değişim potansiyeli olduğunu ifade etmektedir (Malabou, 2008). Söylenilen, beynin bir açıklığı meselesidir. Söylediğimiz gibi, beyaz maddenin gelişimi ergenlikte de sürmektedir ve bu beyni değişime karşı hassas ve açık kılmaktadır (Paus, 2010). Hatta travma sonrası stresin etkilerinden biri olan hipokampal disfonksiyonun da gene plastisite potansiyeli ile değişime uğradığını, davranışsal semptomlarının iyileştiği bilinmektedir (Seo, ve diğerleri, 2019). Yani plastisite bir değişim imkânı olarak adlandırılmaktadır.

Yapılan çalışmalarda, ergen beyninin gelişiminde, anterior singulat korteksin önemine değinilmiştir. Karar alma, dürtü kontrolü, daha da önemlisi duyguların ve duygu temelli davranışların düzenlenmesi için kritik olan bu parça ergenlik döneminde artan öneme sahip olduğu belirtilmiştir. Yukarıda belirttiğimiz gibi, nörobilim çalışmalarında da ergenlik bu sebeple çeşitli risklerin alındığı bir dönem olarak nitelenmektedir (Lichenstein, Verstynen, & Forbes, 2016).

Bir başka çalışmada mezolimbik ve mezokortikal dengede değişimler ergenlik için karakterize olduğu belirtilmiştir. Dopaminerjik sistemdeki bu labilite ergen davranışları için önemi altı çizilmektedir. Çocukluktan ergenlik gibi stresli bir döneme yapılan manevra, gene sosyalliğe ve yaşa bağlı olarak risk alma

davranışının arttırdığı belirtilmiştir. Hatta çeşitli bağımlılık yapıcı maddelerin kullanımı da bu paralellikte artma ihtimali göstermektedir (Spear, 2000).

Bu değişimler biyolojik, sosyal, duygusal ve bilişsel alanlarda, tabiri caizse bütün alanlarda, gözükmektedir. Yapılan çalışmada, bu değişimlerden bazılarının ön-ergenleri akran istismarına açık hale getirebildiği ifade edilmektedir (Carter, van der Watt, & Esterhuyse, 2020).

Ön-ergenlerle yapılan bir başka araştırma aile işlevlerinin ve potansiyel stresin yaşamının bütünündeki refahıyla ilişkili olduğu belirtilmiştir. Çalışmada, doğum öncesinde belirtilen aile işlevlerinin zayıf oluşunun ön-ergenlikteki hipokampal ve oksipital faaliyetlerde nörogelişimsel tezahürlere yol açtığı belirtilmektedir. 2583 çocukla yapılan beyin görüntüleme çalışmasında aile işlevlerinin zayıf olduğu bilinen ön-ergenlerin daha küçük bir hipokampüse ve oksipital lob boyutuna sahip olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada çocukların 6 -10 yaşları arasında iyi bakım gördükleri halde, hamilelik sürecindeki stresin etkilerinin etkisi görülmektedir. Bu çalışma anne-babalık becerilerinin yetersizliğinin çocukluk boyunca devam ettiğini ve ergenlik öncesinde güçlü bir şekilde ifade etmektedir (Xerxa, ve diğerleri, 2020).

Ön-ergenlik bir ayrılış sürecini başlattığı için, bağlanma temelli araştırmalar bu dönem için ayrıca kritiktir. Ön-ergenlerle yapılan bir araştırmada bağlanma örüntülerinin benlik saygısı, anksiyete ve depresyon gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir; okul öncesi dönemdeki etiyolojisi incelenmiştir. Bu çalışmada bağlanma örüntülerinin benlik saygısı, anksiyete ve benlik saygısıyla anlamlı bir ilişkisi olduğu belirtilmiştir. Özellikle de düzensiz bağlanmanın bu alanlardaki tahribatı arttırdığı ifade edilmiştir. Diğer yandan, bağlanma temelli bir müdahalenin ön-ergenler için de olumsuz etkileri azaltacağı belirtilmiştir (Lecompte, Moss, Cyr, & Pascuzzo, 2014).

Ergenliğin beklenmedik bir süreç olduğu ifade edilmektedir. Dahası, bu sürecin daima bir hayal kırıklığıyla karakterize olduğu belirtilmiştir. Yani travma yaşantısı için önemli olan bu anidenlik ve hayal kırıklığı, ergenlerin yaşantısında da ortaktır (Parman, 2010). Parman, ergenliğin aynı zamanda bir yas süreci olduğunu söylemektedir. Ergenlik bu bağlamda bazı ilişkilerin yeniden tanımlanmaya ihtiyaç

duyulmasıdır (Parman, 2021).

1.4. Yatılı Okul

Genel olarak yatılı okulların aynı zamanda bir ev olduğunu belirten çalışmalar fazladır. Yatılı okulda, aileden ayrılmanın yaşandığı olumsuz duyguların yanında, bu duyguları davranışa dökecek yegâne yerin gene okul olduğu ortadadır. Aileden ayrılırken yaşanılan özlem, hüzün ve öfke okulda ve gene yatakhanelerde yaşanmaktadır. Bu ilişkiler içerisine aidiyet ve kimlik konuları da dahildir. Okul, aileden ayrıldıktan sonra güven hissini veren önemli bir yer anlamına gelir. Yatılı okullar kimi zamansa olumsuz ifadelerle anılır, hatta kimi zaman öğrenciler bununla korkutulur. Boarding School Syndrome: The Psychological Trauma of the 'privileged' Child kitabında, yatılı okulda ilk sene travmatik stresin yoğun olduğu bir dönem olduğu belirtilmektedir. Öğrenciler arasında yaşanan ilişkiler ise yeni gelen döneme yönelik otorite kurma davranışlarının görüldüğü bir sene olarak tanımlanır (Schaverien, 2015). Hatta, gene aynı eserin sahibi Joy Schaverien, Boarding School Syndrome kavramını önererek çocukların esnek olmayan bir ortamda katı kurallarla yetişmesinin önemine bir vaka çalışmasıyla saptamıştır (Schaverien, 2011). Yatılı okullarda yapılan araştırmalar, öğrencilerin okulda barındığı esnada çok fazla şiddete maruz kaldığını ifade etmiştir. Genel nüfusa oranla karşılaştırıldığında, yatılı okuldaki öğrencilerin aile içi şiddete daha sık ve ciddi şekilde maruz kaldığı, kız öğrencilerin erkeklerden daha sık bu durumla karşı karşıya olduğu çalışmalarla gösterilmiştir (Rau ve diğerleri, 2018).

1.4.1. Darüşşafaka Eğitim Kurumları

Türkiye'de yatılı eğitim alanındaki en köklü kurum Darüşşafaka Eğitim Kurumları'dır. Türkiye'deki eğitim alanındaki ilk STK olma vasfını da taşımaktadır ve 1863'ten bu yana, Türkiye'nin eğitim tarihinde yer almayı sürdürmektedir (Darüşşafaka, 2020). Darüşşafaka'nın yatılı bir okul olması ve eğitimde benimsediği misyonu onu pek çok ilden gelen öğrencilerin olduğu bir mekân / yuva yapmaktadır. Darüşşafaka'da, alt sosyoekonomik seviyeden gelen öğrencilerin eğitim aldığı, hatta bunun bir ön şart olduğu bilinmektedir. Okul bu bağlamda

annesi, babası ya da her iki bakım verenini kaybetmiş öğrencilere eğitimde fırsat eşitliği sunma sorumluluğunu üstlenmektedir. Yani okuldaki öğrenciler hem biyolojik anne – babalarından en az birinin kaybını yaşamış, hem de ekonomik anlamda zorluk yaşamıştır.

Öğrenciler Darüşşafaka Eğitim Kurumları'na ortaokul döneminde başlayabilmekte ve bu aşamadan sonra yaşamlarını toplu olarak sürdürmektedirler. Hem eğitim binası hem de yatakhaneleri olan okulda öğrenciler hem öğrenci hem de "evin çocukları" olmaktadırlar. Bu geçiş ve okulun ev olması, diğer yandan da öğrencilerin sağ kalan ebeveyninden de ayrılması öfkeye ve çeşitli sorunlara sebep olabilmektedir (Toksoy, 2009).

Darüşşafaka'da eğitim gören her öğrenci erken yaşta bakım verenini kaybetmiştir. Erken yaşta bakım veren kaybı yaşayan bireylerle yapılan çalışmalarda bakım verenlerinden herhangi birini erken yaşta kaybetmenin psikopatoloji riskinin arttığı belirtilmiştir. Öğrencinin yaşı, ebeveynin kayıp ve onunla ilişkisi önemli faktörlerdir. Erken kayıp yaşayan öğrenciler aynı zamanda "developmental push / gelişimsel baskı" yaşamaktadır. Yani ailedeki kaybın yerini / pozisyonunu çocukların doldurduğu görülmektedir. Bu nedenle, gelişimsel baskı duygusal yaşantıların sekteye uğramasıyla sonuçlanabilmektedir (Krupnick, 1984).

BÖLÜM 2

MİZAHA DAİR KAVRAMLAR VE MİZAH TEORİLERİ

2.1 Gülme ve Mizah Hakkındaki Tanımlar

Gülme ve mizah çoğunlukla yan yana anılmaktadır. İki kavram o kadar birlikte okunmaktadır ki, birbirinden bağımsız oldukları çoğunlukla fark edilmemektedir. Bu bağlamda, iki kavramı birbirinden ayırmak ve farklı şekillerde tanımlamak gerekmektedir. Diğer deyişle, gülmenin olduğu yerde mizah, mizahın olduğu yerde gülmenin olması gibi bir zorunluluğun olmadığını ifade etmek gerekmektedir. Bu kavramların birbirlerine bağlı olduğunu söylemek gerekmektedir. Ancak bu bağ, bir teğel niteliğinde gözükmektedir (Saç, 2017; Saç, 2019).

Tanım, Eski Türkçe "tanu-" kökünden gelen "konuşmak" anlamına gelir (Nişanyan, 2018). Hızlıca bir sonuca varılabilir ki, konuşmak ya da o kavramdan bahsetmek için tanımlarının ne olduğunu bilmek gerekmektedir. Ancak İskender Savaşır'ın dediği gibi, bazı tanımlar pusludur (Savaşır, 2016). Mizah ve gülme hakkındaki çoğu tanımın da puslu olduğunu ifade edilebilir. İskender Savaşır tanım adını hak eden bir tanımın "ağyârını mâni, efradını câmi" olması gerektiğini ifade etmektedir. Ağyar yabancı olan, dost olmayan demek. Efrat ise fert olan anlamına geliyor. Yani ideal bir tanım yabancı olanları dışarıda bırakan, mâni olan; kapsadıklarını da cem eden, toplayan bir özelliğe sahiptir (Saç, 2019). Bir diğer açıklamayla, Osmanlıca olan bu deyiş eksiği ve fazlası olmayan, kendisine ait olanları toplayan ve diğerlerini dışarıda bırakan anlamını taşımaktadır (Luggat, 2021).

Literatürde, bu kavramların birbiri yerine kullanıldığı, kimi zaman da farklarının ayırdına varılmadığı görülmektedir. Bu durum, literatürdeki çeşitli kavram kargaşalarını beraberinde getirirken, iki kavramın da yeterince anlaşılamamasına ve tarihinin çalışılamamasına sebebiyet vermektedir. Bu konuda Müjdat Gezen ile yapılan bir söyleşi örnek teşkil etmektedir. Melike Eğilmez Boylan, Türkiye'de mizahın işlevleriyle alakalı bir soru sorduktan sonra, Müjdat

Gezen şöyle yanıt vermektedir: “Gülmek insana özgü bir şeydir, insan sadece insana güler. İnsan insandan başka bir şeye gülüyorsa, onda insandan bir unsur mutlaka vardır. Yabancı bilim adamları maymunların da güldüğünü saptadık diyorlar ama burada büyük bir hata var. Onlar bilim adamı olduğu için mizahın kuralından haberleri yok. Bir maymun diğerine espri mi yapıyor? Yahut madem espriden anlıyor, ona gülüyor, ben bir espri yapayım maymun gülmez, papağan da konuşmaz (Gezen, 2016).” Görüldüğü üzere, mizah ve gülme eş anlamlı olarak kullanılmıştır. Müjdat Gezen, özellikle de Henry Bergson’u takiben sarf ettiği ifadelerle, hayvanların gülemediğini söylemektedir. Daha doğru bir ifadeyle, hayvanlarda mizahtan kaynağını alan gülme gözükmemektedir.

“Hayvanlar güler mi?” bağlamındaki tartışmalar literatürde defalarca sorulmuştur. Ancak bu sorunun soruluş biçimi hatalıdır. Konunun puslu oluşundan arınması için bir nüanstan bahsetmek gerekmektedir. Bu nüans, geniş zamanlı ifadelerin türe ait özellikleri belirtmesidir; konu İskender Savaşır tarafından, öncesinde de Feryal Yavaş tarafından dile getirilmiştir. Yavaş, geniş zamanda ifade edilen olayların o türe ve öznesine ait olduğunu belirtiyor (Savaşır, 2000; Savaşır, 1986). Yani o türün yeteneği olan özellikler, geniş zamanda ifade edilebilmektedir. İnsan yürür, balık yüzer, kuş uçar. “Kuş uçabilir” dediğimizde, burada bir ihtimalden bahsetmekteyizdir, aynı şekilde, bir balığın yüzmesi hakkında kurulan cümleler de benzeri düzende olacaktır. Örneğin, “A’nın yaptığı espriye B gülebilir.” dediğimizde de bu, bir ihtimale işaret etmektedir. Ancak “Şempanzeler gülebilir.” Dediğimizde, burada bir yeti ve yapabilirlik, İngilizce olarak “able to” ifade edilmektedir. Toparlarsak, literatürde sorulan sorunun, “Hayvanlar güler mi?” olarak değil, “Gülebilir mi?” diye sorulması gerekmektedir. Çünkü, gülebilmek de canlılar tarihinde bir sürece sahiptir.

2.2. Gülmek

Gülmenin tarihi, 16 milyon yıla kadar geriye götürülebilmektedir (Davila Ross, J. Owren, & Zimmermann, 2009). Bu konudaki evrimsel çalışmalar, nefes kontrolüne ve nefes kontrolünün anatomik olarak detaylarını incelemektedir. Yapılan çalışmalar, insan gülüşünün nefesi düzenli parçalara bölmesiyle ortaya

çıktığını ifade etmektedir ve bu nefes grafiklerini harmonik olarak adlandırmaktadır (Provine, 2016). Diğer yandan, ratlar ile yapılan çalışmalarda, 50-kHz düzeyinde ilkel bir insan gülüşüne benzer cıvıltılar çıkardıkları belirtilmiştir (Panksepp & Burgdorf, 2003). Ratlar bu sesi oyun oynarken ve gıdıklandıklarında çıkarmaktadırlar. Benzer şekilde, köpekler de oyun oynarken, ancak daha fazla yakın ilişkide olduğu kişilerle oyun oynarken gülebilmektedir. Aynı köpeklerle farklı barınaklarda yapılan bir çalışma, köpeklerin stres koşullarına verdiği tepkiler ve gülüşleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. Üstelik köpeklerin gülüşü, stres seviyelerinin de azalttığı bulunmuştur. Köpeklerin oyun oynarken çıkardıkları dört sesten birinin, sessiz harfler yokmuş gibi bir ses ile güldükleri şeklinde duyulabildiği belirtilmektedir (Simonet, Versteeg, & Storie, 2010).

Gülmek ve gülebilmek konusunda yaptığımız ayrım, Henri Bergson'un görüşlerini benimseyen ve nazariyesini bu hatta kuran Mustafa Şekip Tunç'un "Gülmek için her şeyden önce gülebilmek lazımdır. Bu da ancak uzvi imkanlarla olur." sözüyle paralel. Mustafa Şekip Bey, Darwin'in, zahire aldandığını ve insanın unvanlarından birinin hayvan-ı dahik olduğunu söylemektedir. Ancak Darwin'in gözlemleri mühimdir ve hayvanların gülüşü hakkında bir ufuk açmıştır. Onun çalışmaları, gülen canlının yüz ifadeleri, yüz kasları ve genel olarak mimikleriyle ilgilenmiştir. Darwin gülen kişinin yüzünü üst veya alt dişler gözükecek şekilde kısmen açık bir ağız, yukarıya ve biraz arkaya çekilen dudak kıvrımları, yükselen yanaklar ve elmacık kemiklerinin şişmesi, belirginleşen burun ve göz çevresi kıvrımları, gözdeki parlama ve kısmen kalkmış kaşlara sahip olduğunu söylemektedir (Darwin, 2009). Darwin'in görüşleri görselliği de aktarmaktadır. Ama, onun görüşlerinin bir duruma gülen canlıyı değil, gülmenin bedende nasıl gözüktüğünü ve evrenselliğini gösterir gibi olduğunu söyleyenler vardır (Breton, 2018). Ancak Darwin gülme sesinin de şu anki gibi güncel haliyle tanımlamıştır ve şöyle demiştir: "Gülme sesi, derin bir soluğun ardından göğüs kafesinin ve çoğunlukla diyaframın kısa, kesikli, spazmik kasılmalarıyla üretilir (Darwin, 2009, s. 211)."

İnsan olmayan canlıların gülebildiğini, insanların güldüğünü ileri sürerken, evrimsel süreçte anatomik olarak neyin değiştiğini söylemek gerekmektedir. Yani

insanın gülüşünün bugünkü formu, anatomik değişimlerin bir sonucudur. Dahası, bu değişimlerin sağladığı imkânlardır. Bahsi geçen bu sürecin en önemli değişkeni, ağzın ve çenenin yapısıdır. Australopitekus fosillerinde, Ardipithecus, Australopithecus ve Paranthropus de dahil olarak, diş boyunun sabit olduğu yapılan çalışmalarda bulunmuştur. Ancak dişler gittikçe küçülmüş, bu değişim beslenme alışkanlıklarının değişimi ile çenenin şeklini de değiştirmiş, dilin ağız içerisindeki hareket imkânı da artmıştır. Böylelikle, ses çıkartmak ve nefese şekil vermek için gereken altyapı sağlanmıştır (R. Evans, ve diğerleri, 2016). Bipedalizmin gelişimiyle artan solunum imkanları, homo sapiense, bugünkü insana ayırt edici gülme özelliği kazandırmıştır. Koşan canlılarla yapılan karşılaştırmalarda, mesela atların adım başına nefes aldıklarını (1:1), insanların ise çeşitli düzenlerde nefes alabildikleri belirtilmektedir. Dört adımda bir, üç adımda bir ya da iki adımda bir olduğu gibi, her adımda nefes alan insanlardan beş adımda iki set (4:1, 3:1, 2:1, 1:1, 5:2), nefes alan insanların varlığı da sunulmuştur. Bipedalizmin insanın motor hareket ve nefes senkronizasyonunda esneklikler sağlamış, onu kontrol edilebilir kılmıştır (Bramble & Carrier, 1983). Diğer bir deyişle, katı bir şekilde kurulan her adımda bir nefes alma ilişkisini esnekleştirerek, iki ayak üstünde duran türü nefesi üzerinde muktedir kılmıştır.

Gülmek aynı zamanda sessiz bir iletişim biçimidir, sözü içermemektedir. Spontan olan gülüşler, insan ve hayvanlar için ortak noktaları oluşturmakla beraber, istemli gülüşlerin formunun farklı olduğu bulunmuştur. Üstelik daha ilginci, spontan gülüşlerin insan olmayan canlıların gülüşlerindeki seslerle bazı özellikleri paylaşabileceği belirtiliyor (Bryant & C. Athena, 2013).

21 farklı ülkede 884 kişiyle yapılan araştırmada, araştırmaya katılanların %56 ila %69 arasındaki oranda istemli gülüş ile spontan gülüşü birbirinden ayırabildiği görülmüştür. Bu sonuçların, gülme sesinin kültürler üstü ve kültürden bağımsız bir noktada olduğu da sonuçlar arasında belirtilmektedir (A. Bryant, ve diğerleri, 2018).

2.3 Mizah

Mizah kelimesi "şaka, şaka yapma" anlamı taşımaktadır (Nişanyan, 2018). Dîvânu Lugâti't-Türk'te doğrudan mizah kelimesi geçmemiş olsa da, "Elük" kelimesi maskara ve alay etme; "Köğ" kelimesi halk arasında meydana çıkan ve güldüren şey, gülmece; "Külüt" kelimesi halk arasında gülünç nesne; "Yaltga" kelimesi ise alay etme anlamı taşımaktadır (Alay, 2019).

Mizah, İngilizcesi "Humo(u)r" kelimesine denk gelmekle beraber, kelimenin tarihi Hipokrat'a kadar uzanmasının yolunu açmaktadır. Latince "umor" ifadesi vücut sıvısı anlamına gelmektedir (etymonline, 2021). Humour kelimesi de antik fizyolojide insan bedeninde var olan dört sıvıyı tarif etmektedir ve bu sıvıların vücutta dengeli olmasının "iyi bir ruh hali" olduğu belirtilmektedir. Hatta İngilizcede "good to be in humour" ifadesi de doğrudan bu anlamda kullanılmaktadır. Sıvı ya da suyuk olarak anılan bu dört şeyden hangisi baskınsa, o kişinin ruh halini belirlemekteydi: Sarı safra ile ateş, kara safra ile toprak, kan ile hava, sümük ile su. İnsanın huyu bu kavramlarla açıklanmaktaydı (Hippocrates, 1959; Escarpıt, 2016). Böyle bir tarihi olan humour kelimesinin güncel anlamı ancak 17. Yüzyılda bugünkü anlamını edinmiştir (Şener, 2018).

J. Morreall kaynağı mizahi olan ve olmayan gülmeleri birbirinden ayırmıştır. Ona göre mizahi olan gülme fıkra dinlerken, birisini garip bir kıyafet içerisinde gördüğümüzde, bir örnek giyinmiş ikizlerle karşılaşma, birinin taklidinin yapıldığını izleme, abartılı hikayelere kulak misafiri olma, aynı cümle içerisinde çok fazla ses benzeşimi duyma, bir çocuğun büyüklere ait ifadeyi yerli yerinde kullanma ya da yerli yersiz şeylere gülme olarak sıralamıştır (Morreall, 1997).

Mizah gülünç olan tüm ifade biçimlerini temsil eden genel bir kavramdır (Wickberg, 2014). Mizah gülme ile sonuçlanmasa bile, mizahı mizah yapan teknik özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler mizahın tarihi içerisinde ve mizah teorilerinde incelenmiştir.

2.3.1. Mizahın Kısa Tarihi

Mizaha dair ilk örnek M.Ö 2600'de Mısır'da kaydedilmiştir. Bu örneğin bir firavunu eğlendirebilecek politik bir şaka olduğu bilinmektedir. M.Ö 2055–1650 tarihinde, Mısır'ın Orta Krallığı'nda yazılan Gemi Kazazedesinin Hikayesi ve bir fabl niteliği taşıyan Vezir Olarak Fare de bu yıllar arasındaki mizah tarihinde örnek gösterilmektedir. Bilinen en eski yazılı destan olan Gılgamış da M.Ö 2000 yıllarında, hikâyede mizahi unsurların bulunması sebebiyle aynı tarih hattında yer etmiştir. Babil dilinde yazılan Nippur'un Zavallı Adamı da komik bir halk masalı olarak M.Ö 1999–1001 tarihleri arasında yazıldığı ifade edilmektedir. Mısır'ın önemli iki tanrısı Horus ve Seth'in hikâyesinde şaşırmanın, anlık bir değişimin getirdiği kutsal ve müstehcen bir kahkaha olduğu ifade edilmektedir (Morris, 2007).

M. Ö. 2500 tarihinde de Çin literatüründe, şiir ve edebiyat eserlerinde mizahı içeren ifadeler kaydedilmiştir. Taoizmin kurucularından biri olan Zhuangzi Çin'deki ilk mizah yazarı olarak kabul ediliyor. Bu mizahın, çoğunlukla komik gösterimler ve şakaları içerdiği belirtilmekle birlikte, Konfüçyus'un bazı saygın insanların önünde uygunsuz bir mizah yaptıkları gerekçesiyle birkaç mizahçıyı Narrow Valley'de idam ettirmiştir ve bu yasanın adı Narrow Valley yasası olarak geçmektedir. Tarihin bu anında Konfüçyus, kraliyetin itibarını sarsan herkesin idam edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Mizah sebeple de az saygı görmüştür. Bu eserde aşağılayarak, kötü niyetli gülmenin bir retorik biçimi olduğu Çin kültürü içerisinde gerginlikler yarattığı ifade edilmektedir (Yue X. D., 2010; Yue X. , 2018). Çin mizahının atası olarak kabul edilen Zhuangzi Konfüçyus ile alay edişiyle dizginlenemez bir kişi olarak nitelenmektedir (Rea, 2015).

Mizah çalışmaları literatüründe ilginç örnekler de göze çarpmaktadır. Mısır Kraliçesi Hatshepsut, Punt Kraliçesi'ni obez olarak tasvir eden Deir el-Bahri tapınağı yaptırmıştır. Tapınakta aynı zamanda Antik Mısır kayıtlarındaki tek şef olan Parehu gözükmektedir ve bu tasvirin altında bir eşeğin kraliçeyi taşıması gerektiği yazmaktadır (Tyson, 2009). Hiciv olduğu kabul edilen Egyptian Satire of the Trades devletin kayıtlarını tutan, yazışmaları ele alan orduyu yöneten yazı sınıfı ile emekçi sınıf arasındaki ilişkiyi de anlatan, politik bir mizah ve aynı zamanda hiciv olduğu ifade edilmektedir (Kamel, 2016). Bu yapıtın öneminin hicvederken

şaşırtıcılığı kullanması ve bu yol ile güldürdüğü aktarılmaktadır (Mark, 2017). Aşağılayıcı ve çarpıcı bir yapısının olduğunu ve mübalağayı da içerdiği ifade edilmektedir. Bunun yanında, Wolfgang Helck'e göre bu metnin mizahi unsurları olmadığını ve yazarın son derece ciddi olduğu de aktarılmaktadır (Rollston, 2001).

M. Ö. 1292–1069 yıllarında cinsel mizah olarak adlandırılan Turin Papirüsü ya da Erotik Papirüs, insanları temsil eden hayvanların olduğu bölümde, bir hicvin ve mizahın olduğu söylenmektedir. Tam olarak neden yapıldığı bilinmese de, papirüsün bir bölü üçünü kapsayan hayvan figürlerinin öne çıktığı belirtilmektedir (Manniche, 2013).

M. Ö. 999–699 yıllarında gene Çin mizahı içerisinde, şairlerin dizelerinde mizahı çok iyi bir şekilde gizleyebildiği ifade edilmektedir ve Alay adında bir şarkı sözü olarak şiir yer almaktadır (Shih-ching, 1891). Öncesinde de belirttiğimiz gibi, alay, Çin kültüründe bir aforoz sebebi olarak gözükmektedir.

M. Ö. 999–1 yıllarında İsin'in Cahil Doktoru adlı eserin önemi anılmaktadır. Mezapotamya'daki mizah örneklerinden biri olan bu eser, Nippur'un Zavallı Adamı eseriyle aynı mahalde geçmesine rağmen birbirine benzemediği belirtilmektedir (Reiner, 1986).

M. Ö. 599–501 yıllarında, M. Ö. 620 yılında doğan Ezop'un masallarının önem kazandığı belirtilmektedir. Ayrıca bu yıllar arasında bir Arami papirüsündeki Ahikar'ın Hikayesi'ne dair materyaller bulunmuştur. Bu materyaller, The Aesop Romance olarak adlandırılan biyografi için temel bir çalışma olarak anılmaktadır. Ezop'un ustası Xanthus'un Aristofanik Sokrates benzeri metinler yazdığı ifade edilmektedir. Vita Aesopis (Vita G) olarak da adlandırılan bu el yazmalarında, Ezop'un kendi ustasını yermek ve bunun şamatasını sürdürmek için yaptığı mizah gözükmektedir (Goins, 1989). Ayrıca, yapılan bu mizahın ilk şaka kitabı olan Philogelos'taki örneklere benzediği ifade edilmektedir (Kanavou, 2006; Dawe, 1999).

M. Ö. 550–375 yıllarında görsel mizah Atina'daki vazolar üzerinde ifade bulmaya başlamıştır. Mizahın söz ile kurduğu bağın zorunlu olduğunu düşünen literatürün aksine, bu vazolar, mizahın farklı duyularla ilişkisini açmakta ve onu zenginleştirmektedir. Hatta mizahın bazı teorilerinin görseller için uygun olmadığı

ifade edilmektedir (Mitchell, Greek Vase-Painting and the Origins of Visual Humour, 2009). Bu tip mizahın görsel hafıza temelinde işlediği aktarılmaktadır (Mitchell, 2004).

M. Ö. 540–450 yıllarında ve sonrasında, Epikharmos komedi yazınında bir temel taşı olarak kabul edilmektedir. Mizaha dair bilimsel literatür Aristoteles'le, onun gülmenin insana ait olduğunu söylediği eleştirisini yaparak başlamaktadır (Provine, 2014, s. 7). Aristoteles de Poetika'nın V. Bölümünde, Epikharmos'tan bahsederek, onu "komedyanın mucidi" olarak onore etmektedir; literatürün kendisinden önceki temsilcisi Epikharmos ve Phormis'den bahsetmektedir (Aristotle, 2021); Metafizik'te (1086a), Retorik'te (1.7) ve Nikomakhos'a Etik'te (9.7) alıntılamaktadır.

Epikharmos'un eserlerinden yalnızca fragmanlar kalmıştır. Ondan kalan yazılı materyal sivri dille yeren, alaycı ve bilgece olduğu sözleriyle anılmaktadır. Bir adım ötede, Epikharmos Yedi Bilgeler arasında sayılmaktadır (Çakmak, 2018). Heykelinin üzerinde bilgeliğine dair satırlar yazılmıştır, Platon da kendisini alıntılamıştır (Leartios, 2019). Gorgias'ta (505e) alıntılar yaparak Theaetetus'ta (152e) Homeros kadar büyük bir konum atfetmiştir, komedideki yerini tayin etmiştir.

Epikharmos Diogenes Laertios'tan kalan fragmanlarda, bir etkinliğin ancak insan aracılığıyla "iyi" olduğunu ifade etmektir. Etkinlik, aracıdır, yaratma ve üretimdir. Bu bağlamda, Epikharmos'un komediye dair görüşü de bu fragmanlara genişletilebilir gibi gözükmektedir (Epikharmos, 2018). Kendisinden sonra gelen Platon ve Aristo, Epikharmos'u komedi literatürü içerisinde işaret etmekle kalmamış, temel teorilerden birini öne sürmüşlerdir.

2.3.2 Mizah Teorileri

Mizah literatüründe üç teori temel kabul edilmektedir. Bu teorilerin geleneksel ve kapsayıcı olduğu düşünülmektedir. H. Bergson'un düşüncelerinin bu teoriler arasında olmamasının sebebi, kendisinin, gülmenin kaynağı olan şeye dair teorilerin kapsayıcılığına itiraz ediyor oluşudur. H. Bergson bu noktada kendi düşüncelerini bu teorilerin öne sürdüğü kapsayıcı ifadelerden "kesin çizgilerle"

ayırmaktadır. La Rire adlı eserinde tek formülden çıkarılacak bir düşüncenin mümkünatı olmadığını belirtmiştir (Bergson, 2016).

Mustafa Şekip Tunç da H. Bergson'u takiben sarf ettiği düşüncelerinde, tek bir düşünce üzerine kurulan yapıların olanaksızlığına değinmiştir. Gülmenin sınırlarını ağlamaya kadar götüren ve kapı komşusu olduklarını ifade eden Şekip Bey, gülmenin kaynaklarını düşünürken odağını insana dair olan gülmeye çevirmiştir. İnsanı hayvan-ı dahik olarak tanımlayan Şekip Bey "Bu küçük kitap bütün gülmek hadiselerini tetkik ve izah etmekten pek uzaktır" diyerek gülmenin hem bağ kuran hem de bağları yıkabilen varlığının altını çizmiştir (Saç, 2016). "Bu o demektir ki gülmek, cemiyet içinde ve cemiyetle olur. Burada gülmek sâri hatta mecburidir. Bir sohbet içtimaında dostlarımız gülerken sizin somurtmanız pek güçtür. Sevdiklerimizi meclise güler yüzle kabul ederiz. Saygısız yabancı kimseleri de meclisimizden müstehzi gülmekle kaçırtırız. Şu hâlde gülmek bir de içtimai bir kabul ve def aksülamelidir (Tek & Bayraktar, 2015)."

2.3.2.1. Üstünlük Teorisi

Üstünlük teorisi mizah teorilerini kronolojik olarak önceler. Üstünlük teorisi literatürde "Superiority Theory" olarak adlandırılmaktadır. Üstünlük, kelimenin kökü "üst", en başta bir konumu belirtmektedir ve "bir şeyin üzeri" anlamına gelen "yüz" kelimesiyle eş köke sahiptir (Nişanyan, 2018). İnsan gülüşünün kaynağıyla ilgilenen bu teori, en geniş yankı bulan teori olmuştur. Üstünlük gülüşüne dair ilk işaretler kutsal kitaplarda görülmüştür. Mesela Krallar Kitabı'nda, alaycı gülüş aynı zamanda bir üstünlük ve meydan okuma olarak duyulmaktadır. Hz. İlyas Baal peygamberlerine karşı koyarak onlarla ve inandıkları tanrıyla alay eder. İnandıkları tanrıların onlara cevap vermediğini gören Hz. İlyas "Bağırın, yüksek sesle bağırın! O tanrıymış. Belki dalgındır, ya da heladadır, belki de yolculuk yapıyor! Yahut uyuyordur da uyandırmak gerekir!" der ve tiye alır (18:27). Üstünlük gülüşüne dair bir başka kritik örnek, Hz. İbrahim ve Saray arasındaki hikâyede gerçekleşmiştir. Tevrat'taki diyalogda Hz. İbrahim ve Saray üç kere güler, bu gülüşlerden birisi Hz. İbrahim'e aittir. Yaradılış 16'da anlatılan bu hikâye, gülmenin üstünlükle ilişkisini ve RAB'bin bu gülüşe tepkisini içermektedir. RAB yaptığı anlaşma sonrasında

Avram adını İbrahim ile, Saray adını ise Sara ile değiştirmiştir. Ardından da: "Onu kutsayacak, ondan sana bir oğul vereceğim. Onu kutsayacağım, ulusların anası olacak. Halkların kralları onun soyundan çıkacak" demiştir (17:16). Bu haberi duyan Hz. İbrahim, yere kapaklanarak gülmüştür. İçinden, "Yüz yaşında bir adam çocuk sahibi olabilir mi?" demiştir. Yani konu, doksan küsur yaşlarında olan Hz. İbrahim ve Sara'nın çocuk sahibi olup olmayacağı hakkındadır. Hz. İbrahim "Keşke İsmail'i mirasçım olarak kabul etseydin!" diye ekler. Rab "Hayır. Ama karın Sara sana bir oğul doğuracak, adını İshak koyacaksın" diye yanıtlamıştır.

Hikâye Yaradılış (18)'e kadar sürmektedir. Hz. İbrahim günün sıcak saatlerinde Mamre meşeliğindeki çadırının önünde otururken RAB tekrardan kendisine gözükür, kendisine karısı Sara'yı sorar. Ardından, Sara'ya bir çocuğu müjdeler ve çocuğun adının İshak olacağını söyler. Bu haberi duyan Sara duyduklarına "için için" güler (18:12). Çünkü Sara adetten kesilmiş, Hz. İbrahim'in yaşı da hali ilerlemiştir. Ancak RAB, Hz. İbrahim'e Sara'nın neden güldüğünü sorar. Sorduktan sonra şöyle söyler: "RAB için olanaksız bir şey var mı?"

Sara bu sorunun ardından korkar ve "Gülmedim." diyerek yalan söyler (18:15). Sara'nın buradaki gülüşünün bir şüphe, hatta RAB'bin yapabileceklerinden bir şüphe olması dolayısıyla, küçümseyen, belki de azımsayan bir nitelik olarak kabul edilebilir. Olacak olanın ve RAB'bin gücü konusundaki bu tavır, bir gülme ile ifade edilmektedir. Daha ilginci, Sara'nın oğlu İshak'ın isim anlamı, "He will laugh" yani "Güler / Gülecek" anlamına gelen bir isimdir. Tevrat'ın bu pasajlarında, Sara'nın gülüşünde bize bir kudreti ve gücü tanımamanın gülme ile nasıl ifade edildiğini ifade bulmuştur (Saç, 2020).

Aristoteles ile başlayan Yunan düşünürleri, gülmenin, "kendini bilmez" bir tavra sahip olduğunu düşünmektedir. Antik Yunan vecizesi olan "Kendini bil"e yakışmayan bu davranış, sözü mühim olan insanlara yakıştırılmamaktadır ve önerilmemektedir (Platon, 2012). Bu gelenek içerisinde gülme şuursuz bir üstünlük olarak görülmektedir. Bergson bu tezatı "Kısa boylu bir adamın büyük bir kapının altından geçmek için eğilmesi" olarak nitelemektedir (Bergson, 2016, s. 111).

Üstünlük gülüşü bir zayıflığa binaen kendini göstermektedir. Bu bağlamda baskı kuran, hükmeden, dikte eden bir yapıya sahiptir. Hatta gülen kişi, gülen

nesnenin nasıl olması gerektiğini belirler gibidir. Bu bağlamda gülmek, şekil veren ve olması gerekene işaret eden bir yapıya sahiptir. Paralel biçimde, nesneyi değersizleştirmektedir (Saç, 2017).

Platon ve Aristoteles'ten sonra, adı üstünlük teorisiyle sıkça anılan düşünür T. Hobbes'tur. Hobbes, Leviathan'da bir "sudden glory" olarak gülmenin, başka birindeki yanlışlığa gülmek olduğu belirtilir. Ancak T. Hobbes'un söylediği nüans, kişiyi güldürenin, bir başkasında gördüğü eksikliğin kendisinde olmamasıdır. Kendisi de eserinde, gülmenin ancak aşağı insanlar tarafından yapıldığını, yeteneksiz ve başkalarının hatalarını gözleyen insanların bu davranışta bulunduğunu ifade eder. Gülme bu teori içerisinde güç dengeleriyle, üstünlük ve zayıflıklarla ilişkilidir (Hobbes, 2007).

T. Hobbes'un teorisi üstünlüğü, bu üstünlüğün yanında bir zafer olarak nitelemesiyle, üstünlük teorisine katkı sağlamıştır. Gülenin zaferi, nesnenin değersizliğine yöneliktir. T. Hobbes'a göre sıradan şeyler komik niteliğe sahip değildir. Muhakeme, beklenmedik bir olay ile karşılaşıldığında başlamaktadır. Kişi, ani değişim karşısında kendi kapasitesini ve yeteneklerini fark etmektedir. Bu fark ediş, ötekine kıyasla kendimizin ne denli üstün ve yetkin olduğumuzun hissini beraberinde getirmektedir. T. Hobbes'a göre ani gelen bir görkemdir (Hobbes, 2020). Diğer bir deyişle, bir kendine bakıştır.

Üstünce gülüş, ötekine dokunmama çabasıdır. Çünkü o öteki değersiz, zayıf, eksik, zaaflara sahiptir. Bu sebeple, Aristoteles, başkalarına acımaya yakın olan ve her şeyi bildiğini düşünen bu insanların gülüşünü küstahlık olarak nitelendirir (Aristoteles, 2019). Aristoteles'in bu metinde kullandığı kelimenin Yunancası "ὑβρίς" olarak ifade bulmaktadır ve kelime "art niyet," "ahlaksız şiddet" ve hatta bir anlamı da "ihlal etme"dir (Aristoteles, 2021). Aristoteles gülerken bu aşağı şeyle ilişkili olduğumuzu söylemektedir.

İnsanın neden güldüğüne dair önemli hipotezleri olan bu teori, ötekinin dokunmaya değmez olarak nitelemektedir. Bu kültür açıkça Aristoteles ve Platon'un eserlerinde gözükmektedir. Onlara göre gülünç olan budalaca ve aşağılıktır, insanların dokunmaması gerekendir. İskender Savaşır "dokunmak" hakkındaki semineri esnasında, dokunmanın "değmek" olduğunu ve değerli

bulmakla alakalı olduğunu söylemektedir (Saç, 2017). Dolayısıyla, üstünlük teorisi nesneye dokunmamayı söylerken, onun değersiz olduğunu da çoktan söylemiştir.

2.3.2.2. Uyumsuzluk Teorisi

Aristoteles Retorik'te "Komik şeyler Poetika'da ayrıca işlenmiştir." diyerek, konunun Poetika'da tartışıldığını ifade etmiştir. Ancak Poetika'nın VI. kitabında "Altılı ölçüyle yapılan taklidi ve komedyayı daha sonra konuşacağız." diyerek bu çalışma için bir başka zamana işaret etmiştir (Aristoteles, 2019; Aristotle, 2021).

Umberto Eco, Gülün Adı adlı eserinde Poetika II'nin yakıldığını romanlaştırmıştır ve kitabın kayıp olduğuna dair boşluğu böylelikle ifade etmiştir. Ancak kitaba dair bazı bulgular 1839 yılında arkeolog Anthony Cramer tarafından ilan edilmiş ve büyük bir tartışma başlamıştır (Şentürk, 2016; Saç, 2019). Bu konuda çeşitli görüşler vardır. Richard Janko el yazmalarını çalışarak fotoğraflarıyla birlikte, İngilizceye çevirmiştir (Janko, 1987). Bir diğer görüş Leonardo Tarán ve Dimitri Gutas'ındır. Onlar, B el yazmasındaki tahrip olan ve okunamayan harfler üzerine çalışanların söylediklerini, Aristoteles'in komedi hakkında yazılmış ikinci bir kitabı olsa da B el yazmasındaki kelimelerin ona ait olmadığını ifade etmektedir (Tarán & Gutas, 2012).

Uyumsuzluk teorisi Aristoteles'in Retorik'inde, konuşmacının dikkati başka bir tarafa çekmek için kullandığı bir yol olarak sunulur (3:13). Hatip, dinleyicinin dikkatinin yoğunluğunu başka bir yöne çekebilir (Aristoteles, 2019). Bu sebeple, uyumsuzluk teorisi bilişsel ya da düşünsel bir temaya sahip olduğu söylenmiştir (Morreall, 1997). Ancak uyumsuzluk teorisi duygudan azade değildir.

Uyumsuzluk teorisine dahil edilebilecek görüşleri paylaşan Kant Critique of Judgment'ta gülmenin kaynağında bir absürtlük olması gerektiğini ifade etmiştir. Aynı paragrafta, "Gülme, gergin bir beklentinin bir hiçliğe dönüşmesidir." demiştir ve çeşitli örnekler sunmuştur. Mesela zengin bir adamın ölen akrabası için düzenlemek istediği cenaze töreni fıkrası bunlardan biridir: "Zengin bir adamın, ölen akrabası için ciddi bir cenaze töreni düzenlemek istediğini ama işlerin yolunda gitmediğini varsayalım: Çünkü diyor, ağlaması için tuttuğum insanlara ne kadar çok

para verirsem o kadar neşeli gözükürler (Kant, 1987, s. 204). Fıkradan da anlaşılacağı üzere, hikâyenin sonunda bir şaşırma, bir beklenenin orada olmamasıyla karşılaşırız.

H. Bergson La Rire adlı eserinde, benzer ama farklı bir yorumla, mecaz bir ifadenin bağlanması gereken iki kelimenin cinslerinin uyumsuz olmasının gülünç olabileceğini dile getirmiştir. "Hep espri peşinde koşar," "bir de yakalayabilse" diye ifade edilen kelimeler, koşmanın anlamını mecazi anlamından somuta doğru değiştirerek uyumsuzluk yaratmaktadır (Bergson, 2016).

Teoriye göre, kurulu bir düzen vardır. Kurulu bu düzen sekteye uğrar, umulan ve karşılaşılan şey aynı değildir. İnsanlar bir adım attığında, bir diğerini de atacağını varsayar. Bu beklenti bir hiç ile karşılaştığında, yere düşüşü gülünç kılınmış olur. Üstünlük teorisiyle benzerliği, bir ikiliğin var olmasıysa da, uyumsuzluk teorisi anlık bir yanılgı üzerine kurulmaktadır (Saç, 2018).

2.3.2.3. Rahatlama Teorisi

Rahatlama teorisi kişinin gülmeden önce birikmiş olan bir sinirsel yükü olduğunu ifade eder. Bu, bir tür gerginliktir. Gülme bu bağlamda bir ağız olmaktadır ve gerginliğin çıkış yolu haline gelmektedir. Rahatlama teorisine dair ilk düşünceler 1711 yılında Shaftesbury'nin yazdıklarıdır. Kendisi, gülmeyi bir özgürlük bağlamında ele alarak, eğer insanların konuşmaları ve ifade imkanları daralırsa ve kısıtlanırsa, bunu ifade edecek yollar bulacağından bahsetmektedir. Kimi zaman ironi ve alay, kimi zaman taşlama ile açacakları bu yol, onların ifade imkânı anlamına da gelecektir (Shaftesbury, 1727). Buradaki gülmek, bir anlamda baskıdan kurtulmak için gülmek anlamı taşımaktadır; ağırlığın yerini bir hafifliğin alması olarak da düşünülebilmektedir.

Herbert Spencer da rahatlama teorisinin önemli düşünürlerindendir. Ona göre gülme, kassal bir coşkudur. Aşırı enerjinin deşarjı yarı konvülsif olan bu davranış aracılığıyla mümkün olur. Yoğunlaşan duygular kasların yoluyla bu boşalımı sağlamaktadır (Spencer, 1860). Bu teorinin öncekilerden farkı, gülmenin bir birikmiş sinirsel enerjinin açığa çıkmasıyla alakalı olmasıdır. Kısacası, gülerek rahatlamaktır. Gülmek burada gevşemenin bir aracı olarak görülmektedir. Bu

teoriye göre, kişilerin duyguları yük olarak taşınır, hatta depolanır. Gülme, tıpkı bir tıpanın açılmasıyla borunun içerisindeki basıncın kurtulması durumundaki gibi yaşanmaktadır (Morreall, 1997).

Rahatlama, bir soluk alma, ferahlama ve dinlenme durumuna geçmekle ilişkilidir; kelimenin Arapçası "İstirahat" daha açıklayıcı olabilmektedir (Nişanyan, 2018). Gülme yogası konusunda yapılan çalışmalar da, gülmenin rahatlayıcı niteliğe binaen yapılmaktadır. Hemşire öğrencileriyle yapılan bir çalışmada öğrencilerin stresle ilişkilerinde ve zihinsel semptomlarında yardımcı olduğu ve etkili bir yol olduğu belirtilmiştir (Ozturk & Tezel, 2021). Bir başka gülme yogası çalışmasında gülmenin kortizol ve dehidroepiandrosteron ile ilişkisi incelemiştir. Bu çalışmada gülmenin kortizol seviyesini düşürdüğünü ve dehidroepiandrosteron seviyesini değiştirmediği bulunmuştur (Fujisawa, ve diğerleri, 2018).

Gülmenin istirahati sağlayan yönüne dair yapılan bir başka çalışma, gülmenin kaygıyı azaltan, katılımı ve ilişkileri desteklediği ifade etmektedir. Dahası, kortizol ve epinefrin gibi stres hormonlarının seviyesini düşüren, mezolimbik dopaminerjik ödül sistemini aktive ettiğini ifade etmektedir. Çalışma, tüm bu bulgularının yanında, gülmenin bu yüzünün ancak başkasını küçümsemeyen mizah ile mümkün olduğunu belirtmektedir. Çalışmaya göre gülme, sınıf ortamında öğrencileri daha rahat kılmak için bir aracı olabilmektedir (Yim, 2016).

Neşeli bir gülüşün kardiyovasküler sisteme etkisinin araştırıldığı bir çalışmada, gülmenin ağrı kesici etkisi de olan ve organizmanın strese cevabı olarak görülen beta endorfini tetiklediği ifade edilmektedir. Bu da regülatör ve modülatör görevlerin işleyişi için kıymetli bir etki olarak değerlendirilmektedir (Miller & Fry, 2009).

Bir başka çalışmada gülmenin NK hücrelerinin aktivitesini arttırabileceği belirtilmiştir. Düşük NK hücrelerinin kanser ve HIV morbiditesiyle ilişkili olduğunu ve gülmenin bu noktada yararlı bir bilişsel ve duygusal müdahale imkânı oluşturduğu ifade edilmektedir (Bennett , Zeller, Rosenberg, & McCann, 2003).

Gülmenin anne bebek iletişimi için rolünü araştıranlar gülmenin yatıştırıcı bir özelliği olduğunu düşünmektedir. Bowbly bebeklerin annesiyle gülüştiklerinde bundan neşe duyduklarını ve sosyal etkileşimlerinin arttığını ifade etmektedir

(Bowlby, 1969). Oksitosin bazlı yapılan çalışmada ise bebek gülüşünün anne için ödüllendirici bir niteliği olduğu bulunmuştur; nukleus akumbens aktivasyonu görülmüştür. Araştırmacılar bu bulgunun anne ve bebek arasındaki yakınlığı teşvik eden bir yapısı olduğunu belirtmiştir. Daha ilginci, yükselen oksitosinin amigdala aktivasyonunu azalttığı ve amigdalanın orbitofrontal korteks, ön singulat, hipokampus, prekuneus, supramarginal girus ve orta temporal girus arasındaki işlevsel bağlantıyı artırdığı görülmüştür. Sonuç olarak, amigdala ve duygu düzenlemeyle alakalı bölgelerle kurulan işlevsel bağlantı, gülmenin duygu düzenleme ile ilişkisini göstermektedir (Riem, ve diğerleri, 2012).

2.4 Travmatik Stres ve Mizah

Travmatik stres alanında yapılan araştırmalardaki yaygın görüş, mizahın bir tür iyileşmeye işaret ettiği yönündedir. Bu görüşlerin ilkinin Hipokrat'ın külliyatında olduğu ve *On Regimen (De victus ratione*) kitabında yer aldığı bilinmektedir (Halliwell, 2008). Mizahın pozitif sıfatlarla anıldığı literatür pek çok yönden çalışılmıştır. 814 kişiyi içeren 10 çalışmanın dahil edildiği bir meta-analizde mizahın ve gülmenin depresyon, anksiyete ve uyku kalitesi konusunda yetişkin bireylere yönelik iyileştirici bir etkisi olduğu görülmüştür. Diğer yandan, hem sağlık çalışanlarının hastalarla hem de sağlık çalışanlarının kişilerarası ilişkilerinde iletişimi kuvvetlendiren bir nüve olarak görülmüştür (Zhao, ve diğerleri, 2019). Bir başka meta-analiz çalışmasında ise 7 yıl süren bir projenin sonuçları değerlendirilmiştir. Proje amaçlı hastanede bulunan palyaçoların terapötik bir etkisinin olduğunu ve hastanedeki iyi oluşa katkı sağladığı saptanmıştır. Palyaçolar, hastane çalışanları, kanserli çocuklar ve aileleri ile dört grupla yapılan bu çalışmada, mizahın herkes için dinlenme ve rahatlama imkanını sağladığı ortaya koyulmuştur (Linge, 2013).

Mizaha dair yapılan araştırmalar çeşitli alanlarda sürmektedir. Mizahın okul öncesi eğitimde kullanımına dair yapılan bir vaka çalışmasında, mizahın eğitimde yaratıcılığı desteklediği saptanmıştır. Mizahın öğrencilere güven verici, yaratıcı, eğlenceli bir öğrenme imkânı sunduğu belirtiliyor. Yani mizahın farklı düşünebilme

zemini oluşturduğu ve yaratıcılığı desteklediği çalışmanın sonuçları arasında gösterilmiştir (Loizou & Loizou, 2019).

Mizah ve güven arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada ise bu iki değişken arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu çalışmada mizahın dışadönüklük karakter yapısıyla ilişkili olduğu belirtilmiştir. Çalışmada, bu değişkenin, mizahı anlamak için en önemli faktör olduğu belirtiliyor. Diğer yandan mizahın yüksek benlik algısıyla ilişkili olduğu da aynı çalışmada ortaya koyulmuştur. Benzer şekilde bir başka çalışma ise gülmenin stres azaltıcı etkisini kanıtlamış ve başa çıkma becerisini arttırdığı gözlenmiştir (White & Camarena, 2009; Akinsulure-Smith, Espinosa, Chu, & Hallock, 2018; Saç, 2017).

2.5 Saldırgan Mizah

Mizah hakkında yapılan tüm bu olumlu atıflar, onun yalnızca bir yönünü tarif eder (Mark G. & Ekman, 1993). Ancak mizah kavramı çift yönlü olarak tanımlanmış, onun aynı zamanda saldırgan niteliği olduğu da belirtilmiştir (Saç, 2018; Saç, 2017). Mizahın saldırgan, tahakküm eden, karşısındakine nüfuz eden zorbaca yönü pozitif yönü kadar çalışılmamış olsa da mühimdir. Bir adım ötede, mizahın saldırganlığı ne kadar gözden kaçmışsa, bir o kadar daha önemli olduğu eklenebilir. Çünkü mizah hızlı, kimi zaman sözlü ve belgesiz bir saldırganlık biçimidir, dolayısıyla önleyici müdahaleler kimi zaman yetersiz kalmaktadır (Saç, 2017). Mizah saldırgan potansiyelini diğer insanları küçük düşürerek, alay ederek yapar; temel amacı ötekine zarar vermektir. Mizahın bu yapısı agresif mizah olarak tanımlanmış ve bir başka meta-analiz çalışmasında ifade edilmiştir (Schneider, Voracek, & Tran, 2018). Bu çalışmada, ruhsal iyilik değerleri düştükçe agresif – saldırgan mizahın yükseldiği görülmüştür. Diğer yandan, agresif mizah, sağlığı tehlikeye sokabilecek bir mizah tarzı olarak ifade edilmektedir. Sosyal bağları bozabilecek niteliği olan, hatta kişinin kendi benliğine yönelik saldırganlığa kadar ulaşabileceği üzerinde durulmaktadır. Bir meta-analiz çalışmasında saldırgan mizahın düşük empati düzeyiyle ve ötekine karşı ilgisiz olma, onun için tasalanmama ya da hemhal olmama gibi değişkenlerle ilişkili olduğu da saptanmıştır.

Mizahın saldırgan yönü alay ve küçük düşürmeyi içermektedir. Diğer yandan, bu mizah tarzına sahip kişilerin başkasını yaralamaya yönelik bir iletişim tarzı olduğu ifade edilmiştir (Attardo, 2014).

Mizahın saldırgan yönü, Leslie Janes ve James Olson'ın 2000 yılında oluşturdukları deneyde "Jeer Baskısı" olarak adlandırılmıştır. Şaşırtıcı bir şekilde, deneyde, bir başkasıyla alay edildiğini ve küçük düşürüldüğünü gören denekler, alay edilen ve küçümsenen kişilerden ve hiç alay edilmemiş kişilerden daha çok küçük düşmekten korku duymuşlardır. Çalışma sürdüğünde ortaya konmuştur ki, deneklerin alay edilenleri izlerken duydukları korkunun sebebi mizahın olumsuz damgalama-stereotipler yaratmasından kaynaklanmaktadır (Janes & Olson, 2000; Martin & Ford, 2006; Maio, Olson, & Bush, 1997).

Bir başka araştırmacı olan Tom Ford and Mark Ferguson 2004'te yaptığı araştırmada saldırgan mizaha maruz kalmanın ek olarak da o grup üyelerine ve benzer gruplara yönelik toleransı azalttığı ve ayrımcılık olasılığını arttırdığını bulmuşlardır. Bu sonuçlar ise, maruz kalan gruba yönelik toleransın azalabileceği ve ayrımcı tutumu arttıracağını ifade edilmektedir. Yani, kişiler normalde ifade etmeyeceği saldırganca ifadeleri, saldırgan mizahın tahakküm eden ve küçük düşüren tavrından sonra ifade edebilecek zemin bulmaktadır (Ford & Ferguson, 2004).

Leon Rappoport mizahı bir hakaret ve alay eden bir "kılıç" olarak tanımlamaktadır (Rappoport, 2005). Peki mizahın bu saldırgan niteliğinin bağlı olduğu değişkenler nelerdir? O, hangi kaynaktan, hangi koşullarda ve hangi nesneye ne zaman ve nasıl iletilmektedir?

Agresif öğrencilerle yapılan çalışmalarda, şiddete başvuran erkek öğrencilerin sosyal beceriler ve dahası sosyal problemleri çözme, olumlu duyguları işleyebilme gibi sosyal ve bilişsel sorunlar yaşadığı belirtilmektedir (Lochman & Dodge, 1994).

Aynı araştırmacıların yaptığı bir başka çalışmada, ilginç bir bulguya ulaşılmıştır. Saldırgan, saldırganlık boyutunu arttırdığında, yaptığı eylemi daha az algılamakta ve çarpık bir algıyla eylemde bulunmaktadır (Lochmann & Dodge, 1998).

Araştırmalara önleyici çalışmalarla devam eden grup, yaptığı destek çalışmasıyla agresif olarak belirlenen 891 öğrenciye psikososyal (aile ve öğretmen çalışmaları da dahil) yardım etmesine rağmen iyileşmenin ve gelişimin gerçekleşmediği sonuçlar paylaşılmıştır (Bierman, ve diğerleri, 2013).

2.6 Ergenlikte Mizah Becerisinin Gelişimi

Mizah becerisinin gelişimi hakkında yapılan araştırmalar, mizah becerisinin okul öncesi dönemde gelişse de ortaokul dönemine kadar çocukların mizahın sosyallikte rolü olmadığını, ancak 6-12 yaş arasına yaklaştıkça becerilerinin arttığını göstermektedir. 6-9 yaş arası çocukların birbirlerine bilmecemsi şakalar yaptığı, 9-10 yaşında da bu türden davranışların sürdüğü ve esprilerin teknik yapısına değil içeriğine odaklandıkları kabul edilmektedir. 10-11 yaşına gelindiğinde, ironiyi içeren ifadeleri ya da sosyal işlevi olan şakaları algılayabildikleri ifade edilmektedir (Zimmermann, 2014).

Çocukların mizah becerilerinin artmasının yanında, bu yaş dilimi, arkadaşlık ilişkilerinin geliştiği, kurulduğu ve sürdürüldüğü bir süreci tarif etmektedir (Zigler & Finn-Stevenson, 1987). Dolayısıyla arkadaşlık ilişkileri bağlamında da mizahın farklı çeşitleriyle karşılaşabilmekte ve çeşitli etkilerini görebilmekteyiz. Örneğin, arkadaş yakınlığı temel alındığında, mizah içerikli sahneler izleyen deneklerin yakın arkadaşlarıyla benzer nöral aktivite içerisinde olduğu bulunmuştur (Parkinson, Kleinbaum, & Wheatley, 2018). Yani aynı duygu aynı düşünce ve benzer kimyasal yapının arkadaşlıklar arasında mizah yoluyla kurulduğu saptanmıştır. Diğer yandan araştırmacılar, mizahın doğrudan duygularla ilişkili olmasa da duygu ve düşünceleri iletmek için bir araç olduğunu belirtmektedir (Bergen, 1998).

Araştırmalar, kişilerin mizah tarzlarının onların her zaman değişmeyen, tekrarlayan bir iletişim biçimi olarak tanımlamaktadır. Rod Martin ve arkadaşları, kategorizasyonun dörde ayrıldığını saptamışlardır. İlkinin yakınlık kurma işlevi olduğunu; kişinin zaman zaman kendini değersiz gösterebildiği yani mütevazı bir hale bürünebildiği, kimi zaman da ortamı yatıştırmak ve kişileri rahatlatmak için kullanıldığını ortaya konmuştur. İkinci mizah tarzı ise kendini geliştirici olarak

adlandırılmıştır. Bu mizah tarzı yaşamın içerisindeki tutarsızlıkları, uyumsuzlukları algılayabilme, şeylerin komik yanlarını görme ve olumsuz duyguları düzenleyebilmekle ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Üçüncüsü ise saldırgan mizah olarak ifade bulmuştur. Bu tarzda kişiler ötekini gözetmeksizin alay eden, küçük düşüren ve saldırgan potansiyeli davranışa dökmektedirler. Aynı zamanda da mizahı manipülasyon amacı olarak kullanabilmektedirler. Literatürde kabul edilen bir başka mizah tarzı ise kendini yıkıcı olarak adlandırılmaktadır. Bu mizah tarzı, kişinin başkalarının gülmesi ve keyif alması için kendisini yeren, aşağılayan bir davranışa işaret etmektedir. Bu mizah tarzının düşük benlik algısıyla olduğu saptanmıştır (Martin & Ford, 2006; Soyaldın, 2007).

2.7. Mizahı Ölçme Araçları

Ülkemizde mizah alanında yapılan çalışmalar için toplam 12 adet ölçek / araç bulunmaktadır (Ekşi, 2020). Bacanlı, İlhan, Cihan-Güngör tarafından 2012'de geliştirilen *İlişkisel Mizah Envanteri* çiftlerin ilişkisinde mizahın işlevlerini değerlendirmek için yapılan bir uyarlamayı içermektedir. *Günseli Oral* tarafından geçerlilik ve güvenilirliği yapılan *Ergenlikte Mizah Ölçeği* ise mizahın dört tipini değerlendirmek için geliştirilmiş ancak agresif mizah tarzına dair bir alt ölçek içermemektedir. Ahmet Akın, Ümran Akın, Mehmet Emin Turan, Çınar Kaya ve Yunus Altundağ'ın geliştirip uyarladığı *Eğilimsel Pozitif Duygu Ölçekleri* ise neşe, hayranlık, huzur, gurur, duyarlılık ve mizah gibi kavramları ölçmektedir, yani mizahı pozitif duygularla birlikte ele almaktadır. Diğer yandan *İşyerinde Mizah Yoluyla Başa Çıkma Ölçeği* adlı araç ise Zeynep Oktuğ, Tülay Turgut ve Zeynep Merve Ünal geliştirmiştir. Bu ölçek, beyaz yakalılarla yapılan çalışmalardan oluşturulmuş ve mizahın iyileştirici niteliğiyle ilgili alanları ölçmektedir. Esef Ercüment Yerlikaya tarafından geliştirilen *Mizah Yoluyla Başa Çıkma Ölçeği* ise üniversite öğrencileriyle çalışmış ve doğrudan mizahın stres verici deneyimler karşısında iyileştirici oluşuyla ilgilenmiştir. *Mizah Tarzları Ölçeği* ise gene Esef Ercüment Yerlikaya tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek, dört mizah tarzlarından biri olan agresif mizahı ölçen maddelerinin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .69 olarak bulunmuştur. Bu ölçeğin kullanıldığı bir doktora tezinde belirtildiği ve

önemle not düşüldüğü üzere saldırgan mizah maddeleri sonuçları yordamak için yetersiz kalmıştır (Yerlikaya, Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile algılanan stres, kaygı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, 2009). Diğer taraftan Melek Süler tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan *Mizah İhtiyacı Ölçeği* ise ortaokul yaşındaki öğrencilerin mizaha yönelik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Necati Cemaloğlu, Ergün Recepoğlu, Fatih Şahin, Elif Daşçı ve Osman Köktürk'ün geliştirdiği *Mizah Davranışları Ölçeği*'nin ise öğretmenlere uygulanarak geliştirilmiş ve 5 faktörü ölçek için kullanılmıştır (Alaycı Mizah, Üretici Sosyal Mizah, Onaylayıcı Mizah, Reddedici Mizah ve Mizah Olmayan Tarz). Ahmet Akın ve Okan Bilgin ise *Çocuklar İçin Çok Boyutlu Mizah Anlayışı Ölçeği*'ni geliştirmiştir. Bu ölçek ise mizah üretme, başa çıkma, mizahı beğenme gibi kavramları ölçmek için kullanılmaktadır. Hasan Bacanlı, Mustafa Sürücü ve Tahsin İlhan tarafından geliştirilen *Başa Çıkma Stilleri Ölçeği* Kısa Formu ise mizahın iyileştirici ve pozitif yönüne yönelik bir çalışma için hazırlanmıştır. Nilgün Yılmaz, Tülin Gençöz ve Mehmet Ak'ın geliştirdiği *Savunma Biçimleri Testi* mizahı bir savunma biçimi olarak ele alarak alt başlıkları arasına eklemiştir. Son olarak, Lucy James ve Claire Fox'un geliştirdiği Çocuklar İçin Mizah Tarzları Ölçeği mizah tarzlarını dört kategoriye ayırmış ve agresif mizahı da ölçebilen şekilde hazırlanmıştır; agresif mizah bağlamında 7 maddeyi içermektedir ve 8 – 11 yaş arası çocuklara yönelik kullanılması elverişlidir. Bu ölçeği geliştiren uzmanlar arkadaşlık ilişkileriyle ilgili bir ölçeği de çalışmaya dahil etmişlerdir. Yakınlıkla negatif, çatışmayla pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ve daha önce Yip and Martin'in 2006'da yaptığı mizah ve duygusal zekâ çalışmasının sonuçlarıyla paralel olduğu ifade edilmektedir (James & Fox, 2016).

Çocuk – Ergen Alay Edilme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması 2016'da Banu Çankırı'nın yüksek lisans tezinde yapılmıştır. Alay edilmenin yıkıcı sonuçlarıyla çalışan bu ölçek, alay edilen kişiye ve onun niteliklerine odaklanmaktadır. Child- Adolescent Teasing Scale – CATS'nin Türkçe'ye çevrildiği bu çalışma geçerli ve güvenilir bir ölçek oluşturulmuştur. Bu çalışma, öğrencilerin hangi özelliğiyle dalga geçildiğinin tespitini yapmak için gereken alt

ölçeklere sahiptir (Çankırı, 2016).

Mizah tarzlarını belirlemek amacıyla Türkiye'nin de içerisinde olduğu 21'i farklı dilde konuşan 28 ülkede yapılan araştırmada da belirttiğimiz dört farklı mizah tarzı kullanılmıştır. Bu araştırmada, mizah tarzları ölçeklerinin kültürlerarası sınanması da sözkonusu olup, yaş ortalaması 23.23 olan 8361 kişiden veri toplandığı görülmüştür (Schermer, ve diğerleri, 2019). Araştırmada toplumların mizah tarzlarının değişkenlik gösterdiği saptanmıştır. Türkiye özelinde 202 kişi bu araştırmaya dahil edilmiştir. Türkiye'den alınan örneklem için alfa katsayısı 0,40 olup oldukça düşük olarak nitelenmiştir. Diğer yandan Almanya, İran, Portekiz gibi ülkelerle birlikte Türkiye'de kendini yıkıcı / self-defeating mizah tarzının yaş ile negatif korelasyon olduğu görülmüştür. Bu araştırma Türkiye'de Sakarya'nın Serdivan ilçesinde sürdürülmüştür. Bu geniş çaplı araştırmada da agresif mizahla ilgili 28 ülkenin 10'unda yetersiz veri elde edinildiği saptanmıştır. Bu araştırmada kültürel farklılıkların, mekânın ve sosyal bağların da dikkate alınması gerektiği ifade edilmiştir. Yani ülke, ülke içerisinde il, il içerisinde ilçe ve onun içerisindeki bölgeler ve kurumlar da ayrıca önem kazanmaktadır.

BÖLÜM 3

GEREÇ VE YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Tipi

Bu araştırmada bir ölçme aracı geliştirmesi amaçladığından metodolojik araştırma yöntemi kullanmıştır.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Darüşşafaka Ortaokulunda yatılı eğitim gören 122 öğrenci oluşturmuştur. Toplam 122 öğrenciden 120'si bu çalışmaya katılmıştır. Geçerlik çalışması kapsamında, ölçeğin travmatik yaşantılara duyarlılığını ayırt etmek için aynı yaş ve cinsiyette ortaokulda okuyan travmatik deneyim bildirmeyen 31 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Travmatik deneyimi olmayan grup İstanbul'da Kadıköy Açı ve Kars'taki Eski Akdam Ortaokulu'dur. Bu okullar seçilirken travmatik yaşantıya sahip olmamış öğrenciler araştırmaya dahil edilmiştir ve ilgili öğretmenlerinden geri bildirim alınmıştır. Öğrenci ve ailelerinin kültürel özelliklerine ve ayrıca Kars Eski Akdam Ortaokulu'ndaki öğrencilerin Türkçe düzeylerine dair bilgiler edinilmiştir.

3.3 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada ölçek geliştirme çalışmasına dahil edilen grup ön-ergenlik dönemlerinde olan öğrencilerdir. Diğer yandan, ön-ergen grubun yatılı okulda okuyan ergenlerden oluştuğu da bu araştırmanın sınırlılıklarından biridir. Ancak travmaya duyarlı bir ölçek geliştirmek amaçlandığından bu grubun seçilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür.

Faktör analizi sonuçlarına göre, Ergenlerde Travmatik Yaşantılara Duyarlı Agresif Mizah Ölçeği'nin beş alt boyutu olduğu, bu boyutlardan ikisi olan Misilleyici Mizah ve Tansiyonu Düşüren Mizah alt boyutları arasındaki korelasyonun 0,653 olduğu görülmüştür. Bu puan ölçmek istenilen iki alt boyutun orta düzeyde ilişkili olduğunu, ancak farklı alt boyutlar olarak kabul edilebileceğini düşündürmüştür. Bir başka ifadeyle Tansiyonu Düşüren Mizahı kullanan ergenlerin

Misilleyici Mizahı da sıklıkla kullandıkları kabul edilmiştir.

3.4 Araştırmanın Etik Boyutu

Araştırmanın etik kurul onayı İstanbul Bilgi Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 04.06.2020 tarihinde alınmıştır (EK 9).

Çalışma için okul yönetiminden yazılı izin alınmış ve öğrencilerden de bilgilendirilmiş onamları alınmıştır (EK 1).

Hem Olumsuz Yaşam Deneyimleri çalışmasında hem de öğrencilerden edinilen veriler esnasında ifade edilen ve desteğe ihtiyaç duyulduğu fark edilen öğrencilerle bireysel görüşmeler yapılmıştır.

3.5 Veri Toplama

Veriler edinilirken, her bir öğrenciye tanıtım numarası verilmiştir. Öğrenciler tanıtım numaralarına göre tanınırken, her öğrencinin numarası ayrı ayrı maillerde, gizlilik esasına uyarak iletilmiştir. Öğrenciler kendilerine tanımlanan numaraları yazarak ölçeği doldurmuşlardır.

3.6 İstatistiksel Analiz

Çalışma süresince edinilen bilgilerin girişi, sayısal değerlerin analizi ve istatistiki ölçümleri ve analizi Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 20 ile gerçekleştirilmiştir. Kapsam geçerliliği ölçümü için Tablo 3.1'de verilen Kapsam Geçerlilik İndeksi, diğer yandan da Lawshe' nin Kapsam Geçerliliği Oranı (KGO) formülü kullanılmıştır:

Her madde için KGO = NG / (N/2)−1

NG: Maddenin "Gerekli" olduğunu söyleyen uzman sayısı.

N: Maddeye dair görüş belirten toplam uzman sayısı.

Tablo 3.1. Lawshe Minimum Kapsam Geçerlik İndeksi

Uzman sayısı	Minimum KGO değeri
5	,99
6	,99
7	,99
8	,78
9	,75

10	,62
11	,59
12	,56
13	,54
14	,51
15	,49
20	,42
25	,37
30	,33
35	,31
40 ve üzeri	,29

Tablo 3.1 esas alınarak, uzman sayısına göre minimum değerler, aynı zamanda maddenin istatistiksel anlamlılığını vermektedir. Ölçeğin yapı geçerliliği için faktör analizi uygulanmış, verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser Meyer Olkin (KMO) Katsayısı ve Bartlett küresellik testi ile incelenmiştir. Faktör analizinde anlamlı kavramsal yapılara ulaşmayı amaçlayan ve uygulamada en sık kullanılan ve göreli olarak da yorumlanması kolay olan "Temel Bileşenler Analizi' ve faktör döndürme (varimax yöntemi) tekniği kullanılmıştır. Ölçek maddelerinin travmatik yaşantılara duyarlı olup olmadığını belirlemek için, travmatik yaşantı deneyimi olan ve travmatik yaşantı deneyimi olmayan ergenlere uygulanarak 'bilinen grupların karşılaştırılması' yöntemi kullanılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin benzer davranışları ne ölçüde ölçtüğünü belirlemede, alınan puanlar ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişki madde-toplam madde korelasyonu hesaplanarak yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alfa katsayısı ve test tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Ölçekten alınan puanlar ile sosyo-demografik özellikleri karşılaştırmak için; iki bağımsız grup ortalamasının karşılaştırılmasında 't-testi', iki sürekli değişken arasındaki ilişki pearson korelasyon analizi, ikiden fazla bağımsız grup ortalamasının karşılaştırılmasında 'tek yönlü varyans analizi' yöntemi kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR

4.1. Öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri

Öğrenciler, Türkiye'nin 19 farklı ilinden (Adana, Ankara, Antalya, Balıkesir, Bursa, Denizli, Diyarbakır, Gaziantep, İstanbul, İzmir, Karabük, Kayseri, Konya, Malatya, Mersin, Samsun, Sivas, Tekirdağ ve Trabzon) gelmiştir.

Öğrencilerin cinsiyetlere ve yaşlarına göre dağılımı Tablo 4.1.1'de verilmiştir. Tabloda izlendiği gibi öğrencilerin cinsiyet dağılımı benzerdir. Öğrencilerin kardeş sayısı ortalaması 1,6±1.4'dür.

Tablo 4.1.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet ve Yaş Dağılımı

Değişkenler	**Sayı**	**Yüzde**
Cinsiyet		
Kız	62	51,7
Erkek	58	48,3
Yaşlar		
10	16 (5K, 11E)	13,4
11	86 (53K, 33E)	71,7
12	18 (4K, 14E)	14,9
Toplam	**120**	**100**

Tablo 4.1.2'de görüldüğü gibi, öğrencilerin %93,3'ü travmatik yaşantı deneyimlediklerini belirtmiştir. Travmatik yaşantı bildiren öğrencilerin %81,7'si bir, %9,2'si iki, %0,8'i üç ve %0,8'i ise dört travmatik yaşantı belirtmişlerdir. Bildirilen travmatik yaşantılar anne-baba kaybı, ölüme birebir tanıklık, sevilen bir yakının kaybı, ağır hastalık geçirme ya da ağır hastalığa tanıklık ve afetlerdir. Öğrencilere travmatik stres tepkileri sorulduğunda, %6,7'si herhangi bir tepki bildirmezken, çoğunluğu bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkileri ifade etmişlerdir.

Tablo 4.1.2. Öğrencilerin Travmatik Yaşantı Deneyimleri

Travmatik Yaşantı	Sayı	Yüzde
Evet	112	93,3
Hayır	8	6,7
Toplam	120	100.0

4.2 Madde havuzunun oluşturulması

Ölçeğin geliştirilmesi süreci öncelikle madde havuzu oluşturulmasıyla başlamıştır. Madde havuzu ilk olarak 52 madde ile oluşturulmuştur. Ölçek maddelerini belirlerken öğrencilerle bireysel görüşmeler, odak grup toplantıları ve yazılı bildirimlerin alınması yöntemleri kullanılmıştır. Ayrıca literatürde yer alan mizah ölçeklerinde yer alan agresif mizahı ölçen maddeler de dahil edilmiştir.

4.2.1 Olumsuz Yaşam Olayları Çalışması

Bu çalışmada toplam 24 öğrencinin katıldığı, üç ayrı oturum düzenlenmiştir. Yanıtlar Google Meet'te yüz yüze doldurulan Google Forms aracılığıyla yapılmıştır. Katılan öğrenciler anne ya da baba kaybının, aileden uzak yaşamanın, sevilen bir öğretmenin ayrılışının, afetlerin, bir olayda suçlu hissetmenin, kaza geçirmenin, bir hayvan saldırısının onlar için zorlayıcı bir deneyim olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerden travmatik yaşantı esnasında ve sonrasında neler hissettikleri, düşündükleri ve nasıl davrandıkları öğrenilmiştir. Öğrenciler bu deneyimler sırasında ve sonrasında korku, üzüntü, kızgınlık, öfke, şüphe, şaşkınlık, çaresizlik, yalnızlık, sinirlilik, pişmanlık ve utanç hissettiklerini paylaşmışlardır. Öğrencilere bu olaylardan sonra çevrelerine nasıl tepkiler verdikleri sorulmuştur. Öğrenciler olumsuz deneyim süresinde ve ardından çevresine yönelik şu şekilde davrandıklarını ifade etmişlerdir: "Olmamış gibi yapmıştım," "Onlarla konuşmadım ve hiçbir şey yapmadım," "kızdım," "çevremdeki insanlara şaşkın tepkiler verdim," "onlara yansıtmamıştım," "insanlara çok kızgındım, bana acınası gözlerle bakıyorlardı," "O zaman sanki dilimi yutmuştum," "ilk başta üzülüyordum, sonra hepimiz öleceğiz, bu normal diye düşündüm," "çevremdeki insanlara hiç tepki vermemişim."

Öğrencilere saldırgan mizahla ilgili sorular sorulmuştur. Bu sorular mizahın küçük düşürücü, saldırgan, agresif niteliğine yönelik olmuştur. Aynı zamanda tek başına yahut grupla olmakla birlikte, mizahın bir duyguyu ifade etmek için daha uygun bir araç olup olmadığı sorusu çalışılmıştır. Öğrencilerin 10 tanesi "Hayır" yanıtını verirken, 14 öğrenci mizahın bir duyguyu ifade etmek için daha uygun bir araç olduğunu ifade etmiştir.

Bu çalışmada "başkasıyla geçilen alaya tanık olmak," "isim / lakap takmak," "öğretmenle alay etmek," "yok saymak için alay etmek" ve "eksiklik ya da dezavantajlı durumlarla alay etmek" gibi çok sayıda madde elde edilmiştir.

4.2.2 Madde Havuzunun Gözden Geçirilmesi

Madde havuzunda yer alan 52 madde, benzerlik, saldırgan mizahla ilişkililik ve saldırgan mizah teorilerine uygunluk açılarından gözden geçirilmiş ve benzer anlam veren ifadeler çıkarılmıştır. Böylece 34 madde elde edilmiştir. Oluşturulan 34 madde için 5 öğrenci seçilerek her bir madde gözden geçirilmiştir. Yapılan 5 ayrı görüşmede, öğrencilerin maddeleri okuduğunda ne düşündüğü ve maddeden ne anladığı çalışılmıştır. "Anlamadığın ya da açık olmadığını düşündüğün maddeler var mı?" şeklinde sorulara, anlatım bozukluğu ve daha soyut olduğunu düşündükleri maddeler üzerinde yeniden çalışılarak son hali verilmiştir.

4.3. Geçerlik Çalışması

4.3.1 Kapsam Geçerliliği

Ölçeğin kapsam geçerliliği için özellikle travma alanı başta olmak üzere çocuk – ergen ruh sağlığı alanında çalışan 9 uzman belirlenmiştir. 8 uzmandan geri bildirim alınmıştır. Uzmanlar her ölçek maddesi için "Gerekli," "Yararlı" ve "Gereksiz" seçeneklerini işaretleyerek ve ihtiyaç duyduklarında da notlar bırakarak geri bildirimlerini paylaşmışlardır.

Kapsam geçerliliği istatistiksel analizde açıklandığı gibi Kapsam Geçerlilik İndexi ve Lawshe' nin Kapsam Geçerliliği Oranı (KGO) formülü kullanılarak hesaplanmış, 0.78'in altında değer alan 8 madde çıkarılarak 26 madde

elde edilmiştir. Maddeler beşli Likert tipinde '5-tam bana uyuyor, 4-bazı durumlarda uyuyor', 3-kararsızım, 2-bana uymuyor, 1-bana hiç uymuyor' puanlanmıştır. Puanın artışı agresif mizah davranışının yükseldiğini göstermektedir.

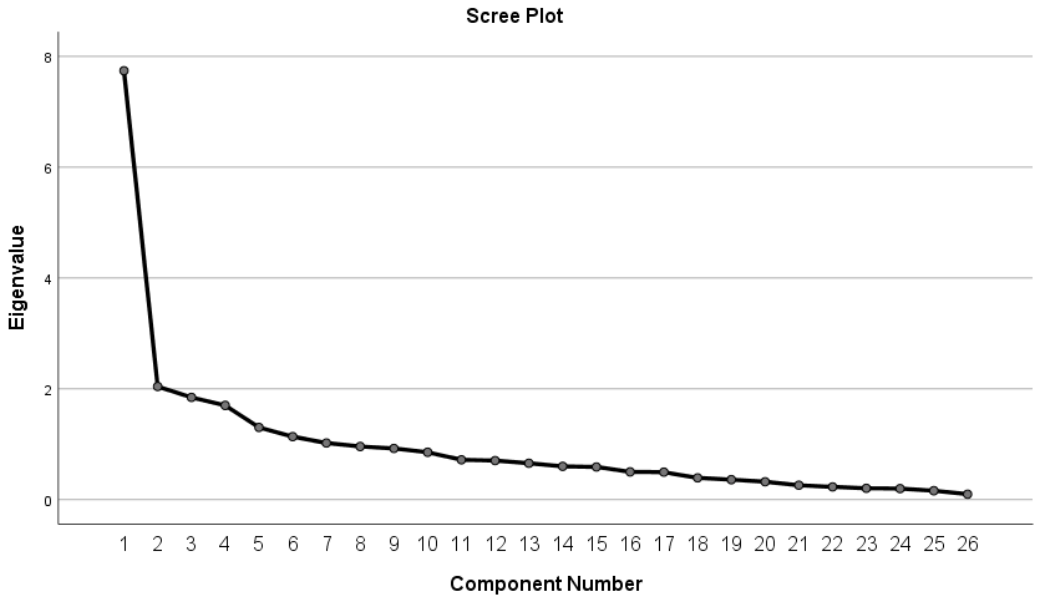
4.3.2 Yapı Geçerliliği

Ölçeğin yapı geçerliliği analizi için toplam 26 madde 122 öğrenciye Google Forms aracılığıyla gönderilmiş, 120 öğrenciden veri edinilmiştir (yanıtlama hızı %98,4). Örnek büyüklüğünün faktör analizine uygunluğu incelendiğinde; Kaiser Meyer Olkin (KMO) Katsayısı 0,816 ve Bartlett küresellik testi $\chi 2=1034,179$, df= 190, P= 0,001 olarak saptanmıştır. Bu sonuçlar ölçeğin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin faktör sayısını belirlemek için özdeğer katsayısı sık kullanılan bir yöntemdir (Tabachnick ve Fideli, 2001). Varimax (dik) rotasyon yöntemiyle maddelere temel bileşenler analizi uygulandığında özdeğeri 1 ve üzerinde olan (sırasıyla 7.741, 2.041, 1.844, 1.700, 1.302, 1.136, 1.021) yedi faktör elde edilmiştir. Madde 25'in 2. ve 7. faktör alanları arasında ölçüm yapamadığı, ayırt edemediği bulunmuş ve bu sebeple dışarıda bırakılmıştır. Yapılan ikinci faktör analizinde 25 maddenin 6 faktöre ayrıldığı görülmüş, ancak madde 21'in ve madde 10'un faktör 1. ve 3. faktör arasında ölçüm yapamadığı, ayırt edemediği bulunmuş ve bu sebeple dışarıda bırakılmıştır. 6. faktörü oluşturan madde 8 ve madde 9'un da güvenirlik analizi puanı 0.491 olarak belirlenmiş ve bu maddeler de çıkarılmıştır. Analizler sonunda madde iki 6. faktörü açıklayan tek madde olarak kaldığı için analizden çıkarılmıştır. Yapılan beşinci faktör analizinde toplam varyansın %63,40'ını açıklayan 20 maddenin 5 faktörle ifade edilebildiği görülmüştür.

Faktör sayısını belirlemede sıklıkla kullanılan diğer yöntem ise scree testidir. Şekil 4.3.2.1'de yatay eksende faktörlerin, dikey eksende açıklanan varyansın (%) yer aldığı grafiğe bakılarak, eğimin çok az değiştiği bölge dikkate alınmış ve beş faktörün yeterli olduğuna karar verilmiştir.

Şekil 4.3.2.1. Ölçek Maddelerinin Varyans Yüzdelerine Göre Faktörlere Dağılımı



Bu bağlamda Tablo 4.3.2.2'de alt ölçek adlandırılmaları ile birlikte ölçeğin faktör analizi sonuçları izlenebilmektedir.

Tablo 4.3.2.2. Faktör Analizi Sonuçları

Faktörlere Göre Maddeler	**1.**	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**	**Açıklanan Varyans (%)**	**Cronbach Alpha**
Tansiyonu Düşüren Mizah							
1. Birine öfkelendiğimde onunla alay etmek beni rahatlatır.	**0,804**	0,217	0,117	0,066	-0,037		
2. Daha önce beni üzen biri hata yaptığında onunla alay ederim ya da ona gülerim.	**0,732**	0,261	0,157	0,143	0,192		
3. Bir arkadaşım benimle alay ettiğinde, ben de onunla alay ederek rahatlarım.	**0,708**	0,465	0,074	0,171	0,042	15.079	0,825
4. Tek başımayken alay etmeyeceğim şeylerle arkadaş grubum arasındayken alay edebilirim.	**0,678**	0,045	0,142	0,135	0,103		
Misilleyici Mizah							
5. Biri bana kendimi çaresiz hissettirdiğinde, ben de onunla alay ederim.	0,191	**0,71**	0,079	0,144	0,015		
6. Biri bana rahatsız edici şeyler hatırlattığında o kişiye kırıcı şakalar yaparım.	0,209	**0,681**	0,081	0,241	0,269	13.620	0,781
7. Yaşıtım olmayan birisi beni üzdüğünde onunla alay ederek karşılık veririm.	0,093	**0,674**	0,266	0,004	0,06		

8. Daha önce hoşlanmadığım birine benzettiğim insanlarla karşılaştığımda onlarla alay ederim.	0,291	**0,592**	0,463	-0,038	-0,02		
9. Beni üzen bir arkadaşımla herkesin içinde alay edebilirim.	0,5	**0,508**	-0,031	0,221	0,306		
Bağlara Saldıran Mizah							
10. Bunaldığımı hissettiğimde arkadaşlarımla dalga geçerim.	0,095	0,303	**0,793**	0,16	0,05		
11. Espri yaptığımda arkadaşlarımın üzüldüğünü fark ederim, ama yine de devam ederim.	-0,019	0,196	**0,788**	0,031	0,077	12.538	0,750
12. Aklıma beni üzen ya da korkutan bir şey geldiğinde arkadaşlarımla alay ederim.	0,238	-0,047	**0,639**	0,107	0,254		
13. Arkadaşlarımla arama mesafe koymak için onlara şaka yapar, onlarla dalga geçerim.	0,284	0,122	**0,588**	0,37	0,075		
Küçük Düşürücü Mizah							
14. Arkadaşlarıma yaptığım şakalar küçümseyici olabilir.	0,045	0,08	0,074	**0,821**	0,076		
15. Yaptığım şakalar bir başkasını küçük düşürücü olabilir.	0,1	0,374	0,149	**0,742**	0,101		
16. Yaptığım bazı şakalar arkadaşlarımla aramı bozabilir.	0,165	0,072	0,079	**0,683**	0,037	12.100	0,759
17. Şakanın olumsuz/kötü duyguyu ifade etmek için uygun bir yol olduğunu düşünürüm.	0,451	-0,133	0,234	**0,57**	0,219		
Salt Duygu İfadesi Olarak Mizah							
18. Ne yapacağımı bilemediğim ve donakalmışım gibi hissettiğim durumlarda şaka yapmayı tercih ederim.	0,053	-0,007	0,024	0,112	**0,825**		
19. Kendimi çaresiz hissettiğim zamanlarda çaresizliğimle alay ederim.	0,013	0,117	0,114	0,023	**0,738**	10.044	0,670
20. Kızgın olduğumda kızgınlığımı şaka yaparak gösteririm.	0,24	0,173	0,203	0,122	**0,646**		

4.3.3 Uyum Geçerliliği (Convergent validity)

Tablo 4.3.3'de alt ölçeklerin birbiriyle ve ölçeğin toplam puanıyla korelasyonları verilmiştir. Tabloda izlendiği gibi, tüm alt boyutların birbirleriyle ve toplam puanla istatistiksel olarak anlamlı korelasyon gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 4.3.3. Agresif Mizah Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Korelasyon Değerleri

	Tansiyonu Düşüren Mizah	**Misilleyici Mizah**	**Bağlara Saldıran Mizah**	**Küçük Düşürücü Mizah**	**Salt Duygu İfadesi Olan Mizah**
	r;p	r;p	r;p	r;p	r;p
Tansiyonu Düşüren Mizah	1				
Misilleyici Mizah	0,653**	1			
Bağlara Saldıran Mizah	0,439**	0,456**	1		
Küçük Düşürücü Mizah	0,467**	0,470**	0,464**	1	
Salt Duygu İfadesi Olan Mizah	0,324**	0,394 **	0,347**	0,368**	1
Toplam Puan	0,810**	0,808**	0,664**	0,768**	0,642**

** p<0,01

4.4 Bilinen grupların karşılaştırılması

Ölçeğin travmatik yaşantısı olan ve olmayan ergenleri ayırt edip etmediğini belirlemek için bilinen grupların karşılaştırılması yöntemi kullanılmıştır. Travmatik yaşantısı olan ve olmayan ergenlerin alt boyutlardan ve ölçeğin tümünden aldığı puanlar Tablo 4.4'de verilmiştir.

Her iki gruptan elde edilen ortalama, standart sapma ve alt boyutlar için t testi puanları karşılaştırıldığında; travmatik yaşantısı olan ergenler tüm alt testlerden anlamlı olarak daha yüksek puan almışlardır (P<0.05).

Tablo 4.4. Travmatik Yaşantısı Olan ve Olmayan Ergen Grupların Ölçekten Aldığı Puanların Dağılımı

Alt Boyutlar	**Travmatik Yaşantısı Olan Ergenler N=31**		**Travmatik Yaşantısı Olmayan Ergenler N=31**		**t;p**
	Ortalama	**S. Sapma**	**Ortalama**	**S. Sapma**	

Tansiyonu Azaltan Mizah	10,0	5,1	7,10	2,12	-4,762;001
Misilleyici Mizah	8,6	4,2	6,4	1,4	-4,744;001
Bağlara Saldıran Mizah	5,1	2,1	4,4	0,62	-2,949;001
Küçük Düşürücü Mizah	8,3	4,0	5,3	1,5	-6,494;001
Salt Duygu İfadesi Olan Mizah	8,6	4,1	5,6	2,2	-5,583;001

4.5. Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test yöntemi kullanılmıştır.

4.6 İç Tutarlılık

Ölçeğin iç tutarlılığı 120 öğrencinin ölçeğe verdiği yanıtlar üzerinden tüm test ve alt testler için Cronbach Alfa katsayıları hesaplanarak belirlenmiştir. Cronbach Alfa katsayısı ölçeğin tümü için 0.88'dir.

Tansiyonu Düşüren Mizah 0,825; Misilleyici Mizah 0,781; Bağlara Saldıran Mizah 0,750; Küçük Düşürücü Mizah 0,759; Salt Duygu İfadesi Olan Mizah 0,673 Cronbach Alfa katsayısına sahiptir.

4.7. Test-tekrar test güvenirliği

Ölçeğin farklı zamanlarda aynı sonucu verip vermediğini saptamak için test-tekrar test yöntemi kullanılmıştır. 26 öğrenci 20 gün arayla ölçeği doldurmuşlardır. Tablo 4.7'de izlendiği gibi, aynı öğrencilere ölçek 20 gün arayla uygulandığında tüm alt ölçeklerin puan ortalamaları benzerdir ve alt ölçeklere göre farklılık olmakla birlikte 0.84-0.97 yüksek bir korelasyon bulunmaktadır.

Tablo 4.7. Test-Tekrar Test Güvenirliği Sonuçları

Alt Ölçekler	**Birinci Uygulama**		**İkinci Uygulama**		**r;p**
	Ortalama	**S. Sapma**	**Ortalama**	**S. Sapma**	
Tansiyonu Düşüren Mizah	9.66	4.80	9.12	4.55	0,92;0,001
Misilleyici Mizah	8.30	4.00	8.00	3.66	0,97;0,001
Bağlara Saldıran Mizah	5.00	2.00	5.33	1.95	0,84;0,001

Küçük Düşürücü Mizah	7.88	3.82	7.60	3.40	0,94;0,001
Salt Duygu İfadesi Olan Mizah	8.24	3.94	9.33	4.24	0,93;0,001

4.8 Ölçek Puanlarının Sosyo-Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Ölçekten alınan toplam ve alt boyutlarından alınan puanlar cinsiyete göre incelendiğinde (Tablo 4.8.1); kız ve erkek öğrencilerin puanları arasında yalnızca dördüncü faktör bağlamında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($P<0.05$). Diğer alt faktörlerin cinsiyete göre istatistiksel açıdan fark olmadığı saptanmıştır ($P>0.05$).

Tablo 4.8.1. Kız ve Erkek Öğrencilerinin Alt Ölçeklerden Aldığı Puanların Dağılımı

Alt Boyutlar	**Kız**		**Erkek**		**t;p**
	Ortalama	**S. Sapma**	**Ortalama**	**S. Sapma**	
Tansiyonu Düşüren Mizah	7.41	3,93	8.08	4,49	0,866;0,388
Misilleyici Mizah	8,32	4,46	8,75	3,69	0,580;0,563
Bağlara Saldıran Mizah	4,72	1,65	5,32	2,35	1,750;0,83
Küçük Düşürücü Mizah	**7,48**	**3,37**	**8,94**	**4,27**	**2,091;0,039**
Salt Duygu İfadesi Olan Mizah	6,14	3,30	6,46	3,02	0,552;0,582

Toplam Puan	34,09	11,81	37,63	13,73	1,1517;0,132

Araştırmaya katılan öğrencilerin doğduğu illere göre yapılan karşılaştırmada; İstanbul ve İstanbul'un dışında 18 il karşılaştırılmıştır. Bu analizde, Tablo 4.8.2'de görüldüğü üzere, yalnızca madde 16'nın, yani "Arkadaşlarıma yaptığım şakalar küçümseyici olabilir." maddesinin istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür (P<0,05). Öğrencilerin doğduğu illere göre diğer maddelerin puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermemiştir (P>0,05).

Tablo 4.8.2. Öğrencilerin Doğduğu İllere Göre Madde Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	**İstanbul Doğumlu Grubu**		**İstanbul Doğumlu Olmayan Grup**		**t;p**
	Ortalama	S.Sapma	Ortalama	S.Sapma	
Arkadaşlarıma yaptığım şakalar küçümseyici olabilir.	1.45	0,722	1,99	1,320	-2.811;0,006

Araştırmaya katılan öğrencilerin doğduğu illerine göre yapılan karşılaştırmada; İstanbul ve İstanbul'un dışında 18 il karşılaştırılmıştır. Bu analizde, Tablo 4.8.3'de görüldüğü üzere, ölçeğin Küçümseyici Mizah alt boyutunun istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu saptanmıştır (P<0.05). Öğrencilerin doğduğu illere göre diğer alt ölçek puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermemiştir (P>0,05).

Tablo 4.8.3. Öğrencilerin Doğduğu İllere Göre Alt Ölçek Puanlarının Karşılaştırması

Alt boyut	**İstanbul Doğumlu Grubu**	**İstanbul Doğumlu Olmayan Grup**	**t;p**

	Ortalama	S.Sapma	Ortalama	S.Sapma	
Küçümseyici Mizah	7,41	3,21	8,80	4,26	-1,970;0,51

Öğrencilerin yaşları ile ölçek maddeleri konusundaki karşılaştır'ma için Kruskal-Wallis yöntemi uygulanmıştır. Bu analiz sonucunda Tablo 4.8.4'de yer alan maddeler istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu olduğu görülmüştür (P<0.05). Diğer alt ölçek puanları yaşlara göre anlamlı farklılık göstermemiştir (P>0.05).

Tablo 4.8.4. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Anlamlı Fark Bulunan Madde

Maddeler	**10 Yaş**	**11 Yaş**	**12 Yaş**	**$\chi 2$;p**
N	16	86	18	
	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank	
Kızgın olduğumda kızgınlığımı şaka yaparak gösteririm.	61,28	56,24	80,17	8,001;0,018
Şakanın olumsuz/kötü duyguyu ifade etmek için uygun bir yol olduğunu düşünürüm.	72,38	55,68	72,97	7,258;0,027
Bunaldığımı hissettiğimde arkadaşlarımla dalga geçerim.	62,44	56,62	77,33	10,338;0,006
Arkadaşlarıma yaptığım şakalar küçümseyici olabilir.	80,88	54,40	71,56	12,839;0,002
Arkadaşlarımla arama mesafe koymak için onlara şaka yapar, onlarla dalga geçerim.	68,69	58,63	71,72	7,391;0,025
Biri bana rahatsız edici şeyler hatırlattığında o kişiye kırıcı şakalar yaparım.	66,09	55,69	78,53	9,560;0,008

Öğrencilerin kardeş sayıları ile ölçek maddeleri konusundaki karşılaştırma için Kruskal-Wallis yöntemi uygulanmıştır. Bu analiz sonucunda, Tablo 4.8.5'de

görüldüğü üzere, "Kızgın olduğumda kızgınlığımı şaka yaparak gösteririm." Maddesinin kardeş sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği (P=0,039), diğer maddelerden alınan puan ortalamalarının anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır (P>0.05).

Tablo 4.8.5. Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Ölçek Maddelerinin Karşılaştırması

Madde	**Tek Çocuk** Mean Rank	**Tek Kardeş** Mean Rank	**Çoklu Kardeş** Mean Rank	χ2;p
Kızgın olduğumda kızgınlığımı şaka yaparak gösteririm.	68,73	65,44	50,44	6,486;0,039
n	20	55	45	

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

5.1 Ölçeğin Geçerlilik ve Güvenirlik Sonuçları

Bu çalışmada Ergenlerde Travmatik Yaşantılara Duyarlı Agresif Mizah Ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçek, mizahın saldırgan yönüne odaklanmış ve bu alandaki ölçümleri yapması için yapılandırılmıştır. Önceki bölümlerde belirtildiği üzere, mizah tarzlarını ölçen literatürde 12 adet çalışma bulunmuştur. Ancak mizahın saldırgan alt boyutunu kapsamakta ve ölçmekte yetersiz oldukları görülmüştür. Oral'ın Türkçeye uyarladığı Ergenlikte Mizah Ölçeği'nin agresif mizaha dair madde içermediği ifade edilmiştir. Ancak ölçek maddelerine bakıldığında, "Beni kaygılandıran olaylarla dalga geçerek rahatlamaya çalışırım" maddesinin tansiyonu düşüren ve duyguyu ifade eden; "Birisine çok öfkelendiğimde kavga etmek yerine onunla alay etmek beni daha çok rahatlatır." maddesinin de bağlara saldıran ve belki de misilleyici mizah niteliğinde maddeler olduğu görülmüştür. Ölçeği çalışan araştırmacılar bu maddelerin dikkat, hatırlama, öğrenme ve hatırlama gibi bilişsel işlemleri ölçtüğünü ifade etmişlerdir. Gene aynı

ölçeğin diğer alt faktör maddeleri incelendiğinde, iletişim ve zorlu duygularla "başa çıkma" gibi değişkenlerle ilişkilendirmişlerdir (Oral, 2004).

Yerlikaya tarafından Türkçeye uyarlanan Mizah Tarzları Ölçeği saldırgan mizaha dair alt ölçeği içermektedir. Cronbach Alfa katsayısının 0,69 olduğu ve bu boyutu ölçen 8 maddesi olduğu görülmüştür. Bu ölçeğin diğer ölçeklerden farklı, saldırgan mizaha dair ahlaki yargıları da içermesidir. Örneğin: "İnsanların, mizahı başkalarını eleştirmek ve aşağılamak için kullanmalarından hoşlanmam." Ölçek saldırgan mizaha dair çift yönlü davranışları içeren maddeleri barındırmaktadır; 4 adet agresif mizahı kullanan ve 4 adet agresif mizaha karşı olan davranışları ölçmektedir (Yerlikaya, 2003). Aynı çift yönlü madde çalışması Anlı'nın Türkçeye uyarladığı Çocuklar için Mizah Tarzları Ölçeği'nde de görülmektedir (Anlı, 2019). Cemaloğlu ve arkadaşlarının geliştirdiği Mizah Davranışları Ölçeği alaycı mizah alt ölçeğini içermiş ve öğretmenlerin, okul müdürlerinin mizah tarzlarını belirlemek için puanlayacakları bir araç olarak geliştirilmiştir. Bu çalışmadaki maddelerin öteki insanların duygularını önemsemeyen ve küçük düşüren davranışların incelendiği görülmüştür (Cemaloğlu, Recepoğlu, Şahin, Daşçı, & Köktürk, 2012). Ölçek çalışmaları içinde bir diğer farklı çalışma da Türkçeye Çankırı tarafından uyarlanan Alay Edilme Ölçeği'dir. Bu ölçeğin maddeleri bir öğrencinin hangi özelliklerle dalga geçtiğini ölçmektedir (Çankırı, 2016).

Bu çalışmada geliştirilen ölçek maddelerinin bütünü agresif mizaha ve onun alt boyutlarına odaklanmıştır. Teorik olarak en büyük fark, rahatlama teorisine dahil olabilecek mizah maddelerinin "baş etme" ve olumlu duygularla değil, saldırganlıkla ilişkili olduğu söylenebilir. Çünkü biliyoruz ki, bir insan bir başkasının talihsizliğinden, eksikliğinden ve zarar görmesinden keyif alabilmektedir (Erzi, 2019). Bu düşünce Almancada yer alan schadenfreude kelimesinde toparlanabilmektedir ve Antik Yunan'da izleri görülmektedir. Bir başka deyişle, "baş etme" saldırı olarak kullanılan bir mizah ile de açıklanabilmektedir.

Ölçek geliştirme çalışması, travmatik yaşantılar sonucu yatılı okulda öğrenim gören, Türkiye'nin 19 farklı ilinden öğrencilerle gerçekleştirilmiştir.

Türkiye'nin çok kültürlü bir ülke olduğu göz önüne alınırsa, örneklemin ölçeğin Türkiyeli öğrencilere uygulanması için önemli bir avantaj oluşturduğu söylenebilir.

İlk aşamada olumsuz yaşam deneyimlerine verilen tepkiler ve duyguları ifade ederken kullanılan agresif mizah davranışlarını belirlemek için öğrencilerle bireysel ve grup görüşmeleri yapılmış ve bu çalışmaların sonucunda 34 madde elde edilmiştir. Öğrencilerin %29'u travmatik bir deneyim sonrasında kızgınlık / öfke hissettiğini belirtmiştir. 'Öfkeme ve kızgınlığıma hâkim olamıyorum' diyen öğrenciler bütün öğrencilerin %42,5'ini oluşturmaktadır. Darüşşafaka Eğitim Kurumları'nda her öğrencinin annesi, babası yahut her iki bakım verenini de kaybettiği bilinmektedir. Ailede yaşanan kaybın doğrudan agresyonla ilişkisi olduğu söylenmese de, Bowlby, yaşanan kaybın bir "işlevsiz öfke" doğurabileceğinden bahsetmektedir. Bahsettiği öfke tarzının, bakım verenle ilişkinin zayıfladığı zamanlarda nefrete ve kötülüğe kadar ilerleyen davranışlarla karakterize olduğu ifade edilmiştir (Bowlby, 1998).

Madde havuzu oluşturulurken öğrencilerin duygularını nasıl işledikleri ve ifade ettikleri konusunda çalışılmıştır; öğrencilerin büyük bir kısmının, yaşadıkları duygunun ifade edilmesi konusunda zorluk yaşadığı fark edilmiştir. İfade edilen duyguların önemli kısmının saldırgan mizahla ilişkili olduğu, mizahın bu duyguların taşıyıcısı olabildiği görülmüştür. Araştırmacılar literatürde agresyonun çeşitli şekillerde ifade edilebileceğini belirtmişlerdir. Agresyonun düşmanlığı içeren hali, bireyin yaşadığı korku, hayal kırıklığı ve üzüntüyle alakalı olduğu belirtilmiştir. Diğer yandan, agresyonun edilgen halinin doğrudan mücadeleden kaçtığı ve çeşitli şekillerde ifade edildiği belirtilmiştir (Açıkgöz & Özbaş Gençarslan, 2019). Öğrencilerin belirttiği ifadelerin tepkisel olabileceği görülmüştür. Yapılan nörobilim araştırmalarının travma sonrası stres tepkilerinin yürütücü işlevlerdeki yetersizliğe; bilgi işleyişi ve baskılama işlevlerinin azlığına işaret etmektedir. Bununla birlikte, duyguların düzenlenmesi konusundaki yetersizliğin de saldırganca davranışlara zemin hazırlayabileceği belirtilmiştir (Öznur, ve diğerleri, 2014).

Danimarka'da yapılan bir araştırmada erken bakım veren kaybının duygu düzenlemesi konusunda bir ihtiyaca yol açtığı ifade edilmektedir (Høeg, ve

diğerleri, 2018). Diğer yandan, yapılan bir meta-analizde 18 yaşından önce anne, baba ya da her iki ebeveyn kaybı yaşayan kişilerin major depresyona kadar çeşitli patolojilere yönelik risk altında olduğu ifade edilmiştir (Claudine Simbi, Zhang, & Wang, 2019). Ergenlerle ebeveyn kaybına yönelik yapılan diğer çalışmalarda, yaşam kalitesinin düştüğü, yetişkinlikteki psikopatolojilerin arttığı belirtilmiştir (Breier, ve diğerleri, 1988). Yapılan bir başka araştırma, ailede yaşanan kaybın cinsiyetten bağımsız olarak hem hayattaki ebeveyn hem de çocuğun duygu düzenlemesi, duygu temelli davranışları konusunda hem de fiziksel hastalıklarla sonuçlanacağını belirtilmiştir (Tafà, ve diğerleri, 2018).

Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında önce 34 maddenin kapsam geçerliliği çalışılmış, her maddeye yönelik uzman görüşleri sonrasında maddelerin kapsam geçerliliği hesaplanmış ve 8 madde çıkarılmıştır. Böylece 26 maddenin 120 öğrenci üzerinde yapı geçerliliği analiz edilmiştir. Literatürde, özellikle faktörler güçlü ve belirgin olduğunda ve madde sayısı az olduğunda örnek büyüklüğünün 100'e kadar indirilebileceği, genel olarak her maddeye karşılık beş kişinin iyi bir sayı olduğu belirtilmektedir (Kline, 2014; Tabachnick & Fidell, 2001). Bu çalışmada da yaklaşık 1:5 olduğu, KMO katsayısı da (0.81) örnek büyüklüğünün yeterli olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini saptamak için açıklayıcı faktör analizi sonucunda 20 maddelik, toplam varyansın %63,4'ünü açıklayan beş faktör elde edilmiş ve bu faktörler 'Tansiyonu Düşüren Mizah', 'Misilleyici Mizah', 'Bağlara Saldıran Mizah' ve 'Küçük Düşürücü Mizah' olarak adlandırılmıştır. Alt ölçeklerin toplam puanla ilişkisinin de 0,64-0,81 arasında anlamlı ilişki içinde olduğu görülmüştür.

Ölçeğin uyum geçerliliğine bakıldığında tüm alt boyutların birbirleriyle ve toplam puanla istatistiksel olarak anlamlı korelasyon gösterdiği belirlenmiştir (r=0,324-0,653). Misilleyici Mizah ve Tansiyonu Düşüren Mizah alt boyutlarında, bu korelasyonun 0,653 olduğu görülmüştür. Bu sonuç, Tansiyonu Düşüren Mizahı kullanan öğrencilerin Misilleyici Mizahı kullanma eğitimlerinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Literatürde son yıllarda alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayısının 0,70'den düşük olması durumunda ayrı alt boyutlar olarak isimlendirilebileceğini, çoklu bağlantı sorunu teşkil etmeyeceği bildirilmektedir

(Durmuş, Çinko, & Yurtkoru, 2018). Bu nedenle bu çalışmada da farklı alt boyutlar olarak ele alınmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliği için kullanılan diğer yöntem 'bilinen grupların karşılaştırılması' olmuştur. Travmatik yaşantılara sahip gençlerin ölçekten istatistiksel olarak daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Bu konuda yapılan önemli bir çalışmanın birkaç örneğini vermek uygun olacaktır:

Örnek 1: "Biri bana kendimi çaresiz hissettirdiğinde, ben de onunla alay edebilirim."

Ölçeğin bu maddesinin işaret ettiği yer, "biri ile alay etmek"tir. Bu madde, travmatik deneyim sonrası duyguya odaklanarak çaresizlik hissini alay etmenin itici gücü / kaynağı olarak tanımlamıştır.

Örnek 2: "Bir arkadaşım benimle dalga geçtiğinde, ben de onunla alay ederek rahatlarım."

Ölçeğin bu maddesinin işaret ettiği yer, gene "biri ile alay etmek"tir. Ancak bu madde de, travmatik deneyim sonrası yaşanabilecek olan öfke, hınç ya da karşı tepkiye kaynak olacak duyguya odaklanmıştır. Ek olarak, bu duyguların bir yük olarak taşındığını, ifade edildiği taktirde rahatlamanın mümkün olduğunu söylemektedir.

Örnek 3: "Arkadaşlarıma yaptığım şakalar küçümseyici olabilir."

Ölçeğin bu maddesinin işaret ettiği yer şakanın küçümseyici bir davranışın aracı olabileceğidir. Bu madde, travmatik deneyim sonrası yaşanabilecek olan değersizlik hissinin öteki kişilere yansıtıldığı göstermektedir. Ölçek maddesi şakalar hakkında olmasının yanında, küçümseyici bir şakanın, kaynağını travmatik bir yaşantıdan alabileceğini söylemektedir.

Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,88 olarak saptanmıştır. Test-tekrar test yöntemi ile de ölçek farklı zamanlarda uygulandığında benzer sonuçların elde edildiği, bir başka ifadeyle güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Travmaya duyarlı olmak, öncelikle travmayı tanımakla ilişkili olsa da bu yetersizdir. Travmaya duyarlı çalışmaların altı niteliği şu şekilde paylaşılmıştır: Güvenli, şeffaf, akran desteğinin varlığı, iş birliği ve mukabele, güçlendirme ve seçim hakkı, kültürel, tarihsel ve cinsiyete dair sorunlara dair hassas olmak

(Initiative, 2014). Paralel şekilde, travmaya duyarlı bir okulun travmayı tanıyan ve doğru değerlendiren, önlem ve müdahale programları geliştirebilen, travma eğitimi ve farkındalığı sağlayan, öğrenciler ve aileleriyle ortaklık sağlayan, travmaya duyarlı bir öğrenme ortamının sağlandığı, kültürel farklılıklara duyarlı ve acil durum yönetimi konusundaki becerilere sahip olan yapı olarak tarif edilmiştir (Panlilio, 2019).

Mizahın kültürel niteliğine dair hassasiyet, Doğu'da Mizah kitabında işlenmiştir. Kitapta, mizahın, var olan ilişki ağına yönelik bir başka taraftan bakmayı sağladığı, bu ölçüde de kültürel özelliklerin önem kazandığı dile getirilmektedir. Mizahın taşıyıcılarının o kültürden kaynak edindiği belirtilmiştir (Fenoglio & Georgeon, 2000).

Bu çalışmada geliştirilen ölçeğin önemli yapısı agresyon ve onun araçları üzerine kurulmuştur. Agresyon kelimesi Fransızca "saldırı, saldırganlık" anlamına gelen agression kelimesinden, Fransızca agression kelimesi Latince aynı anlama gelen agressio kelimesinden alıntıdır. Latince "üstüne yürümek" anlamına gelen aggredi fiili, +(t)ion ekiyle türeyerek "agresyon" halini almıştır. Latince fiil, gradi ve gress- "yürümek, adım atmak" fiilinden türetilmiştir. Daha ilginci, bu fiilin kademe ve derece anlamına gelen "grado" kelimesinden kök edinmiştir. Yani agresif mizahın bir derece oluşturmakla ve "üstün" olmakla etimolojik bir ilişkisi mevcuttur (Nişanyan, 2018).

Kız öğrencilerinin Küçümseyici Mizah alt ölçeğinden daha düşük puan aldığı görülmüştür. Küçümseyici Mizah alt ölçeği içerisinde "Şakanın olumsuz / kötü duyguyu ifade etmek için uygun bir yol olduğunu düşünürüm." maddesinin erkeklerce daha fazla puan almasının yarattığı bu fark, alt ölçekler arasındaki cinsiyet farkını anlamlı kılmaktadır. Literatürde agresif mizah ve cinsiyet farkı üzerine ergenlerle yapılan çalışmalara bakıldığında, erkeklerin agresif mizahı kullanımının daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Fox, Hunter, & Jones, 2016; Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray, & Weir, 2003; Aillaud & Piolat, 211-222).

Mizahın küçümseyici alt boyutu ile ne kadar paralelse diğer dört alt ölçekteki bulgularla uyuşmamaktadır. Literatürde pek çok yaş grubunda yapılan çalışmalarda cinsiyet farkının fazlasıyla belirgin olduğu belirtiliyor. Çalışmamız bu

anlamda, literatürdeki bulgulara ters olmamakla birlikte, cinsiyetten bağımsızlık durumundan (gender-free) söz edilebilir.

Öğrencilerin yaşlarına göre alt ölçeklerden alınan puanlar ve toplam puan ortalaması farklılık göstermemiştir. Yapılan bir meta-analiz çalışmasında yaşın mizah kullanımıyla bağı konusunda mutabakat sağlanmadığı belirtilmiştir (Jiang, Su, Jiang, & Jia, 2020). Bu konunun netlik kazanması için öğrencilerin yalnızca yaşlarını değil, o yaşta olmakla alakalı tutumlarının da değerlendirilmesi gerekmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayıları ile ölçek maddeleri konusundaki karşılaştırmada "Kızgın olduğumda kızgınlığımı şaka yaparak gösteririm." maddesi açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Kardeş sayısı arttıkça kızgınlık duygusunun şaka ile ifadesi düşmektedir.

Kardeş sayısı / sırası çalışmaları literatürü için Alfred Adler'in düşüncelerinin öncelikli olduğunu ifade etmektedir. Kendisi, tek çocuk olmanın güçlükleri hakkında yazmış, üstelik bunun bir "talihsizlik" olduğunu aktarmıştır. Susann Sitzler tek çocuk olmak ve kardeşlik hakkında yazdıklarında, Ulrike Zartler'i de alıntılayarak bir kardeşe sahip olmamanın aileye ayrı bir sosyal yükümlülük getirebileceğini ifade etmiştir. Bu düşünce kardeşlerin aynı zamanda bazı duyguları ve yaşantıları antrenman edebilecek ilişkileri barındırması temelinde ifade edilmektedir (Sitzler, 2017, s. 248). Benzer bir bulgu, kardeş sayısı ve boşanma oranları arasında yapılan bir araştırmada bulunmuştur. Araştırmada kardeşlik öfkeyi ve çatışmayı yönetmek konusunda eşsiz bir fırsat olarak görülmüştür (Merry, Bobbitt-Zeher, & B. Downey, 2019). Kızgınlığın ifadesi hakkındaki fark, literatürdeki bu çalışmalarla paraleldir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin doğduğu illere göre ölçekten alınan puanlar karşılaştırıldığında; İstanbul'da doğmayan grubun "Arkadaşlarıma yaptığım şakalar küçümseyici olabilir." maddesi ve bu maddenin dahil olduğu Küçümseyici Mizah alt ölçeğinden daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Bu fark, İstanbul'da doğmayan ve İstanbul'a eğitim amacıyla gelen öğrencilerin neden daha fazla küçümseyici tarzda mizah kullandıkları ya da neden buna ihtiyaç

duydukları sorusunu gündeme getirmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin 18 farklı ilden İstanbul'a gelmelerinin nasıl bir deneyim olabileceği konusu önem kazanmaktadır.

Ergenlerle yapılan araştırmalarda kültürel olarak farklı bölgelere göç etmenin ve bu bölgelere uyum sürecinin ergen ruh sağlığına olumsuz etkileri olabileceği belirtilmiştir. Göç eden ergenlerin yaşam doyumları ve benlik saygılarının düşük olduğu, gittikleri mekânda kendilerini kanıtlamak için zorluklar yaşadıkları belirtilmiştir. Kendi varlıklarını kanıtlamak ve onay almak için gereken bu onay, benlik saygılarının da düşmesiyle karakterize olduğu belirtilmiştir (Gün & Bayraktar, 2008). Literatürde, iç göç yaşayan çocuklarda iç göç yaşamayanlara göre daha fazla duygusal ve davranış problemi görüldüğü belirtilmiştir. Bu sorunlara pek çok psikopatoloji ve sosyal ilişkiler de dahildir (Polat Uluocak, 2009). Literatürdeki bu bulgular mizahın küçümseyici alt boyutunun neden anlamlı olarak farklı çıktığını açıklamaktadır.

Bu ölçeğin maddeleri incelendiğinde gülmenin ve araçlarının bıçkın, saldırgan ve agresif yönlerinin çalışıldığı görülmektedir. Alt ölçeklerin adlarında da belirtildiği gibi duygu ifadesi ve tansiyonu düşürmesinin yanında bağlara saldırdığı, misilleyici ve küçümseyici olabildiği görülmektedir. Mizah bu bağlamda kötülük, oyunsu bir kötülük olarak araç kılınmıştır. "Oyunsu" ifadesi, Johan Huizinga'nın Homo Ludens adlı eserine gönderme yapmaktadır. J. Huizinga Eskimoların bir geleneğini anlatır. Gelenek, bir hukuk sisteminin nasıl olduğuyla ilgilidir. Adına trommesang, rum-match ve song contest denilebilen bu geleneklerde kabile ya da klan bayrammış gibi toplanır; herkes en sevdiği elbiselerini giyer ve neşe içindedir. İki "rakip", davalı ve davacı, karşı karşıya oturur. Davacı incitici sözler söyler ve diğerini küçük düşürmeyi amaçlar. Rakibinin yüzüne hakaret içerikli davranışlarda bulunmak serbesttir. Sanık ise tüm bunlara iyi niyetle ve hatta alaycı bir gülümsemeyle katlanmak zorundadır. Ayrıca duruşma bittiğinde iki rakip birbirlerine arkadaşça davranır. Bu yarışmalar adaletin tesis edildiği yerlerdir. Yani bu sert oyunsu döğüş, bir adli karardır. İlginç bir şekilde, J. Huizinga bu davul yarışmaların kahkahalar, gülüşmeler ve keyif içerisinde geçtiğini ifade eder (Huizinga, 2015). Geliştirdiğimiz ölçeğin kültürel çalışmalardaki örneklerine

bakıldığında tansiyonu düşüren, misilleyici, duygu ifadesi ve bağlara saldıran yönü gözükmektedir.

5.2 Agresif Mizahın Ölçülmesindeki Güçlükler

Gülme ve mizahın mutlulukla, eğlenceyle ve "baş etme" ile yan yana anılması, o eylemin ne zaman ortaya çıkacağı konusunda belirleyicidir. Genel kanıya göre mizah, saldırganlığı ve kötücül davranışları içermez. Bu bağlamda, gülmeye dair yapılan tanımlar için bir şiddet atfetmek güç gözükmektedir. Gülmenin ve mizahın ötekini hiçe sayan, saldıran, yıkan, zarar veren yönünü görmezden gelebilmektedir.

5.3 Uygulayıcılara Öneriler

Agresif mizahın ölçülmesindeki pürüzler, uygulayıcıları belirli sorumluluklara davet etmektedir. Ölçeği oluşturan maddeler gerek okulda gerekse farklı ortamlarda kabul görmeyen davranışları içermektedir. Hatta uygulama esnasında öğrencilerden bu ahlaki yargıların sesi olmaları ve "Ben bunları yapmıyorum" demeleri olasıdır. Böyle durumlarda mizahın farklı boyutları ve tarzları olduğu, her tarzın insan ilişkileri içerisinde karşılaşılması mümkün olan örnekleri oluşturduğu belirtilebilir. Uygulayıcının bu sözlerine güven, ancak uygulama öncesi kurulan ilişki ile mümkündür. Bunun önemi, söz konusu ölçeğin kişinin kendi saldırganca davranışlarını paylaşılmasını istemesiyle ilgilidir.

5.4 Araştırmacılara Öneriler

Bu araştırma sürecinde, araştırmanın alt ölçeklerinden birinin Almanca "schadenfreude" olarak adlandırılan, bir başkasının acısından ya da talihsizliğinden keyif alma hissinin de araştırmaya dahil edilebileceği fark edilmiştir. Bu kavram araştırmanın güçlüklerini artırabilecek olsa da bundan sonraki araştırmacılara önerimiz bu alt ölçeğin de çeşitli maddelerle agresif mizah ölçme araçlarına dahil edilmesi olabilir. Bu önerinin izleri felsefe ve edebiyat tarihinde mevcuttur. Aristoteles'in Nikhomakhos'a Etik (1108b)'inde Grekçesi "ἐπιχαιρεκακία" olarak ifade bulan kelime, başkasının acısından keyif almak anlamına gelir. Bu düşünce

Antik Yunan'ın diğer metinlerinde görülmektedir. Platon Philebos (50b)'ta gülmenin bir hazla ilişkili olduğunu ifade ederken, bu hazzın "karmaşık" bir haz olduğunu, bir başkasının acısından duyulan haz olduğunu da ifade etmektedir. Üstünlük gülüşünde tartıştığımız bu nitelik, Fyodor Dostoyevski'nin Suç ve Ceza'sında şu şekilde ifade edilmektedir: "Beklenmedik bir felaket anında, bu felaketin dışında kalan insanlarda hep görülen, dile getirdikleri içten acıma, acıları paylaşma duygularına rağmen, hiç kimsenin, en yakınlarımızın bile, kapılmaktan kendilerini alamadıkları tuhaf bir sevinç duygusu içindeydiler (Dostoyevski, 2020, s. 23)."

Kaynakça

A. Bryant, G., M. T. Fessler, D., Fusaroli, R., Clint, E., Amir, D., Chávez, B., . . . Yi, Z. (2018). The Perception of Spontaneous and Volitional Laughter Across 21 Societies. *Psychological Science*, 1–11.

Açıkgöz, E., & Özbaş Gençarslan, D. (2019). Ruhsal Hastalıklarda Agresyon. *University of Health Sciences Journal of Nursing*, 61-65.

Adorno, T. W. (2016). *Kültür Endüstrisi - Kültür Yönetimi.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Aillaud, M., & Piolat, A. (211-222). Influence of gender on judgment of dark and nondark humor. *Individual Differences Research* , 2012.

Akinsulure-Smith, A., Espinosa, A., Chu, T., & Hallock, R. (2018). Secondary Traumatic Stress and Burnout Among Refugee Resettlement Workers: The Role of Coping and Emotional Intelligence. *International Society for Traumatic Stress Studies*, 202–212.

Alay, O. (2019). Mizah Kavramı ve Mizahın Tarihsel Süreci. *Türk Dili*, 22-30.

Anlı, G. (2019). Reliability and validity studies of the Turkish version of Humor Styles Questionnaire for Children. *Current Psychology*, 295–319.

Arendt, H. (2012). *Kötülüğün Sıradanlığı - Adolf Eichmann Kudüs'te* . (Ö. Çelik, Çev.) İstanbul: Metis Yayınları.

Aristoteles. (2019). *Retorik.* (A. Çokona, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Aristoteles. (2021, Mart 28). *Greek Word Study Tool.* Perseus Digital Library Project: http://www.perseus.tufts.edu/hopper/morph?l=u%28%2Fbris&la=greek&can=u%28%2Fbris0&prior=pepaideume/nh#lexicon adresinden alındı

Aristotle. (2021, Mart 21). Poetics. Perseus Digital Library Project. Mart 2021, 21 tarihinde alındı

Attardo, S. (2014). Aggressive Humor. S. Attardo içinde, *Encyclopedia of Humor Studies* (s. 15-18). Sage Publications.

Bal, F., Faraji, H., & Gemici, M. (2018). Travma ve öfke tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Social And Humanities Sciences Research, 5*(26), 2470-2482.

Bergen, D. (1998). Development of the sense of humor. V. Raskin, & W. Ruch (Dü) içinde, *The Sense of Humor - Explorations of a Personality Characteristic* (s. 332). New York: Mouton de Gruyter.

Bergson, H. (2016). *Gülme.* İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Bierman, K., Coie, J., Dodge, K., Greenberg, M., Lochman, J., McMohan, R., & Pinderhughes, E. (2013). School Outcomes of Aggressive-Disruptive Children: Prediction From Kindergarten Risk Factors and Impact of the Fast Track Prevention Program. *Aggressive Behavior, 39*(2), 114–130.

BOLU, A., PAN, E., GÜNAY, H., ÖZNUR, T., AYDEMİR, E., & ERDEM, M. (2014). Travma Sonrası Stres Bozukluğunda Saldırgan Davranış ile Dissosiyasyon Arasındaki İlişki. *Gülhane Tıp Dergisi*, 97-101.

Bowlby, J. (1998). Anger: functional and dysfunctional. J. Bowlby içinde, *Separation: Anxiety and anger: Attachment and loss Volume 2: Separation - Anxiety and*

Anger Vol 2 (s. 246-253). United States of America: The Tavistock Institute of Human Relations.

Bramble, D., & Carrier, D. (1983). Running and Breathing in Mammals. *Science*, 251-256.

Breier, A., Kelsoe, J., Kirwin, P., Beller, S., Wolkowitz, O., & Pickar, D. (1988). Early Parental Loss and Development of Adult Psychopathology. *Arch Gen Psychiatry*, 987-993.

Breton, D. L. (2018). *Yüz Üzerine Antropolojik Bir Deneme.* (O. Türkay, Çev.) İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Bryant, G., & C. Athena, A. (2013). The animal nature of spontaneous human laughter. *Evolution and Human Behavior*, 327–335.

Carr, A. (2016). *The Handbook of Child and Adolescent Clinical Psychology* (3. b.). New York: Routledge.

Carter, M., van der Watt, R., & Esterhuyse, K. (2020). The relationship between perceived parenting dimensions, attachment, and pre-adolescent. *Journal of Psychology in Africa*, 106–118.

Cemaloğlu, N., Recepoğlu, E., Şahin, F., Daşçı, E., & Köktürk, O. (2012). Mizah davranışları ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 694–716.

Claudine Simbi, C., Zhang, Y., & Wang, Z. (2019). Early parental loss in childhood and depression in adults: A systematic review and meta-analysis of case-controlled studies. *Journal of Affective Disorders*, 272-280.

Cohen, L. (1964). *Flowers for Hitler.* London: McClelland & Stewart.

Çakmak, C. (2018). Sunuş. Epikharmos içinde, *Fragmanlar* (s. 7-15). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım San. ve Tic. Ltd. Şti.

Çankırı, B. (2016). Çocuk-ergen alay edilme ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenirliğinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Sağlık Bilimleri Enstitüsü - İzmir Katip Çelebi Üniversitesi.

Çelik, G., Tahiroğlu, A., & Avcı, A. (2008). Ergenlik Döneminde Beynin Yapısal ve Nörokimyasal Değişimi. *Klinik Psikiyatri*, 42-47.

Darüşşafaka. (2020, Mayıs 22). *Darüşşafaka tarihinin kilometre taşları*. darussafaka.org: https://www.darussafaka.org/hakkimizda/cemiyet/tarihce adresinden alındı

Darwin, C. (2009). *The Expression of the Emotions in Man and Animals* (2. b.). (F. Darwin, Dü.) London: Cambridge University Press.

Davila Ross, M., J. Owren, M., & Zimmermann, E. (2009). Reconstructing the Evolution of Laughter in Great Apes and Humans. *Current Biology, 19*, 1106–1111.

Dawe, R. D. (1999). Textual Observations on Philogelos. *Greek, Roman and Byzantine Studies*, 307-325.

De Young, A., & Kenardy, J. (2013). Posttraumatic Stress Disorder in Young Children. *Depression and Anxiety*.

Dictionary, O. E. (2020, Mayıs 30). *sensitive (adj.)*. Online Etymology Dictionary: https://www.etymonline.com/word/sensitive?ref=etymonline_crossreference adresinden alındı

Doctor, R. M. (2010). *The Encyclopedia of Trauma and Traumatic Stress Disorders.* New York: Infobase Publishing.

Dostoyevski, F. M. (2020). *Suç ve Ceza* (33. b.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Durmuş, B., Çinko, M., & Yurtkoru, E. (2018). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi.* İstanbul: Beta Yayınları.

Ekşi, H. (2020, Şubat 4). *TOAD*. Türkiye Ölçme Araçları Dizini: https://toad.halileksi.net/ara?tum_alanlar=mizah&olcek_adi=&yazar=&alt_boyutlar=&olculen_ozellikler= adresinden alındı

Epikharmos. (2018). *Fragmanlar.* (C. Çakmak, Çev.) İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Erzi, S. (2019). *Başkasının Zararına Sevinme-Schadenfreude.* İstanbul: Nobel Bilimsel Eserler.

Escarpıt, R. (2016). *Mizah.* (M. Yalçın, Çev.) İstanbul: İmge Kitabevi.

etymonline. (2021). *humor (n.).* Nisan 5, 2021 tarihinde https://www.etymonline.com/search?q=humor adresinden alındı

Fenoglio, I., & Georgeon, F. (2000). Sunuş. *Doğu'da Mizah* (A. Berktay, Çev., s. 7-12). içinde İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Fiona, R. (2011). Post-traumatic stress. *The Encyclopedia of War*.

Ford, T., & Ferguson, M. (2004). Social consequences of disparagement humor: a prejudiced norm theory. *Personality and Social Psychology Review*, 79-94.

Fox, C., Hunter, S., & Jones, S. (2016). Longitudinal Associations Between Humor Styles and Psychosocial Adjustment in Adolescence. *Europe's Journal of Psychology*, 377-389.

Gardiner, H., & Gander, M. (2004). *Çocuk ve Ergen Gelişimi* (5. b.). (B. Onur, Dü., A. Dönmez, N. Çelen, & B. Onur, Çev.) İstanbul: İmge Kltabevi Yayınlan.

Gezen, M. (2016, Mart). Güldürme Beni! - Mizah Üstüne Ciddi Söyleşiler. (M. E. Boylan, Röportaj Yapan) Yapı Kredi Yayınları.

Goddard, A., Jones, R., Esposito, D., & Janicek, E. (2021). Trauma informed education in nursing: A call for action. *Nurse Education Today, 101*.

Goenjian, A., Karayan, I., Pynoos, R., Minassian, D., Najarian, L., Steinberg, A., & Fairbanks, L. (1997). Outcome of Psychotherapy Among Early Adolescents After Trauma. *American Journal of Psychiatry*, 536–542.

Goins, S. E. (1989). The Influence of Old Comedy on the "Vita Aesopis". *The Classical World, 83*(1), 28-30.

Greenberg , N., & Rafferty, L. (2021). Post-traumatic stress disorder in the aftermath of COVID-19 pandemic. *World Psychiatry*, 53-54.

Gün, Z., & Bayraktar, F. (2008). Türkiye'de İç Göçün Ergenlerin Uyumundaki Rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 167-176.

Güvengez, S., Özkan, Ş., Saç, E., Sert, G., Söyler, M., & Tekin, F. (2019). *Medyada Nefret Söylemi ve Ayrımcı Söylem 2019 Raporu.* İstanbul: HDY Yayınları.

Halliwell, S. (2008). *Greek Laughter.* New York: Cambridge University Press.

Halliwell, S. (2008). *Greek Laughter: A Study of Cultural Psychology from Homer to Early Christianity.* Cambridge University Press.

Harris, M., & Fallot, R. (2021). *What is Trauma-Informed Care?* Nisan 5, 2021 tarihinde Buffalo Center for Social Research: http://socialwork.buffalo.edu/social-research/institutes-centers/institute-on-trauma-and-trauma-informed-care/what-is-trauma-informed-care.html adresinden alındı

Hegel, G. W. (2016). *Tinin Fenomenolojisi, Giriş.* (D. Göçmen, Çev.) İzmir.

Herman, j. L. (2016). *Travma ve İyileşme: Şiddetin Sonuçları Ev İçi İstismardan Siyasi Teröre* (4. b.). (T. Tosun, Çev.) İstanbul: Literatür Yayıncılık.

Herrington, O., Clayton, A., Benoit, L., Prins-Aardema, C., DiGiovanni, M., Weller, I., & Martin, A. (2021). Viral time capsule: a global photo-elicitation study of child and adolescent mental health professionals during COVID-19. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health*, 1-18.

Hippocrates. (1959). *Hippocrates Volume IV : Heracleitus On The Universe.* (W. H. Jones, Çev.) Great Britain: Harvard University Press.

Hobbes, T. (2007). *Leviathan* (6. b.). (S. Lim, Çev.) İstanbul.

Hobbes, T. (2020). *The Elements of Law, Natural and Politic.* New York: Routledge.

Høeg, B., Johansen, C., Christensen, J., Frederiksen, K., Oksbjerg Dalton, S., Susanne, S., . . . Envold Bidstrup, P. (2018). Early Parental Loss and Intimate Relationships in Adulthood: A Nationwide Study. *Developmental Psychology*, 963–974.

Hortaçsu, N. (2007). *Ben Biz Siz Hepimiz.* İstanbul: İmge Kitabevi.

Huizinga, J. (2015). *Homo Ludens - Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme.* (M. A. Kılıçbay, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Initiative, S. T. (2014). *SAMHSA's Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach.* U.S. Department of Health and Human Services.

Iverson, P. (1994, February). *The Advent of the Laugh Track.* Hofstra University archives: https://www.revolvy.com/page/Charles-Douglass adresinden alındı

James, L., & Fox, C. (2016). The development of a humor styles questionnaire for younger children. *De Gruyter Mouton*, 555–582.

Janes, L., & Olson, J. (2000). Jeer Pressure: The Behavioral Effects of Observing Ridicule of Others. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 474-485.

Janko, R. (1987). *Poetics: With the Tractatus Coislinianus, Reconstruction of Poetics II, and the Fragments of the On Poets (Bk. 1) Third Printing Edition.* Indianapolis: Hackett Publishing Compan.

Jensen, J., & Nutt, A. (2015). *The Teenage Brain: A Neuroscientist's Survival Guide to Raising Adolescents and Young Adults.* Harper.

Jiang, F., Su, L., Jiang, T., & Jia, H. (2020). Does the Relation Between Humor Styles and Subjective Well-Being Vary Across Culture and Age? A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*.

Kalin, N. (2021). Trauma, Resilience, Anxiety Disorders, and PTSD. *American Journal of Psychiatry*, 103-105.

Kamel, A. (2016, Ağustos 25). *Ancient Egyptian Humor.* silo.tips: https://silo.tips/download/ancient-egyptian-humor# adresinden alındı

Kanavou, N. (2006). Personal Names in the Vita Aesopi (Vita G or Perriana). *The Classical Quarterly, 56*(1), 208-219.

Kant, I. (1987). *Critique of Judgment.* (W. s. Pluhar, Çev.) Indianapolis: Hackett Publishing Company.

Karatzias, T., Shevlin, M., Ford, J., Fyvie, C., Grandison, G., Hyland, P., & Cloitre, M. (2021). Childhood trauma, attachment orientation, and complex PTSD (CPTSD) symptoms in a clinical sample: Implications for treatment. *Development and Psychopathology*, 1 - 6.

Kline, P. (2014). *An Easy Guide to Factor Analysis.* London: Routledge.

Kolbay, B. (2008). Ön-ergenlikte entelektüel ketlenmenin projektif testler aracılığıyla incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul.

Krupnick, J. L. (1984). Bereavement During Childhood and Adolescence. I. o. Medicine içinde, *Bereavement: Reactions, Consequences, and Care* (s. 99-144). Washington: NATIONAL ACADEMY PRESS.

Lanphier, E., & Anani, U. (2021). Trauma Informed Ethics Consultation. *The American Journal of Bioethics*, 1-13.

Leartios, D. (2019). *Ünlü Filozofların Yaşamları ve Öğretileri.* (C. Şentuna, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Lecompte, V., Moss, E., Cyr, C., & Pascuzzo, K. (2014). Preschool attachment, self-esteem and the development of preadolescent anxiety and depressive symptoms. *Attachment & Human Development*, 242–260.

Letcher, A. (2015, Ağustos 12). Adolescent Development - Early Adolescence (Ages 10-13). Dakota State: South Dakota State University. doi:https://www.youtube.com/watch?v=udtNyOd1T6E

Lichenstein, S., Verstynen, T., & Forbes, E. (2016). Adolescent Brain Development and Depression: A Case for the Importance of Connectivity of the Anterior Cingulate Cortex. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 271-287.

Linge, L. (2013). Joyful and serious intentions in the work of hospital clowns: A meta-analysis based on a 7-year research project conducted in three parts. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*.

Lochman, J., & Dodge, K. (1994). Social-Cognitive Processes of Severely Violent, Moderately Aggressive, and Nonaggressive Boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62*(2), 366-374.

Lochmann, J., & Dodge, K. (1998). Distorted perceptions in dyadic interactions of aggressive and nonaggressive boys: Effectsof prior expectations, context, and boys' age. *Development and Psychopathology, 10*(3), 495-512.

Loizou, E., & Loizou, E. (2019). Visual and verbal humor productions after a series of creative structured activities: a case study of two pre-schoolers. *Early Years An International Research Journal*.

Lopez-Castro, T., Saraiya, T., Zumberg-Smith, K., & Dambreville, N. (2019). Association Between Shame and Posttraumatic Stress Disorder: A Meta-Analysis. *Journal of Traumatic Stress*, 1–12.

Luggat. (2021, Mart 25). *Osmanlıca Türkçe Sözlük*. doi:https://www.luggat.com/efrad%C4%B1n%C4%B1%20cami%20a%C4%9Far%C4%B1n%C4%B1%20mani/1/1

Maio, G., Olson, J., & Bush, J. (1997). Telling jokes that disparage social groups: Effects on the joke teller's stereotypes. *Journal of Applied Social Psychology*, 1986–2000.

Malabou, C. (2008). *What Should We Do with Our Brain? (Perspectives in Continental Philosophy).* New York: Fordham University Press.

Manniche, L. (2013). *Lise Manniche*. (J. Virgili, Editör) Mart 26, 2021 tarihinde manniche.daes.dk: https://manniche.daes.dk/ adresinden alındı

Mark G., F., & Ekman, P. (1993). Not all smiles are created equal: The differences between enjoyment and nonenjoyment smiles. *International Journal of Humor Research*, 9–26.

Mark, J. J. (2017, Mayıs 29). *The Satire of the Trades.* Mart 26, 2021 tarihinde ancient.eu: https://www.ancient.eu/article/1074/the-satire-of-the-trades/ adresinden alındı

Martin, J., Abercrombie, H., Gilboa-Schechtman, E., & Niedenthal, P. (2018, Mart 1). Functionally distinct smiles elicit different physiological responses in an evaluative context. *Nature - Scientific Reports*.

Martin, R. A. (2006). *The Psychology of Humor: An Integrative Approach.* Academic Press.

Martin, R., & Ford, T. (2006). *The Psychology of Humor: An Integrative Approach.* Academic Press.

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

Merry, J., Bobbitt-Zeher, D., & B. Downey, D. (2019). Number of Siblings in Childhood, Social Outcomes in Adulthood. *Journal of Family Issues*.

Milgram, S. (1974). *Obedience to Authority: An Experimental View.* Harper Collins.

Mitchell, A. G. (2004). Humour in greek vase-painting. *Revue archéologique, 32*(1), 3-32.

Mitchell, A. G. (2009). *Greek Vase-Painting and the Origins of Visual Humour.* New York: Cambridge University Press.

Morreall, J. (1997). *Gülmeyi Ciddiye Almak.* (Ş. Soyer, Çev.) İstanbul: İris Yayıncılık.

Morris, E. F. (2007). Sacred and Obscene Laughter in "The Contendings of Horus and Seth," in Egyptian Inversions of Everyday Life, and in the Context of Cultic Competition. K. Szpakowska içinde, *Egyptian Stories. A British Egyptological Tribute to Alan B. Lloyd on the Occasion of His Retirement* (s. 197-224). Münster: Ugarit-Verlag.

Nişanyan, S. (2018). *Nişanyan Sözlük - Çağdaş Türkçenin Etimolojisi.* İstanbul: Liber Plus Yayınları.

Nişanyan, S. (2020, Mayıs 30). *duyarlılık*. nisanyansozluk: https://www.nisanyansozluk.com/?k=duyarl%C4%B1l%C4%B1k adresinden alındı

Noller, P., & Callan, V. (2016). *The Adolescent in the Family.* New York: Routledge.

Oral, G. (2004). Ergenlikte Mizah Ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 20-27.

Öznur, T., Toygar, M., Karaahmetoğlu, B., Öznur, H., Bolu, A., & Özdemir, B. (2014). Travma Sonrası Stres Bozukluğu Hastalarında Saldırgan Davranışlar ve Sonuçları. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 301-306.

Panksepp, J., & Burgdorf, J. (2003). "Laughing" rats and the evolutionary antecedents of human joy? *Physiology & Behavior, 79*, 533-547.

Panlilio, C. C. (2019). Introduction to Trauma-Informed Schools. C. C. Panlilio (Dü.) içinde, *Trauma-Informed Schools Integrating Child Maltreatment Prevention, Detection, and Intervention* (s. viii). Switzerland: Springer.

Park, S., Kim, B.-N., Choi, N.-H., Ryu, J., McDermott, B., Cobham, V., . . . Cho, S.-C. (2015). The effect of persistent posttraumatic stress disorder symptoms on executive functions in preadolescent children witnessing a single incident of death. *Anxiety, Stress, & Coping: An International Journal*, 23-47.

Parkinson, C., Kleinbaum, A., & Wheatley, T. (2018). Similar neural responses predict friendship. *Nature Communications*, 1-14.

Parman, T. (2010). *Ergenliğin Yüzleri.* İstanbul: Bağlam Yayınları.

Parman, T. (2021). *Ergenliğin Tutkusu.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Parvulescu, A. (2017). *Gülme.* (M. Doğan, Çev.) İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Paus, T. (2010). Growth of white matter in the adolescent brain: Myelin or axon? *Brain and Cognition*, 26–35.

Phillips, S., & Carver, L. (2015). Early Parental Loss and Self-Rated Health of Older Women and Men: A Population-Based, Multi-Country Study. *PLOS ONE*, 1-11.

Platon. (2012). *Devlet.* (S. Eyüboğlu, & M. Cimcöz, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Polat Uluocak, G. (2009). İÇ GÖÇ YAŞAMIŞ VE YAŞAMAMIŞ ÇOCUKLARIN OKULDA UYUMU. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35-44.

Provine, R. R. (2014). *Curious Behavior: Yawning, Laughing, Hiccupping, and Beyond.* London: Harvard University Press.

Provine, R. R. (2016). Laughter as an approach to vocal evolution: The bipedal theory. *Psychon Bull Rev*, 238–244.

Pynoos, R., Steinberg, A., & Goenjian, A. (2007). Traumatic Stress in Childhood and Adolescence: Recent Developments and Current Controversies. B. A. van der Kolk, A. McFarlane, & L. Weisaeth (Dü) içinde, *Traumatic Stress: The Effects of Overwhelming Experience on Mind, Body, and Society.* New York: Guilford Press.

R. Evans, A., Daly, E., K. Catlett, K., S. Paul, K., J. King, S., M. Skinner, M., . . . Jernvall, J. (2016). A simple rule governs the evolution and development of hominin tooth size. *nature*(530), 477–480.

R. Tyrka, A., Wier, L., H. Price, L., Ross, N., M. Anderson, G., W. Wilkinson, C., & L. Carpenter, L. (2008). Childhood Parental Loss and Adult Hypothalamic-Pituitary-Adrenal Function. *Biological Psychiatry*, 1147–1154.

Rappoport, L. (2005). *Punchlines: The Case for Racial, Ethnic, and Gender Humor.* United States of America: Praeger Publishers.

Rau, T., Ohlert, J., Fegert, J., Andresen, S., Pohling, A., & Allroggen, M. (2018). Childhood Experiences of Adolescents in Boarding Schools. A Comparison with Adolescents in Residential Care and with the General Population. *Prax Kinderpsychol Kinderpsychiatr*, 31-47.

Rea, C. (2015). *The Age of Irreverence: A New History of Laughter in China.* Oakland: University of California Press.

Reiner, E. (1986). Why Do You Cuss Me? *Proceedings of the American Philosophical Society, 130*(1), 1-6.

Rice, T., Prout, T., Cohen , J., Russo , M., Clements , T., Kufferath-Lin, T., . . . Hoffman , L. (2019). Psychodynamic Psychotherapy for Children as a Trauma-Informed Intervention. *Psychodynamic Psychiatry, 49*(1), 73-85.

Rollston, C. A. (2001). Ben Sira 38:24-39:11 and the "Egyptian Satire of the Trades": A Reconsideration. *Journal of Biblical Literature, 120*(1), 131-139.

Saç, B. (2016, Ekim 1). *Bergson'dan Mustafa Şekip'e 'Gülme': 'Hayvan-ı dahik' üzerine*. Nisan 4, 2021 tarihinde Bilim ve Gelecek: https://bilimvegelecek.com.tr/index.php/2016/10/01/bergsondan-mustafa-sekipe-gulme-hayvan-i-dahik-uzerine/ adresinden alındı

Saç, B. (2017, Nisan 21). *Batuhan Saç. İskender Savaşır'ın Anlatısıyla Dokunmak mı, Dokunmamak mı Psikanalitik Taraf Tutmalar.* Mart 28, 2021 tarihinde iskendersavasir.com: https://iskendersavasir.com/denemeler-roportajlar/ adresinden alındı

Saç, B. (2017). Gülmenin Nörobiyolojisi. *Deneysel Sinirbilim Kongresi.* İstanbul: Beyin Araştırmaları Derneği.

Saç, B. (2017). Gülüşün Isıran Hali. *Nesin Matematik Köyü.* Şirince: Logos Seminerleri.

Saç, B. (2017). Lgbti Bireylere Yönelen Şiddetin Gülme Kuramlarınca Değerlendirilmesi. *2. Ulusal Şiddeti Anlamak Kongresi.* İstanbul: İmdat Derneği.

Saç, B. (2017). LGBTİ Bireylere Yönelik Şiddet İçerikli Tutumların Gülme Kuramlarınca Değerlendirilmesi. *II. Şiddeti Anlamak Konresi* (s. 68-69). İstanbul: İmdat Dernek.

Saç, B. (2018, Şubat). Gülmek Nedir. *Bilim ve Gelecek*, 44-47.

Saç, B. (2018, Ocak 27). Gülmek Şakaya Gelmez. (C. Acarsoy, & B. Çankaya, Röportajı Yapanlar) Evrim Ağacı. https://www.youtube.com/watch?v=vvUH9wFHd8I adresinden alındı

Saç, B. (2018). Kötülük Probleminde Gülmeye Dair Bir İnceleme. *İstanbul Üniversitesi Felsefe Öğrencileri Kongresi.* İstanbul.

Saç, B. (2019, Mayıs-Haziran). Bir Kayıptan Dogan Ses: Gülme Efekti. *Psikesinema*.

Saç, B. (2019). Gülmeye Dair Bir Ağız Ahlakı. *Psikeart*.

Saç, B. (2019, Aralık 15). Meçhul Olmayan: Gülmek ve Mutluluk. *PsychologyTALKS - Mutluluk Arayışı*. İstanbul, Beşiktaş.

Saç, B. (2020). Tevrat'ta Bir Şüphe Olarak Gülme Hz. İbrahim ve Hz. Sara. *Psikeart*.

Saç, B. (2021). Gülme Efektleri. *V. Psikoloji Günleri* (s. 21 Mart Pazar). İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.

Savaşır, İ. (1986). Habits and Abilities in Turkish. D. I. Slobin, & K. Zimmer (Dü) içinde, *Studies in Turkish Linguistics* (s. 137-147). Berkeley: John Benjamins Publishing Company.

Savaşır, İ. (2000). *Kelimelerin Anayurdu ve Tarihi.* İstanbul: Metis Yayınları.

Savaşır, İ. (2016, Mayıs 3). Felsefe Yazınında Cinsiyet. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Felsefe Kulübü. Mart 25, 2021 tarihinde https://www.youtube.com/watch?v=PoH3nVEGP3o adresinden alındı

Saydam, M. B. (2019). Huzursuzluk, Kahraman ve Serencâmı. *Suret Psikokültürel Analiz 11.* (B. Saç, Röportaj Yapan) Suret Dergisi. İstanbul.

Sayın, Z. (1994). *Kötülük Tekilcilik Postmodernizm.* İstanbul: Mitos Yayınları.

Schaverien, J. (2011). Boarding School Syndrome: Broken attachments a hidden trauma. *British Journal of Psychotherapy*, 138-155.

Schaverien, J. (2015). *Boarding School Syndrome; The Psychological Trauma of the.* London: Routledge.

Schermer, J., Rogoza, R., Kwiatkowska, M., Kowalski, C., Aquino, S., Ardi, R., . . . Krammer, G. (2019). Humor styles across 28 countries. *Current Psychology*, 1–16.

Schneider, M., Voracek, M., & Tran, U. (2018, Şubat 12). "A joke a day keeps the doctor away?" Meta-analytical evidence of differential associations of habitual humor styles with mental health. *Scandinavian Journal of Psychology*, 335–340.

Seo, J.-H., Park, H.-S., Park, S.-S., Kim, C.-J., Kim, D.-H., & Kim, T.-W. (2019). Physical exercise ameliorates psychiatric disorders and cognitive dysfunctions by hippocampal mitochondrial function and neuroplasticity in post-traumatic stress disorder. *Experimental Neurology*.

Shaftesbury, L. (1727). *Characteristics of Men, Manners, Opinions, Times* (4. b.). London: Barby.

Shih-ching. (1891). *The Book of Chinese Poetry: Being the Collection of Ballads, Sagas, Hymns, and Other Pieces Known As the Shih Ching, Or Classic of Poetry.* London: Gilbert & Rivington.

Simonet, P., Versteeg, D., & Storie, D. (2010). Dog-laughter: Recorded playback reduces stress related behavior in shelter dogs. *Seventh International Conference on Environmental Enrichment.* New York: Wildlife Conservation Society.

Sitzler, S. (2017). *Kardeşler, Hayatımızın En Uzun İlişkisi.* (A. Dirim, Çev.) İletişim Yayınları.

Smith, K. (2019, Kasım 26). *PTSD in Children and Adolescents.* psycom: https://www.psycom.net/ptsd-in-children-and-adolescents adresinden alındı

Souers, K., & Hall, P. (2016). *Fostering Resilient Learners: Strategies for Creating a Trauma-Sensitive Classroom.* Beauregard St.: Association for Supervision & Curriculum Development.

Sowell, E., Thompson, P., & Toga, A. (2007). Mapping Adolescent Brain Maturation Using Structural Magnetic Resonance Imaging. D. Romer, & E. Walker (Dü) içinde, *Adolescent Psychopathology and the Developing Brain* (s. 55-85). New York: Oxford University Press.

Soyaldın, S. Z. (2007). Orta Öğretim Öğrencilerinin Öfke İfade Tarzları İle Mizah Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Türkiye: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Spear, L. P. (2000). The adolescent brain and age-related behavioral manifestations. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 417–463.

Spencer, H. (1860). The Physiology of Laughter. *Macmillan's Magazine*, 395-402.

Şen, M. (2011). Türkiye'de Ergen Profili. *Aile ve Toplum*, 89-102.

Şener, S. (2018). Mizahın dili ve uyuşmazlık. *Bilim ve Gelecek*, 35-39.

Şentürk, R. (2016). *Gülme Teorileri.* İstanbul: Küre Yayınları.

Tabachnick, B., & Fidell, L. (2001). *Using Multivariate Statistics (4th Edition).* Boston: Ally and Bacon.

Tafà, M., Cerniglia, L., Cimino, S., Ballarotto, G., Marzilli, E., & Tambelli, R. (2018). Predictive Values of Early Parental Loss and Psychopathological Risk for Physical Problems in Early Adolescents. *Frontiers in Psychology*.

Tarán, L., & Gutas, D. (2012). *Aristotle Poetics.* Leiden & Boston: Brill.

Tek, Z., & Bayraktar, L. (2015). *Bergson'dan Mustafa Şekip'e "Gülme".* İstanbul: Aktif Düşünce Yayıncılık.

Tesone, J. E. (2013). *Adların İzinde.* (B. Şannan, Çev.) İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

TLPI. (2020, Mayıs 30). *Traumatic experiences can impact learning, behavior and relationships at school.* https://traumasensitiveschools: https://traumasensitiveschools.org/trauma-and-learning/the-problem-impact/ adresinden alındı

Toksoy, Ş. E. (2009). Yatılı Okulda Toplumsallaşma ve Sorunları. T. Parman, & Ş. Başarır (Dü) içinde, *Yatılılık: Okul Ev Olunca* (s. 120-136). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Tyson, P. (2009, Kasım 30). Where Is Punt? doi:https://www.pbs.org/wgbh/nova/pharaoh/punt.html

Ünver, H., & Karakaya, I. (2019). Çocuk ve ergen psikiyatrisinde özelleşmiş bir travma polikliniği deneyimi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*(22), 298-303.

Van Houtte, B., & Jarvis, P. (1995). The role of pets in preadolescent psychosocial development. *Journal of Applied Developmental Psychology, 16*(3), 463-479.

White, S., & Camarena, P. (2009). Laughter äs a stress reducer in small groups. *Humor - International Journal of Humor Research*, 73–80.

Wickberg, D. (2014). Humor, Forms of. S. Attardo (Dü.) içinde, *Encyclopedia of Humor Studies* (s. 351). London: SAGE Publications.

Xerxa, Y., Delaney, S., Rescorla, L., Hillegers, M., White, T., Verhulst, F., . . . Tiemeier, H. (2020). Association of Poor Family Functioning From Pregnancy Onward With Preadolescent Behavior and Subcortical Brain Development. *JAMA Psychiatry*, 29-37.

Yerlikaya, E. E. (2003). Mizah Tarzları Ölçeği'nin Uyarlama Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü - Yüksek Lisans Tezi*. Adana.

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

Yue, X. (2018). *Humor and Chinese Culture A Psychological Perspective.* New York: Routledge.

Yue, X. D. (2010, Ağustos). Exploration of Chinese humor: Historical review, empirical findings, and critical reflections. *Humor - International Journal of Humor Research, 23*(3), 403-420.

Zara, A., & İçöz, F. (2015). Türkiye'de Ruh Sağlığı Alanında Travma Mağdurlarıyla Çalışanlarda İkincil Travmatik Stres. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 15-23.

Zhao, J., Yin, H., Zhang, G., Li, G., Shang, B., Wang, C., & Chen, L. (2019, Mart). A meta-analysis of randomized controlled trials of laughter and humour interventions on depression, anxiety and sleep quality in adults. *Journal of Advanced Nursing*, 1-14.

Zigler, E., & Finn-Stevenson, M. (1987). *Children: Development and Social Issues.* Toronto: Heath and Company.

Zimbardo, P. (2016). Prof. Dr. Philip ZIMBARDO ile Kötülük Psikolojisi Üzerine. (F. Yaşın, & S. Başbuğ, Röportajı Yapanlar) Nesne Psikoloji Dergisi.

Zimmermann, K. H. (2014). Children's Humor Stages. S. Attardo (Dü.) içinde, *Encyclopedia of Humor Studies* (s. 121-127).

EKLER

EK 1 Okulda Çalışma İzni

04/06/2020

Darüşşafaka Eğitim Kurumları Ortaokul Müdürlüğü'ne

İstanbul Bilgi Üniversitesi Travma ve Afet Çalışmaları Uygulamalı Ruh Sağlığı yüksek lisans programında öğrenciyim. Lisans tezimi Prof. Dr. Zeynep Şimşek'in danışmanlığında sürdürüyorum. Tezimin yatılı okullarda yapılacak çalışmalara destek olması amacıyla, mizah konusunda geçmiş *travmatik yaşantılara duyarlı* bir ölçek geliştirmek olmasını planlamaktayım. Darüşşafaka Eğitim Kurumları'nda eğitim gören ortaokul öğrencilerini bu çalışmaya dahil etmek istiyorum. Etik kurula sunmak için hazırladığım metin ektedir. Bu çalışma için izinlerizi arz ederim.

Gereğini bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

Batuhan Saç

04.06.2020
Uygundur.

ŞULE UYAR
ÖZEL DARÜŞŞAFAKA ORTAOKULU
MÜDÜRÜ

EK 2 Ergenlerde Travmatik Yaşantılara Duyarlı Agresif Mizah Ölçeği Soru Havuzu

1) Moralim bozuk olduğunda kendimi mizahla neşelendirebilirim.
2) Birisi hata yaptığında onunla bu konuda dalga geçebilirim.
3) Birisi hata yaptığında onunla bu konuda dalga geçenler olabilir.
4) İnsanlar benim yaptığım şakalardan rahatsız olmazlar.
5) Espri yaparken karşıdakinin ne hissedeceğini hesaba katmayabilirim.
6) Yakın arkadaşlarımla şakalaşırız ve eğleniriz.
7) İnsanları güldürmeyi severim.
8) Birinden hoşlanmazsam onun hakkında espri yapabilirim ve onunla alay edebilirim.
9) Başkalarının anlattığı olayları kafamda karikatür ya da eğlenceli öykülere çeviririm.
10) Başkalarının önünde komik ya da aptal durumuna düştüğümde, kendimle dalga geçerek rahatlamaya çalışırım.
11) Bazı şakaların kırıcı olduğunu düşünürüm.
12) Arkadaşlarım beni komik bulur.
13) Yaptığım şakalar arkadaşlarımla aramda sorun yaşamama sebep olabilir.
14) Bir arkadaşıma sınır koymak için onunla alay edebilirim.
15) Aklıma gelen komik şeyleri birini incitecek olsa da paylaşırım.
16) Birini yere düşerken gördüğümde bu beni güldürür.
17) Ders çalışırken ya da ödev yaparken basit olduğunu düşündüğüm sorularla alay ederim.
18) Birine öfkelendiğimde kavga etmek yerine onunla alay etmek beni rahatlatır.
19) Derste bir arkadaşım komik duruma düşerse bu beni güldürür.
20) Tek başımayken alay etmeyeceğim şeylerle arkadaş grubum arasındayken alay edebilirim.
21) Stres verici bir olay karşısında onu küçümseyerek ya da onunla alay ederek rahatlamaya çalışırım.
22) Şakanın bir duyguyu ifade etmek için daha uygun bir yol olduğunu düşünürüm.
23) Daha önce tartıştığım birini yere düşerken gördüğümde gülerim.
24) Birine kızdığımda onun hakkında şaka yaparak kızgınlık duygumu ifade ederim.
25) Bir öğretmenim derste komik duruma düştüğünde bu beni güldürür.
26) Beni küçük düşürdüğünü hissettiğim bir arkadaşıma tepkimi onunla alay ederek gösteririm.
27) Birine şaka yaparken onun üzülebileceğini hesaba katmam.

28) Bazı arkadaşlarıma lakap takarak eğlenebilirim.
29) Arkadaşlarıma takma isim koyarım ve bazen onlar istemese de onlara bu şekilde seslenirim.
30) Sınıfta bir arkadaşıma sürekli şaka yapılır.
31) Sınıfta bir arkadaşıma o istemese de şaka yapılabilir.
32) Üst sınıftaki öğrenciler bizimle alay eder.
33) Üst sınıftaki öğrencilerin yaptığı şakalar kırıcı olabilir.
34) Üst sınıftaki öğrenciler bizimle alay eder.
35) Bazı arkadaşlarımla boyu küçük diye dalga geçilir.
36) Bazı arkadaşımın bir özelliğiyle dalga geçebilirim.
37) Bazı zamanlar sevmediğim bir arkadaşımı grubumdan uzak tutmak için onunla alay ederim.
38) Bazen kırıcı olduğunu bilsem de şaka yaparım.
39) Bazı şakalar karşımdaki kişiyi üzse de bundan keyif alabilirim.
40) Geçmişte bana yapmış kırıcı şakaları unutmam.
41) Geçmişte bana yapılan bazı şakalar beni üzmüştür.
42) Kimi zaman arkadaşlarım dalga geçecek diye konuşmak istemem.
43) Arkadaşlarımın dalga geçeceğini düşündüğüm için endişelenebilirim.
44) Geçmişte yaptığım ve arkadaşlarımı üzen bazı şakalar vardır.
45) Geçmişte yaptığım bazı şakalarda karşımdakinin ne hissettiğini hesaba katmamıştım.
46) Oyun oynarken bazı arkadaşlarımla alay edebilirim.
47) Espri yaptığımda bazen arkadaşlarımın üzüldüğünü fark ederim.
48) Ailemde çok şaka yapılır.
49) Ailemde bir durumu aktarmak için mizah kullanılır.
50) Ailemde hoşa gitmeyen durumlarda birbirimizle alay edebiliriz.
51) Arkadaş grubumla birlikte olduğumda başkalarıyla alay edebiliriz.
52) Ben birine kırıcı bir şaka yaptığımda arkadaş grubum beni destekler.

EK 3 Ergenlerde Travmatik Yaşantılara Duyarlı Agresif Mizah Ölçeği Uzman Değerlendirme Formu

Maddeler	Tam bana uyuyor	Bazı durumlarda uyuyor	Kararsızım	Bana uymuyor	Bana hiç uymuyor
1) Biri bana kendimi çaresiz hissettirdiğinde, ben de onunla alay edebilirim.					
2) Bir kâbus gördüğümde beni korkutan bu şey hakkında şaka yapmaya/dalga geçmeye çalışırım.					
3) Aklıma beni üzen/korkutan bir şey geldiğinde arkadaşlarımla alay edebilirim.					
4) Kızgın hissettiğimde bunu bir şaka ile ifade edebilirim.					
5) Kendimi çaresiz hissettiğimde o durumla alay edebilirim.					
6) Bir arkadaşım benimle dalga geçtiğinde, ben de onunla alay ederek rahatlarım.					
7) Daha önce beni üzmüş olan birisi hata yaptığında onunla alay ederim ya da ona gülerim.					
8) Yaptığım kötü şakalardan kırılan arkadaşlarım olsa da yine de onlara şaka yaparım.					
9) Arkadaş grubumuz bir başka arkadaş grubuyla alay ederek eğlenebilir.					
10) Aklıma gelen komik şeyleri başkalarını kırabilecek olsa da paylaşmak isterim.					
11) Biri yere düştüğünde bu beni güldürür.					
12) Ders çalışırken ya da ödev yaparken basit olduğunu düşündüğüm sorularla alay ederim.					
13) Birine öfkelendiğimde onunla alay etmek beni rahatlatır.					

14) Tek başımayken alay etmeyeceğim şeylerle arkadaş grubum arasındayken alay edebilirim.					
15) Şakanın olumsuz/kötü duyguyu ifade etmek için daha uygun bir yol olduğunu düşünürüm.					
16) Sakarlık eden birisini gördüğümde bu beni güldürür.					
17) Birine şaka yaparken onun üzülebileceğini/küçük düşebileceğini düşünmem.					
18) Arkadaşlarıma onlar istemese de lakaplarla seslenebilirim.					
19) Sınıftaki arkadaşlarımla dalga geçerim.					
20) Üst sınıftaki öğrenciler bizimle alay edebilir.					
21) Arkadaşlarıma yaptığım şakalar küçümseyici olabilir.					
22) Arkadaşlarımla arama mesafe koymak için onlara şaka yapar, onlarla dalga geçerim.					
23) Ne yapacağımı bilemediğim ve donakalmışım gibi hissettiğim durumlarda şaka yapmayı tercih ederim.					
24) Öğretmenlerim bir hata yaptığında onlara gülebilirim.					
25) Espri yaptığımda arkadaşlarımın üzüldüğünü fark ederim, ama yine de devam ederim.					
26) Arkadaşlarım yaptığım şakaları kaba bulur.					
27) Aile içinde birbirimizle alay edebiliriz.					
28) Kendimi çaresiz hissettiğimde o duruma dair şaka yapabilirim.					

29) Beni üzen bir arkadaşımla herkesin içinde alay edebilirim.					
30) Yaptığım bazı şakalar arkadaşlarımla aramı bozabilir.					
31) Birinden hoşlanmazsam onunla dalga geçerim.					
32) Biriyle alay ettiğimde, arkadaşlarım da o kişiyle benim gibi alay eder.					
33) Genellikle kendi arkadaş grubumdan olmayan kişilerle dalga geçerim.					
34) Stres verici bazı durumlarda şaka yapmak beni rahatlatır.					

EK 4 Her bir maddeye ilişkin Kapsam (içerik) Geçerlik Oranı (KGO)

Maddeler	Gerekli Diyen Uzman Sayısı	KGO 8 Uzman 0,78
1) Biri bana kendimi çaresiz hissettirdiğinde, ben de onunla alay edebilirim.	8	1
2) Bir kâbus gördüğümde beni korkutan bu şey hakkında şaka yapmaya/dalga geçmeye çalışırım.	7	0,75
3) Aklıma beni üzen/korkutan bir şey geldiğinde arkadaşlarımla alay edebilirim.	8	1
4) Kızgın hissettiğimde bunu bir şaka ile ifade edebilirim.	7	0,75
5) Kendimi çaresiz hissettiğimde o durumla alay edebilirim.	7	0,75
6) Bir arkadaşım benimle dalga geçtiğinde, ben de onunla alay ederek rahatlarım.	8	1
7) Daha önce beni üzmüş olan birisi hata yaptığında onunla alay ederim ya da ona gülerim.	7	0,75
8) Yaptığım kötü şakalardan kırılan arkadaşlarım olsa da yine de onlara şaka yaparım.	7	0,75
9) Arkadaş grubumuz bir başka arkadaş grubuyla alay ederek eğlenebilir.	5	0,25
10) Aklıma gelen komik şeyleri başkalarını kırabilecek olsa da paylaşmak isterim.	7	0,75
11) Biri yere düştüğünde bu beni güldürür.	4	0
12) Ders çalışırken ya da ödev yaparken basit olduğunu düşündüğüm sorularla alay ederim.	4	0
13) Birine öfkelendiğimde onunla alay etmek beni rahatlatır.	8	1
14) Tek başımayken alay etmeyeceğim şeylerle arkadaş grubum arasındayken alay edebilirim.	7	0.75
15) Şakanın olumsuz/kötü duyguyu ifade etmek için uygun bir yol olduğunu düşünürüm.	7	0.75
16) Sakarlık eden birisini gördüğümde bu beni güldürür.		
17) Birine şaka yaparken onun üzülebileceğini/küçük düşebileceğini düşünmem.	7	0.75
18) Arkadaşlarıma onlar istemese de lakaplarla seslenebilirim.	6	0,50
19) Sınıftaki arkadaşlarımla dalga geçerim.	7	0.75
20) Üst sınıftaki öğrenciler bizimle alay edebilir.	3	-0,25
21) Arkadaşlarıma yaptığım şakalar küçümseyici olabilir.	8	1

22) Arkadaşlarımla arama mesafe koymak için onlara şaka yapar, onlarla dalga geçerim.	7	0.75
23) Ne yapacağımı bilemediğim ve donakalmışım gibi hissettiğim durumlarda şaka yapmayı tercih ederim.	7	0.75
24) Öğretmenlerim bir hata yaptığında onlara gülebilirim.	6	0.5
25) Espri yaptığımda arkadaşlarımın üzüldüğünü fark ederim, ama yine de devam ederim.	7	0.75
26) Arkadaşlarım yaptığım şakaları kaba bulur.	5	0,25
27) Aile içinde birbirimizle alay edebiliriz.	4	0
28) Kendimi çaresiz hissettiğimde o duruma dair şaka yapabilirim.	7	0.75
29) Beni üzen bir arkadaşımla herkesin içinde alay edebilirim.	8	1
30) Yaptığım bazı şakalar arkadaşlarımla aramı bozabilir.	8	1
31) Birinden hoşlanmazsam onunla dalga geçerim.	7	0.75
32) Biriyle alay ettiğimde, arkadaşlarım da o kişiyle benim gibi alay eder.	6	0,50
33) Genellikle kendi arkadaş grubumdan olmayan kişilerle dalga geçerim.	5	0.25
34) Stres verici bazı durumlarda şaka yapmak beni rahatlatır.	7	0.75

EK 5 Olumsuz Yaşam Olayları Formu

I

Yaşadığımız bazı olaylar bizi zorlar. Nasıl mı?

* Hatırladığımızda acı, korku, endişe ya da sıkıntı hissedebiliriz.
* O olaya dair sesler, görüntüler, bazen koku ya da bedenimizde gerginlikler oluşabilir.
* O olaya dair düşünceler aklımıza biz istemesek de bir şekilde gelebilir.
* Kötü rüyalar görebiliriz.
* Böyle bir olayın yeniden yaşanabileceğini düşünebiliriz.
* O olaydan sonra yalnız kalmış ve çoğu kişinin seni anlamadığını düşünebiliriz.

1) Ad – Soyad
2) Yaşadığın olumsuz bir deneyimi anlatır mısın?
3) O an hangi duyguları hissetmiştin?
4) Neler düşünmüştün? Aklından neler geçmişti?
5) Çevrendeki insanlara nasıl tepkiler vermiştin?

II

1) Birini yere düşerken gördüğümde bu beni güldürür.
   - Evet
   - Bazen
   - Hayır
2) Beni küçük düşürdüğünü hissettiğim bir arkadaşıma tepkimi onunla alay ederek gösteririm.
   - Evet
   - Bazen
   - Hayır
3) Derste bir arkadaşım komik duruma düşerse bu beni güldürür.
   - Evet
   - Bazen
   - Hayır
4) Şakanın bir duyguyu ifade etmek için daha uygun bir yol olduğunu düşünürüm.
   - Evet
   - Bazen
   - Hayır

5) Tek başımayken alay etmeyeceğim şeylerle arkadaş grubum arasındayken alay edebilirim.

- Evet
- Bazen
- Hayır

6) Daha önce okulda bir arkadaşın ya da bir arkadaş grubu seninle dalga geçti mi? Geçtiyse ne hissetmiştin?

_____

7) Daha önce okulda sen ya da içerisinde olduğun arkadaş grubu bir başkasıyla dalga geçti mi? Yaptıysan sen ne hissetmiştin?

_____

EK 6 Ergenlerde Travmatik Yaşantılara Duyarlı Agresif Mizah Formu

Maddeler	**Tam bana uyuyor**	**Bazı durumlarda uyuyor**	**Kararsızım**	**Bana uymuyor**	**Bana hiç uymuyor**
1) Biri bana kendimi çaresiz hissettirdiğinde, ben de onunla alay ederim.					
2) Bir kâbus gördüğümde beni korkutan bu şey hakkında şaka yapmaya çalışırım.					
3) Aklıma beni üzen ya da korkutan bir şey geldiğinde arkadaşlarımla alay ederim.					
4) Kızgın olduğumda kızgınlığımı şaka yaparak gösteririm.					
5) Kendimi çaresiz hissettiğim zamanlarda çaresizliğimle alay ederim.					
6) Bir arkadaşım benimle alay ettiğinde, ben de onunla alay ederek rahatlarım.					
7) Daha önce beni üzen biri hata yaptığında onunla alay ederim ya da ona gülerim.					
8) Yaptığım kötü şakalardan kırılan arkadaşlarım olsa da, yine de onlara şaka yaparım.					
9) Aklıma gelen komik şeyleri başkalarını kırabilecek olsa da söylerim.					
10) Ders çalışırken ya da ödev yaparken basit olduğunu düşündüğüm sorularla alay ederim.					
11) Birine öfkelendiğimde onunla alay etmek beni rahatlatır.					
12) Tek başımayken alay etmeyeceğim şeylerle arkadaş grubum arasındayken alay edebilirim.					
13) Şakanın olumsuz/kötü duyguyu ifade etmek için uygun bir yol olduğunu düşünürüm.					
14) Yaptığım şakalar bir başkasını küçük düşürücü olabilir.					

15) Bunaldığımı hissettiğimde arkadaşlarımla dalga geçerim.					
16) Arkadaşlarıma yaptığım şakalar küçümseyici olabilir.					
17) Arkadaşlarımla arama mesafe koymak için onlara şaka yapar, onlarla dalga geçerim.					
18) Ne yapacağımı bilemediğim ve donakalmışım gibi hissettiğim durumlarda şaka yapmayı tercih ederim.					
19) Yaşıtım olmayan birisi beni üzdüğünde onunla alay ederek karşılık veririm.					
20) Espri yaptığımda arkadaşlarımın üzüldüğünü fark ederim, ama yine de devam ederim.					
21) Kendimi suçlu hissettiğimde yaşadığım durumla alay ederim.					
22) Beni üzen bir arkadaşımla herkesin içinde alay edebilirim.					
23) Yaptığım bazı şakalar arkadaşlarımla aramı bozabilir.					
24) Daha önce hoşlanmadığım birine benzettiğim insanlarla karşılaştığımda onlarla alay ederim.					
25) Genellikle kendi arkadaş grubumdan olmayan kişilerle dalga geçerim.					
26) Biri bana rahatsız edici şeyler hatırlattığında o kişiye kırıcı şakalar yaparım.					

EK 7 Travmatik Stres ve Tepkileri Formu

Şimdiye kadar seni derinden etkileyen/çok üzen/çok korkutan bir olay yaşadın mı?

- Evet
- Hayır

Seni çok etkileyen/korkutan/üzen bu olayı kaç yaşındayken yaşadın?

_____

Seni çok etkileyen/korkutan/üzen bu olayı yazmak istersen yazabilirsin.

_____

Bu olay zaman zaman şunları yaşamama sebep oluyor: (Birden fazla işaretleyebilirsin)

- Gelecekte kötü bir şey olacağını hissettiriyor.
- Dikkatimi dağıtıyor.
- Kötü rüyalar görüyorum.
- Daha önce yapmaktan hoşlandığım şeyleri yapmak istemiyorum.
- Aynı olayı tekrar yaşayacağımı düşünüyorum.
- O olayı hatırlatan şeylerden uzak duruyorum.
- Karanlıktan korkmaya başladım.
- Kendimi mutsuz/üzgün hissediyorum.
- Kendimi suçlu hissediyorum.
- Çok çabuk sinirleniyorum, öfkeme hâkim olamıyorum.

EK 8 Ergenlerde Travmatik Yaşantılara Duyarlı Agresif Mizah Ölçeği

Maddeler	**Tam bana uyuyor**	**Bazı durumlarda uyuyor**	**Kararsızım**	**Bana uymuyor**	**Bana hiç uymuyor**
1) Yaptığım bazı şakalar arkadaşlarımla aramı bozabilir.					
2) Kızgın olduğumda kızgınlığımı şaka yaparak gösteririm.					
3) Beni üzen bir arkadaşımla herkesin içinde alay edebilirim.					
4) Yaşıtım olmayan birisi beni üzdüğünde onunla alay ederek karşılık veririm.					
5) Biri bana kendimi çaresiz hissettirdiğinde, ben de onunla alay ederim.					
6) Birine öfkelendiğimde onunla alay etmek beni rahatlatır.					
7) Yaptığım şakalar bir başkasını küçük düşürücü olabilir.					
8) Espri yaptığımda arkadaşlarımın üzüldüğünü fark ederim, ama yine de devam ederim.					
9) Şakanın olumsuz/kötü duyguyu ifade etmek için uygun bir yol olduğunu düşünürüm.					
10) Biri bana rahatsız edici şeyler hatırlattığında o kişiye kırıcı şakalar yaparım					
11) Beni üzen bir arkadaşımla herkesin içinde alay edebilirim.					
12) Kendimi çaresiz hissettiğim zamanlarda çaresizliğimle alay ederim.					
13) Aklıma beni üzen ya da korkutan bir şey geldiğinde arkadaşlarımla alay ederim.					
14) Bunaldığımı hissettiğimde arkadaşlarımla dalga geçerim.					

15) Arkadaşlarıma yaptığım şakalar küçümseyici olabilir.					
16) Ne yapacağımı bilemediğim ve donakalmışım gibi hissettiğim durumlarda şaka yapmayı tercih ederim.					
17) Daha önce beni üzen biri hata yaptığında onunla alay ederim ya da ona gülerim.					
18) Tek başımayken alay etmeyeceğim şeylerle arkadaş grubum arasındayken alay edebilirim.					
19) Daha önce hoşlanmadığım birine benzettiğim insanlarla karşılaştığımda onlarla alay ederim.					
20) Arkadaşlarımla arama mesafe koymak için onlara şaka yapar, onlarla dalga geçerim.					

EK 9 ETİK KURUL ONAYI

Etik Kurulu Onayı, bu tezin basılı halinde mevcuttur.