

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE
ASİS İLE ÖLÇÜLEN ZEKÂ VE
MİZAH ÜRETME YETENEĞİ İLİŞKİSİ**

Deniz ARSLAN

Yüksek Lisans Tezi

Eskişehir 2018

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE ASİS İLE
ÖLÇÜLEN ZEKÂ VE MİZAH ÜRETME YETENEĞİ
İLİŞKİSİ**

Deniz ARSLAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Üstün Zekâlıların Eğitimi Programı
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. Uğur SAK

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ağustos 2018



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Deniz ARSLAN'ın "Ortaokul Öğrencilerinde ASİS ile Ölçülen Zeka ve Mizah Üretme Yeteneği İlişkisi" başlıklı tezi 14.08.2018 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Üstün Zekalılar Öğretmenliği Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı)

: Prof. Dr. Uğur SAK

Üye

: Prof. Dr. Yavuz AKBULUT

Üye

: Dr. Öğr. Üyesi Şule GÜÇYETER

Doç.Dr. Yasemin ERGENEKON

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür V.

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE ASİS İLE ÖLÇÜLEN ZEKÂ VE MİZAH ÜRETME YETENEĞİ İLİŞKİSİ

Deniz ARSLAN

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Üstün Zekâlıların Eğitimi Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ağustos 2018

Danışman: Prof. Dr. Uğur SAK

Bu çalışmada mizah üretme yeteneği ile genel zekâ arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma Eskişehir ilindeki bir devlet okulunda 7. sınıfta öğrenim gören 166 öğrenci ve ÜYEP'te (Üstün Yetenekliler Eğitim Programları) 6. ve 7. sınıfa devam eden 51 öğrenci olmak üzere toplam 217 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin zekâ düzeyleri ASİS (Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği) kullanılarak belirlenmiştir. Mizah üretme yeteneği MYDF (Mizah Yeteneği Değerlendirme Formu) ile ölçülmüştür. Formda konuşma balonları tamamen boş ya da bir tanesi dolu halde karikatürler bulunmaktadır. Form 10 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde, karikatürlerin orijinal versiyonlarında var olan diyalogların tamamı ya da bir kısmı silinerek ve boş konuşma balonları eklenerek oluşturulmuştur. Form uygulamasında katılımcılardan boş bırakılan balonlara, komik olduğunu düşündükleri diyaloglar yazmaları istenmektedir. Karikatür ya da mizah alanında çalışan uzmanlar, öğrencilerin yanıtlarını değerlendirmiştir.

Analiz sonucunda mizah üretme yeteneği ile zekâ düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Zekâ ile mizah üretme yeteneği arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir. Analiz sonucunda mizah yeteneği ile genel zekâ, kristalize zekâ, bellek kapasitesi ve akıcı zekâ arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r_{GIQ} = .819$; $r_{SPE} = .756$; $r_{BKE} = .730$; $r_{GPE} = .733$, $p < .01$). Genel zekâ ve bileşenlerinden mizahı en iyi biçimde yordayan değişkeni belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analizin sonunda her bir değişkenin mizah üretme yeteneğini yordama düzeyinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < 0,001$). Yordayıcı değişkenlerin mizah yeteneği puanı üzerindeki göreceli önem sırası ise; SPE ($\beta = 0,377$), BKE ($\beta = 0,263$) ve GPE ($\beta = 0,26$) şeklindedir. Son olarak genel zekâ düzeyinde mizah üretme yeteneği

için eşik bir zekâ değerinin varlığı araştırılmıştır. Zekâ ile mizah yeteneği arasında eşik bir değer bulunmamıştır. Sonuç olarak genel zekâ ve mizah üretme yeteneği arasında yüksek ve doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Mizah yeteneği, Zekâ, ASİS.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN MIDDLE SCHOOL STUDENTS' HUMOR PRODUCTION ABILITY AND INTELLIGENCE MEASURED THROUGH THE ASIS

Deniz ARSLAN

Department of Special Education

Gifted Education Programme

Anadolu University, Institute of Educational Science, August 2018

Advisor: Prof. Dr. Uğur SAK

In this study the relationship between humor production ability and intelligence was investigated. Participants included 217 sixth and seventh grade students who were attending middle school in the city of Eskişehir in Turkey. Of the total sample, 51 were gifted and 166 were average students. Intelligence was assessed using the Anadolu Sak Intelligence Scale (ASIS). Humor production ability was measured using the Humor Ability Assessment Form. The form, included cartoons with and without captions. It was composed of 10 items. Each item was generated by deleting all or part of the dialogue that existed in the original versions of the cartoons and by adding new empty speech balloons. Participants were asked to write dialogues that they thought funny. Experts who worked in the field of cartoon or humor evaluated student responses.

Results showed that there were significant differences in humor production ability by intelligence. The relationship between intelligence and humor production ability was analyzed using the Pearson correlation analysis. A positive and significant relationship was found between humor ability and general intelligence, crystallized intelligence, memory capacity and fluid intelligence ($r_{GIQ} = .819$; $r_{SPE} = .756$; $r_{BKE} = .730$; $r_{GPE} = .733$, $p < .01$). Multiple linear regression analysis was performed to determine the best predictor of humor from general intelligence and its components. It was found that humor production ability for each variable was significant ($p < 0.001$). Crystallized intelligence was found the best predictor followed by memory capacity and fluid intelligence; SPE ($\beta = 0,377$), BKE ($\beta = 0,263$) and GPE ($\beta = 0,26$). Lastly, a threshold on general intelligence for humor production ability was examined. No threshold value was found. As a result,

there is a high and linear relationship between general intelligence and ability to produce humor.

Keywords: Humor ability, Intelligence, ASIS.

TEŞEKKÜR

Beraber çalışmanın benim için bir şans olduğu, görüş ve düşünceleriyle bana yol gösteren sayın hocam Prof. Dr. Uğur SAK'a,

Tez savunmamda değerli önerileriyle çalışmaya katkıda bulunan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Yavuz AKBULUT ve Dr. Öğr. Üyesi Şule GÜÇYETER'e,

Tezimin tüm aşamalarında yanımda olan ve desteklerini her daim hissettiğim arkadaşlarım Arş. Gör. Nazmiye Nazlı ÖZDEMİR, Arş. Gör. Bilge Bal SEZEREL, Arş. Gör. Saadet BAYAR, Arş. Gör. Naciye Ece ÜNAL, Arş. Gör. Gözde YILMAZ'a,

Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi öğretim üyeleri; Dr. Öğr. Üyesi Sadettin AYGÜN ve Arş. Gör. Konur KOLDAŞ'a, karikatür, çizgi ve animasyoncu Ozan SOYDAN'a, karikatüristler Ekrem BORAZAN ve Attila YAKŞI'ye,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde Arş. Gör. Ali Haydar BÜLBÜL'e,

Bozkırın Tezenesi'ne,

Karikatürlerinin bu çalışmada kullanılmasına izin veren Selçuk ERDEM'e, teşekkür ederim.

Annem, babam ve kardeşim Semih'e minnettarım.

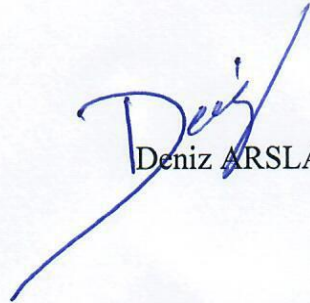
Ve son olarak; O'na, bu çalışmanın getirdiği her türlü yorgunluğu bir çırpıda üzerimden atmamı sağlayan kişiye sonsuz teşekkürler...

Deniz ARSLAN

14.08.2018

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.


Deniz ARSLAN

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR	vii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	viii
TABLOLAR DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
GÖRSELLER DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR DİZİNİ	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Sorun	1
1.2. Amaç.....	6
1.3. Önem	6
1.4. Varsayım	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
2. İLGİLİ ALANYAZIN	8
2.1. Mizah.....	8
2.1.1. Mizah tanımları	9
2.1.2. Mizah Kuramları.....	12
2.1.2.1. Üstünlük kuramı	12
2.1.2.2. Uyuşmazlık kuramı	14
2.1.2.3. Rahatlama kuramı	15
2.1.2.4. Psikanalitik kuram	16
2.1.3. Mizah ve karikatür	18
2.2. Zekâ Kavramı.....	22
2.2.1. Zekâ tanımları	22

2.3. Zekâ Kuramları.....	23
2.3.1. Spearman'ın iki faktör kuramı	23
2.3.2. Thorndike'in çok faktör kuramı	24
2.3.3. Thurstone'un birincil zihinsel yetenekler kuramı.....	25
2.3.4. Akıcı ve kristalize zekâ kuramı	26
2.3.5. Üç tabakalı zekâ kuramı	27
2.3.6. Cattell – Horn - Carroll (CHC) kuramı	27
2.3.7. Planlama, dikkat, eş zamanlılık ve ardıllık (PASS) teorisi.....	30
2.4. Eşik Değer ve Zekâ.....	32
2.5. Mizah ve Zekâ	33
3. YÖNTEM	37
3.1. Araştırma Modeli	37
3.2. Çalışma Grubu	37
3.3. Veri Toplama Araçları	38
3.3.1. Anadolu-Sak Zekâ ölçeği (ASİS).....	39
3.3.1.1. Genel zekâ endeksi (GIQ)	39
3.3.1.2. Sözel potansiyel endeksi (SPE).....	39
3.3.1.3. Görsel potansiyel endeksi (GPE).....	40
3.3.1.4. Bellek kapasitesi endeksi (BKE).....	40
3.3.1.5. Alternatif endeksler	40
3.3.1.6. ASİS puanlarına göre zekâ sınıflandırmaları	40
3.3.1.7. ASİS'in güvenilirlik ve geçerliği	41
3.3.2. Mizah yeteneği değerlendirme formu (MYDF)	41
3.3.2.1. Formun geliştirilmesi.....	42
3.3.2.2. Formun ön uygulaması	43
3.3.2.3. Formun puanlanması ve güvenilirliği.....	44

3.4. Verilerin Toplanması	47
3.5. Verilerin Analizi	47
4. BULGULAR VE YORUM.....	49
4.1. Zekâ Düzeylerine Göre Mizah Üretme Yeteneği	49
4.2. Zekâ ile Mizah Üretme Yeteneği Arasındaki İlişki.....	51
4.2.1. Genel zekâ ve bileşenleri ile mizah üretme yeteneği arasındaki ilişki	51
4.2.2. Mizah üretme yeteneğini yordayan zekâ endeksleri	52
4.3. Zekâ Düzeyi ile Mizah Üretme Yeteneği Arasındaki İlişkinin Eşik Düzeyi.	57
5. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	61
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	61
5.1.1. Farklı zekâ grupları ve mizah yeteneği ilişkisi	61
5.1.2. ASİS zekâ endeksleri ile mizah yeteneği ilişkisi.....	62
5.1.2.1. <i>GIQ ile mizah yeteneği ilişkisi</i>	62
5.1.2.2. <i>SPE, GPE ve BKE bileşenleri mizah yeteneği ilişkisi</i>	63
5.1.3. Mizah yeteneği ile zekâ arasındaki eşik değer ilişkisi	64
5.2. Öneriler	65
5.2.1. İleri araştırmalara yönelik öneriler	65
5.2.2. Eğitim uygulamalarına yönelik öneriler	66
KAYNAKÇA.....	67
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLULAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. İncelenen kaynakların özellikleri	1
Tablo 2.1. Karikatürün dört biçimsel türü	21
Tablo 3.1. Katılımcıların zekâ düzeylerine göre dağılımları	38
Tablo 3.2. MYDF'nin iç tutarlılık katsayıları	46
Tablo 4.1. Farklı zekâ gruplarının mizah yeteneği puanları sonuçları.....	49
Tablo 4.2. Farklı zekâ gruplarının mizah yeteneği ANOVA sonuçları	50
Tablo 4.3. Zekâ gruplarının ortalama farklarının anlamlılık düzeyleri	50
Tablo 4.4. Genel zekâ ve genel zekâyı oluşturan alt endeksler ile mizah üretme yeteneği arasındaki korelasyon değerleri	52
Tablo 4.5. Mizah yeteneğinin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları	56
Tablo 4.6. Alt ve üst gruplarda genel zeka ve alt endeksleri ile mizah üretme yeteneği arasındaki korelasyon	58

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 4.1. Zekâ gruplarının mizah yeteneği puanları	51
Şekil 4.2. Artık değerler için histogram, regresyon doğrusu ve saçılma diyagramı	55

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 2.1. Lascaux Mağarası, Fransa. Paleolitik Çağ'a ait çizim	19
Görsel 2.2. Leonardo Da Vinci, Karikatür Çalışmaları, 1490	20

KISALTMALAR DİZİNİ

ASİS	: Anadolu Sak Zekâ Ölçeği
BKE	: Bellek Kapasitesi Endeksi
CAS	: Bilişsel Değerlendirme Sistemi
CAT	: Consensual Assessment Technique (Konsensüs Değerlendirme Tekniği)
CCFT	: Cattell Culture Fair Test (Cattell'ın Kültürden Bağımsız Testi)
CHC	: Cattell-Horn-Carroll Zekâ Kuramı
GAB	: Görsel Ardıl İşleyen Bellek
GAM	: Görsel Analogik Muhakeme
GEB	: Görsel Eş Zamanlı İşleyen Bellek
GES	: Görsel Algısal Esneklik
GIQ	: Genel Zekâ Endeksi
GPE	: Görsel Potansiyel Endeksi
GZE	: Genel Zekâ Endeksi
HPT	: Humor Perceptiveness Test (Mizah Anlayış Testi)
HSQ	: Humor Styles Questionnaire (Mizah Tarzları Ölçeği)
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MSHS	: Multidimensional Sense of Humor Scale (Çok Boyutlu Mizah Anlayış Ölçeği)
MYDF	: Mizah Yeteneği Değerlendirme Formu

PASS	: Planlama, Dikkat, Eş Zamanlılık ve Ardılık Teorisi
SAM	: Sözel Analogik Muhakeme
SAN	: Sözcükler Anlamlar
SHRQ	: Situational Humor Response Questionnaire (Durumsal Mizah Tepkisi Ölçeği)
SKB	: Sözel Kısa Süreli Bellek
SPE	: Sözel Potansiyel Endeksi
TIQ	: Tarama Endeksi
ÜYEP	: Üstün Yetenekliler Eğitim Programı
WAIS	: Wechsler Yetişkinler İçin Zekâ Ölçeği

1. GİRİŞ

Mizah, yaşantımızın hemen her alanında karşımıza çıkan, topluma ve zamana göre değişebilen bir olgudur. Mizahi yanı kuvvetli bireyler toplum tarafından seilmekte ve daha kolay kabul görebilmektedir. Hatta sıradan olay veya durumların komik ve eğlenceli yanlarını hızlıca fark edip bunu mizahi biçimde belirtebilen insanlar, toplum tarafından sosyal, başarılı, lider, zeki, eğlenceli, iletişimi kuvvetli, vb. sıfatlarla nitelendirilmektedirler (Bressler ve Balshine, 2006, s. 30; Earleywine, 2010, s. 43). Yaşama mizah penceresinden bakabilen insanlar, eğlenceli ve esprili fikirleri çoğunluğa göre daha hızlı ve daha kolay üretebildiklerinden, yaşadıkları toplumda zeki olarak algılanabilmektedir. Alanyazın incelendiğinde de, mizah yeteneği, bilişsel psikoloji ve bilişsel gelişim ile ilişkilendirilip, değerlendirilmektedir (Christensen, vd., 2016, s. 3).

Mizah yeteneği bilişsel gelişimle açıklandığından; akranlarından daha ileri düzeyde bilişsel gelişim gösteren, zekâ ölçeklerinde daha yüksek puan elde eden bireylerin, daha yüksek mizah yeteneklerine sahip olmaları beklenebilir. Ayrıca, bilişsel gelişim ile ilişkilendirilen mizah üretme yeteneğinin, zekâ puanı ile istatistiksel olarak da anlamlı bir ilişkisinin bulunması gerektiği düşünülebilir.

1.1. Sorun

Mizah yeteneği, bilişsel gelişim ve zekâ ile ilişkilendirilmektedir (Galloway, 1994, s. 134; Jewell, 2005, s. 200; Shade, 1999, s. 46). Aynı zamanda mizah, zekâ ile ilişkilendirilmesinden ötürü üstün yetenekli bireylerde onları akranlarından farklı kılan bir özellik olarak da gösterilmektedir. Alanyazında üstün yetenekli bireylerin özelliklerinin incelendiği ve mizahı üstün yeteneğin ayırt edici bir özelliği olarak belirten veya belirtmeyen kaynaklar incelenmiştir. Bu kaynaklara yönelik özelliklere Tablo 1.1.'de yer verilmiştir.

Tablo 1.1. *İncelenen kaynakların özellikleri*

	N	Mizah Anlayışı Belirtilmiş	Mizah Anlayışı Belirtilmemiş
Kitap	92	78	14
Tez	14	9	5
Makale	95	74	21
Toplam	201	161	40

Alanyazın araştırması kapsamında 92 adet kitap, 14 adet tez ve 95 adet makale incelenmiştir. Kitapların yetmiş sekizinde; tezlerin dokuzunda ve makalelerin yetmiş dördünde mizah anlayışı üstün yetenekli bireyleri akranlarından farklı kılan bir özellik olarak belirtilmiştir. Toplamda incelenen 201 adet kaynağın 161 tanesinde (%80'inde) mizah anlayışının ayırt edici bir özellik olarak yer aldığı görülmüştür. Bu araştırmaların hangi gerekçelerle mizah anlayışını ayırt edici bir özellik olarak belirledikleri, söz konusu mizah anlayışının tam olarak ne olduğu ve hangi becerileri kapsadığı araştırılmıştır. Bu becerilerden öne çıkanların mizahı anlama, mizahı tanıma ve mizah üretme olduğu görülmüştür. Ancak bu noktada araştırmacıların; mizahı tanımlamada, mizahın üstün yetenekli bireylerde daha yüksek düzeyde olmasını gerekçelendirmedi, mizahı sınıflandırmada, mizahı ölçmede görüş birliği içerisinde olmadıkları görülmüştür. Araştırmacılar mizahı farklı yönlerinden ele almışlar, farklı disiplinlerle ilişkilendirmişler, farklı ölçme araçları geliştirerek ölçmeye çalışmışlardır. Bu kadar çeşitliliğin sebebini mizahın çok boyutlu ve karmaşık yapısında aramak olanaklıdır (Yardımcı, 2010, s. 21).

Üstün yetenekli bireylerin, akranlarından daha çok gelişmiş bir mizah anlayışı olduğunun ileri sürüldüğü araştırmalarda, bilişsel gelişim alanı ve zekâ puanı, araştırmacıların sıklıkla gerekçe olarak gösterdikleri ve ilişkilendirdikleri değişkenler olarak dikkat çekmektedir. Bu araştırmaların bulgularına paralel olarak, mizahı anlamının ve kullanmanın üst düzey bir dilbilgisi ve sözcüklerle oynama becerisi gerektirdiğini söyleyen Bernstein (1986, s. 69), bu bilgi ve becerilerin üstün yetenekli bireylerin bilişsel gelişimlerinin doğal bir sonucu olduğunu ifade etmiştir. Bernstein'e göre mizahı anlamada ve kullanmada üstün yetenekli bireyler bilişsel ve dilsel gelişimleri nedeniyle akranlarından ileridedirler. Başka araştırmacılar ise mizahın bir absürtlük olduğunu ve absürtlükleri anlamının bilişsel bir beceri ve yüksek zekâ puanı gerektirdiğini savunmaktadırlar (Ziv ve Gadish 1990, s. 332). Mizahı bilişsel beceri ile ilişkilendiren Baughman'a (1982, s. 129) göre, bir şakayı ya da mizahı anlayabilmek entelektüel bir kapasite ve bilişsel yeterlilik gerektirir. Bu düşünce ve iddiaları destekleyen, mizah anlayışında, bilişsel gelişim farklılıklarının kanıt olarak sunulduğu ve gerekçelendirmenin yaş aralıklarıyla desteklenerek yapıldığı araştırmalar da bulunmaktadır. Bu araştırmalarda normal gelişim gösteren bir birey, 6-7 yaşlarında mizahi öğeleri gösterebilirken, bunların neden mizah olduğunu açıklayamamakta, ancak 11-12 yaşlarında sözcük oyunlarını yapabilecek düzeye gelebilmektedir (Bergen, 2006,

s. 142; McGhee, 1974, s. 553). Normal gelişim gösteren bireylerden farklı olarak üstün yetenekli bireyler, mizahı anlamada ve kullanmada akranlarına göre çok daha hızlı bir gelişim gösterip, onlardan çok daha önce mizahı anlamalarını sağlayacak bilişsel gelişimlerini tamamlamaktadırlar (Bergen, 2009, s. 424).

Alanyazında bazı araştırmacılar da ölçümler ve hesaplamalarla mizah anlayışının ayırt ediciliğini ortaya koymuşlardır. Bu noktada, araştırmacıların bireyin mizah anlayışını belirleyebilmek için kullandıkları yöntemlerin çeşitlilikleri ve farklılıkları göze çarpmaktadır. Araştırmacıların, mizah anlayışını belirlemek için kullandıkları yöntemler, onların mizah anlayışını nasıl tanımladıklarına göre değişmektedir. Bu bakış açıları ve yöntemler, iki temel grupta değerlendirilebilir.

Birinci gruptaki araştırmacılar, mizah anlayışını tek bir beceri olarak kabul edip çalışmalarını bu doğrultuda yürütmüşlerdir. Bu çalışmalarda çeşitli psikometrik ölçekler kullanılmış, ölçekten elde edilen bulgulara göre mizah anlayışının derecesi ortaya konulmuştur. Bu kaynaklarda mizah anlayışını belirleyebilmek için yaygın olarak kullanılan ölçme araçları Feingold'un (1983) 'Mizah Anlayış Testi' (HPT), Martin ve Lefcourt'un (1984) 'Durumsal Mizah Tepki Ölçeği' (SHRQ), Thorson ve Powell'ın (1993) 'Çok Boyutlu Mizah Anlayış Ölçeği' (MSHS) ve Martin vd.'nin (2003) 'Mizah Tarzları Ölçeği'dir (HSQ). Ayrıca katılımcıların kendi mizah yeteneklerini değerlendirdikleri öz değerlendirme tipi ölçekler, sosyometri çalışmaları ve içinde bulunulan kültüre ait yaygın şakaların bilinip bilinmediğini ölçen testler kullanılmıştır.

Birinci gruptaki araştırmacılardan farklı olarak ikinci gruptaki araştırmacılar mizah anlayışını alt becerilerden oluşan toplam bir beceri olarak ele almışlardır. Bu kaynakların daha ayrıntılı incelenmesi açısından, sözü edilen mizah anlayışının tam olarak ne olduğu ve hangi becerileri kapsadığının belirlenmesi gerekmektedir. Bergen (2009, s. 425) mizah anlayışının; mizahı üretme ve mizahı anlama becerilerinden oluştuğunu belirtmiştir. Bergen'in bu tanımından daha kapsamlı bir başka tanımda ise bir bireyin mizah anlayışının; mizahı tanıma, mizahı algılama, mizah üretme, mizahı anlama ve mizaha tepki verme alt boyutlarından oluştuğu ifade edilmektedir (Edwards ve Martin, 2010, s. 201; Masten, 1986, s. 462; McGhee ve Chapman, 1980, s. 125; Shade, 1991, s. 135).

Mizah anlayışının, alt becerilerden oluştuğunu kabul eden ikinci gruptaki araştırmacıların çalışmaları incelendiğinde, çoğunlukla mizahı tanıma ve mizahı anlama becerilerinin ölçüldüğü görülmüştür. Bergen (2009) yaptığı araştırmasında, popüler çizgi filmlerin, çizgi karakterlerin ve kültüre ait bilmecelerin ne kadar tanındığını ve ne kadar

anlaşıldığını belirleyerek anlama becerisi üzerine çalışmıştır. Shade (1991) ise sözel mizah öğelerinin ne kadar tanındığını ve anlaşıldığını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada; şakaların, sözcük oyunlarının, bilmecelerin, hicvin üstün yetenekli bireyler tarafından daha yüksek düzeyde anlaşıldığını ortaya koymuştur. Feingold (1983) ise kendi geliştirdiği Mizahı Algılama Testi ile mizah anlayışının iki alt bileşeni olan mizahı tanıma ve mizahi akıl yürütme yeteneğini ölçmüş, diğer çalışmalarda olduğu gibi mizah ve zekâ arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Mizahı anlama veya mizahı tanıma becerilerinin ölçüldüğü ve zekâ puanları açısından anlamlı sonuçların bulunduğu araştırmalar, eleştirileri de beraberinde getirmiştir. Buna göre; mizahı anlama becerisi, özünde anlama ile ilgili olduğu için zekâ puanı ile zaten ilişkili olmalıdır (Zigler, Levine ve Gould, 1966, s. 513). Bir başka araştırmacı ise mizah anlayışının en ayırt edici ve en önemli becerisi olarak mizah üretmeyi göstermiş ve üstün yetenekli bireylerin bilişsel gelişimleri sayesinde mizahı algılamalarının, tanımalarının, anlamalarının ve mizaha tepki vermelerinin beklenebileceğini, ancak bu becerilerinin onların kolaylıkla mizah üretebilmeleri demek olmadığını belirtmiştir (Holt, 2000, s. 37).

Mizah anlayışının en ayırt edici becerisi olan mizah üretme becerisi üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde sınırlı sayıda araştırmayla karşılaşmıştır. Bu araştırmalarda mizah üretme becerisini ölçmek için yaygın olarak karikatür tamamlama yöntemi kullanılmıştır. Ancak bu yöntemde de çoğunlukla üniversite öğrencileri ile çalışmalar yürütülmüştür (Christensen vd., 2016, s. 7; Greengross ve Miller, 2011, s. 189; Koppel ve Sechrest; 1970, s. 78; Kozbelt ve Nishioka, 2010, s. 384). Bu araştırmaların dışında; katılımcılardan komik, hayali hikâyeler veya kendilerine sorulan hipotetik sorulara sarkastik yanıtlar yazmalarının istenmesi (Howrigan ve MacDonald, 2008, s. 654); içinde bulunan kültüre ait sözcük oyunlarına esprili tanımlamalar yazılmasının istenmesi (Nusbaum, Beaty ve Silvia, 2016, s. 2) ve eksik bırakılan bir cümlenin komik biçimde tamamlanmasının beklendiği (Feingold ve Mazzella, 1991, s. 429) yöntemler kullanılmıştır. Sınırlı sayıdaki bu araştırmalarda mizah üretme yeteneği ile zekâ puanı arasındaki ilişki düzeyleri hesaplanmıştır. Mizah anlayışını oluşturan alt becerilerle ilgili yapılmış araştırmalar incelendiğinde; diğer beceri alanlarının aksine, mizah üretme yeteneğinin ölçüldüğü araştırmalarda bir performans veya üretim beklenildiği söylenebilir.

Mizah anlayışının araştırıldığı çalışmalarda çoğunlukla mizahı tanıma ve mizahı anlama becerilerinin ölçüldüğü görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde, mizah anlayışının en ayırt edici becerisi olan mizah üretme yeteneğini (Holt, 2000, s. 37) ölçen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Mizah anlayışının ölçüldüğü birçok çalışmada mizahı tanıma ve mizahı anlamaya yönelik becerilerin araştırıldığı ancak sözü edilen becerilerin mizah üretebilme becerisi ile aynı anlama gelmediği görülmektedir. Alanyazında mizah üretebilme becerisinin genellikle karikatür tamamlama ölçekleri kullanılarak ölçüldüğü görülmektedir. Ancak bu çalışmalarda da karikatür tamamlama yönteminin küçük yaş gruplarında daha önce kullanılmadığı görülmektedir. Alanyazında küçük yaş gruplarında mizah üretebilme yeteneğini belirlemeye yönelik çalışmaların eksikliği göze çarpmaktadır.

Mizah genel zekâ düzeyi ile sıklıkla ilişkilendirilmektedir. Ancak zekânın çok boyutlu, karmaşık ve dinamik yapısı (Levent, 2014, s. 3) mizahın başka hangi zekâ alanları ile ilişkili olduğunun belirlenmesini gerektirmektedir. Feingold (1983, s. 427) mizahı bilmenin kristalize zekâ ile mizahı anlamının ise akıcı zekâ ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Christensen vd., (2016, s. 2) ise mizahın kristalize zekâ ve bellek ile ilişkili olabileceğini savunmaktadır. Ancak bu iddiaları ele alan çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bir başka ifadeyle mizah ile genel zekâyı oluşturan bileşenler arasındaki ilişkinin araştırılması konusunda bir sınırlılık olduğu görülmektedir.

Alanyazında mizah üretme yeteneğinin ilişkilendirildiği alanlardan birisi de yaratıcılıktır (Couturier, Mansfield ve Gallagher, 1981, s. 225; Hauck ve Thomas, 1972, s. 52; Hill, 2002, s. 154). Bununla birlikte zekâ ve yaratıcılık alanında, zekâ ile yaratıcılık ilişkisi genellikle eşik kuram temel alınarak incelenmektedir. Kurama göre bireyin yaratıcı olabilmesi için belirli bir zekâ düzeyinde olması gerekmektedir (Preckel, Holling ve Wiese, 2006, s. 160). Kuramda 120 IQ puanı zekânın eşik değeri olarak kabul görmüştür. Eşik kuramı test eden araştırmalarda 120 IQ puanına kadar zekâ ile yaratıcılık arasında doğrusal bir ilişki bulunmuştur. 120 IQ puanından sonra ise bu ilişki neredeyse kaybolmuştur (Piffer, 2012, s. 260). Çalışmada mizah üretme yeteneği ölçülmüştür. Mizah üretme sürecinin yaratıcılık süreçleriyle benzerlikler gösterdiği düşünülebilir. Ayrıca yeni ve özgün bir ürün ortaya koyabilmenin mizah üretmede ve yaratıcılıkta ortak bir beceri olduğu söylenebilir. Yaratıcılıkta zekâ puanı ile eşik değer sorgulanırken, yaratıcılıkla benzer olan mizah üretmenin de zekâ puanı ile eşik değer oluşturup oluşturmadığının incelenmesi gerekmektedir. Yaratıcılık ve zekâ alanındaki 120 IQ eşik

değerinin mizah ve zekâ ilişkisinde olup olmadığının belirlenmesi önemlidir. Ancak alanyazında böyle bir çalışma bulunmamaktadır. Bu durum zekâ ve mizah araştırmalarında bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı 11 ve 12 yaş grubu ortaokul öğrencilerinin mizah üretme yetenekleri ile zekâ puanları arasındaki ilişkinin araştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Zekâ düzeylerine göre, mizah üretme yeteneği farklılaşmakta mıdır?
- 2) Zekâ ile mizah üretme yeteneği arasında nasıl bir ilişki vardır?
 - a) Genel zekâ ve bileşenleri ile mizah üretme yeteneği arasındaki ilişki nasıldır?
 - b) Zekâ bileşenlerinden hangisi mizah üretme yeteneğini en iyi biçimde açıklamaktadır?
 - c) Zekâ düzeyi ile mizah üretme yeteneği arasındaki ilişkide bir eşik seviye var mıdır?

1.3. Önem

Alanyazında mizahın zekâ ile ilişkili olduğu sıklıkla ifade edilmektedir. Ancak mizahın alt boyutlarından olan mizah üretme yeteneğinin, zekâ ile ilişkisine yönelik çalışmaların sayısı oldukça azdır. Bunun yanı sıra mizah üretme yeteneğine yönelik araştırmaların çoğunlukla üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilmiş olduğu görülmüştür. Daha küçük yaş gruplarında mizah üretme yeteneğinin incelenmesi ve zekâ ile ilişkisinin ortaya konulması önemlidir. Çalışma, küçük yaş gruplarında da zekâ ile mizah yeteneği arasındaki ilişkiyi aydınlatması bakımından önemli olacaktır.

Mizah, genel zekâ düzeyi ile ilişkilendirilmektedir. Farklı zekâ düzeylerine göre bu ilişkinin nasıl değiştiğinin incelenmesinin mizah ve zekâ çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülebilir. Çok boyutlu bir kavram ve yetenek alanı olan mizahın (Yardımcı, 2010, s. 27) farklı zekâ bileşenleri ile nasıl ilişki gösterdiğinin belirlenmesi, mizahın hangi zekâ bileşeni ile daha uyumlu olduğunun görülmesi açısından önemlidir. Ayrıca mizah ve zekâ ilişkisinde 120 IQ puanının eşik bir değer oluşturup oluşturmadığının belirlenmesi, bu alanda ilk çalışma olduğu için önemlidir. Ayrıca çalışmanın bulgu ve sonuçlarının, üstün yetenekli bireylere yönelik yapılacak eğitim uygulamalarında veya üstün yetenekli

bireylere yönelik ölçme ve değerlendirme çalışmalarında kullanılabilecek uygulamalara yön gösterebileceği düşünülebilir.

1.4. Varsayım

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

- Kullanılan veri toplama araçları ölçmeyi hedeflediği yeteneği ölçmüştür.

1.5. Sınırlılıklar

- Çalışma, Eskişehir ilindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir devlet okulu ile Anadolu Üniversitesi bünyesindeki ÜYEP olmak üzere iki kurum ile sınırlıdır.
- Çalışmada kullanılan karikatürlerin orijinal versiyonlarının katılımcılar tarafından daha önceden bilinebilmeleri mizah yeteneği puanlarını sınırlandırmaktadır.
- ASİS ile belirlenen zekâ puanlarına göre yapılmış sınıflandırmalarda kimi gruplarda katılımcı sayısının az olması bu gruplar için yapılabilecek genellemeleri sınırlandırmaktadır.

2. İLGİLİ ALANYAZIN

Bu çalışmanın iki önemli ayağı olan mizah ve zekâ kavramları tanımdan kurama doğru sunulmuştur. İlk olarak, mizah kavramı incelenmiş, sonra yaygın olarak kabul görmüş mizah kuramlarına yer verilmiştir. Daha sonra zekâ kavramı ve zekânın farklı tanımları incelenmiş, zekâ kuramları açıklanmıştır. Zekâ kuramları; hem mizah ve zekâ ilişkisi konusunda çalışmış bilim insanlarının mizahı ilişkilendirdikleri kuramlar, hem de çalışmada kullanılan zekâ ölçüm aracının dayandığı kuram ve modeller olarak ele alınmıştır. En son olarak da mizah ve zekâ üzerine gerçekleştirilen araştırmalar incelenmiştir.

2.1. Mizah

Mizah; insan psikolojisinin eşsiz ancak evrensel olan üretimlerinden birisidir (Caron, 2002, s. 250; Howrigan ve MacDonald, 2008, s. 652). Bu yüzden insanın olduğu her yerde her zaman mizah vardır. Mizah aynı zamanda toplumsal bir olgudur. Bu yüzden; içinde bulunduğu toplumun manevi değerlerini, zaafalarını, eksikliklerini, siyasi durumunu, sosyoekonomik yapısını yansıtan bir sanattır (Çiftçi, 1998, s. 139). Aynı zamanda mizah; mizahı anlama, idrak edebilme ve üretebilme yeteneği alt boyutlarıyla insanın bilişsel kapasitesinin, ayırt edici bir üretimidir (Provine, 2004, s. 216). Toplumun yapı ve özelliklerini yansıtan ve bilişsel bir özellik taşıyan mizahın ilişkilendirildiği alanların çokluğu nedeniyle mizah tanımlarının sayısı da oldukça çoktur. Mizahla ilgili yapılan tanımların kesin ve net olmaması, eksik bulunarak eleştirilmesi ve yeni tanımlamaların yapılması MacHovec'e (1988, s. 22) göre mizahın çok boyutlu, yaşamın her anında bulunan ve geniş bir kavram olmasının doğal bir sonucudur. Araştırmacıların mizahı tanımlamak için mizahı yaygın olarak ilişkilendirdikleri alanlar; eleştirel düşünme, yergi, eğiticilik, yıkıcılık, müstehcenlik, komiklik ve gülmece, absürtlük, zekâ, eğlence, yaratıcılıktır. Mizahın bu kadar farklı tanımlarının olmasının sebebi Nesin ve Çeviker'e (2001, s. 106) göre, mizahın toplumlara, sınıflara, uluslara hatta bireylere göre farklılıklar gösteren bir kavram olmasından kaynaklanmaktadır. Çünkü mizah herkese göre değişebilmektedir.

İnsanı düşündüren, eğlendiren ve güldüren bir sanat olarak tanımlanan mizahın, en sık ilişkilendirildiği alan gülmedir. Mizahı tanımlamada komiklik ve gülmece boyutlarını kullanan araştırmacılar, mizahın anlaşılmasını bir adım ileriye taşıyabilmişlerdir. Mizahı

gölme ile tanımlayan araştırmacılar insanların hangi durumları mizahi bulduklarını, hangi olaylara niçin güldüklerini sınıflandırarak mizah kuramları oluşturmuşlardır (Usta, 2009, s. 81). Oluşturulan kuramlara bazı kaynaklarda ‘mizah kuramları’, bazı kaynaklarda ise ‘gölme kuramları’ olarak yer verilmesi, mizah ile gülmenin istisnai durumlar haricinde eş değer tutulması ile açıklanabilir. Söz konusu kuramların, mizah araştırmalarında yaygın olarak kabul gördükleri ve mizahın açıklanmasında önemli bir yer tuttıkları söylenebilir.

Kesin ve net bir tanımı bulunmayan mizahın antik çağlardan günümüze dek uzanan oldukça uzun bir geçmişı vardır. Hititlerde Purilli ayinleri, Antik Yunan’da Dionysos şenlikleri mizahi öğelerinin bulunduğu eğlencelerdir Mizah aynı zamanda çok çeşitli bilim insanların dikkatini çekmiş bir alandır. Aristo, Platon, Darwin, Descartes, Kant, Marx, Freud, Spancer ve Piaget gibi çok sayıda düşünürün mizahı açıklamaya yönelik düşünceleri bulunmaktadır (Yardımcı, 2010, s. 2-3). Mizahın çok sayıda ve farklı tanımlarının olması mizah alanının zenginliğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

2.1.1. Mizah tanımları

Çağdaş mizah tanımlarında yaygın olarak kullanılan ifadeler sanat, gülmece ve zekâdır. Mizahın farklı tanımları bu ifadeler çerçevesinde ele alınmıştır. Mizahı başlı başına bir sanat olarak gören araştırmacılar oldukça çoktur. Ancak mizahın bir sanat olarak değerlendirilip değerlendirilmeyeceği tartışmalı bir konudur. Bu bölümde, kendilerine ait mizah kuramları bulunan Bergson, Koestler ve Morreal’in hem mizah tanımları hem de mizah sanat ilişkisine nasıl baktıkları açıklanmıştır.

Bergson’a göre mizah, sanatla yaşam arasında bir noktadadır. Mizah sanatla yakın akrabadır. Ancak, herkesi topluma uyumlu hale getirme gibi toplumsal bir görevi olduğu için tam olarak bir sanat değildir (Bergson, 1996, s. 19). Bergson’a göre sanatın sanat için olduğu ve mizahın toplumsal rolünün bulunmasından dolayı sanat sayılamayacağı ifade edilebilir.

Koestler mizahı yaratıcılıkla ilişkilendirmiştir. Ona göre mizah, yaratıcılığın üç alanından biridir. Diğer alanlar bilim ve sanattır. Yaratıcı süreçler bu üç alanda da aynı biçimde ilerlemektedir (Koestler, 1997, s. 4). Koestler bu üç alanı birbirlerinden ayıran tek noktanın, üretim aşamasında oluşan duygusal iklim olduğunu iddia etmiştir. Mizahtaki duygusal iklim, saldırganlık; bilimdeki duygusal iklim, merak ve tarafsızlık;

sanattaki duygusal iklim ise sevecenlik ve beğenidir. Karşılaşılan herhangi bir olay karşısında duygularımıza göre mizah, bilim veya sanat alanında gezinebiliriz. Koestler bu iddiasını örnekler vererek kanıtlamaya çalışmıştır. Ona göre, ayağı kayıp yere düşen birisine, saldırgan bir ruh güler; bu bir mizahtır. Meraklı bir ruh yaralanmanın sebebini ve derecesini sorgular; bu bilimselliktir. Sevecen ve şefkatli bir ruhun ise gözleri yaşarabilir; bu da sanatsallıktır. Mizah, sanat değildir. Ancak sanat ve bilimle oldukça yakındır (Koestler, 1997, s. 105).

Morreal, mizahı sanat olarak kabul etmiştir. Ona göre mizahtan alınan zevk, sanattaki estetikle aynıdır. Mizaha yararlı kaygılardan uzak, yalnızca zevk almak için bakılmalıdır (Morreal, 1997, s. 172). Morreal iddiasını örneklendirmek için bir komedyenle sanatçıyı karşılaştırmıştır. Ona göre, iyi bir komedyen (mizahçı), sanatçı gibi olayları yeni biçimlerde görmemize yardımcı olur. Mizahçı, her şeydeki ayrıntıları, farklı bakış açısıyla hem kendisi görür hem de bizlere gösterir (Morreal, 1997, s. 129). Morreal'in sanatın estetiği ile yol göstericiliğinin mizahta da bulunması nedeniyle mizahı bir sanat olarak gördüğü söylenebilir.

Mizahın bir sanat olup olmadığı tartışmalıdır. Ancak mizahın bir üslup veya tarz olarak çeşitli sanat dallarında söz sahibi olduğu bilinmektedir. Resim, heykel, edebiyat, şiir vb. birçok sanat dalında mizahi üslup ile meydana getirilmiş çok sayıda eser bulunmaktadır (Usta, 2009, s. 37). Buna göre mizah ile sanat iç içedir denebilir.

Mizah tanımlamalarında sıklıkla karşılaşılan bir başka ifade gülmedir. Mizahın gülmeyle biten bir etkinlik olduğu çoğu araştırmacı tarafından dile getirilmektedir (Yardımcı, 2010, s. 5). Ancak gülme ile mizah tanımları, önemli düzeltmeleri ve ayrımları da içermektedir. Mizahın gülme ile yapılan tanımları ve bu tanımlara getirilen düzeltmeler aşağıda aktarılmıştır.

Aziz Nesin mizahı tanımlarken, mizahta gülmenin olduğunu, sonunda gülme olmayan bir şeyin mizah olamayacağını belirtmiştir (Nesin ve Çeviker, 2001, s. 165). Benzer biçimde Veatch (1998, s. 162) ve Lyttle' a (2001, s. 207) göre de mizah, karmaşık ve değişken bir zemin üzerinde gerçekleşen ve sonunda gülme ile biten bir duygu durumudur. Mizahı gülme ile ilişkilendiren tanımlardan, mizahın yalnızca güldürme amacı taşıması veya her zaman gülme ile sonlanması gerektiği düşünülmemelidir. Aziz Nesin, sonunda güldürebilen bir şeyin mizah olduğunu söylese de bu gülmenin belli belirsiz yüz ifadesinden, kakhaha atmaya kadar değişebileceğini, bunu da yapılan mizahın

kalitesinin belirleyeceğini söylemiştir. Ona göre kaliteli mizah, görevci mizah adını verdiği, bir yararı olan, eleştiren, olumlu anlamda yıkıcı olan mizahtır (Nesin ve Çeviker, 2001, s. 174). Benzer biçimde mizahta kalite ve kalıcılık kavramına vurgu yapan Usta'ya (2009, s. 43) göre mizahta kaliteyi oluşturan şey, eleştiridir. Bir mizah ürünü saçmaya dönüştüğünde belki oldukça çok güldürecek ancak bu mizah ürünü yazıldığı gün gününü doldurmuştur, kalıcı ve kaliteli olamayacaktır. Eleştiri yapmayan, aksaklıkları göstermeyen, yalnızca gülmeye odaklanmış mizah kalitesiz mizahtır. Sözlüklerde dahi mizah, gülmece olarak açıklanmaktadır. Güler ve Güler'e (2010, s. 108) bu açıklama, doğru olmakla beraber eksik olarak değerlendirilmelidir. Onlara göre mizah, yalnızca güldürme amacı taşımayan, düşündürücü boyutları olan oldukça ciddi bir iştir.

Mizahı gülme ile tanımlayan bir başka araştırmacı bazı önemli noktalara dikkat çekmektedir. Buna göre, mizahın eğlenceyle olan ilgisi nedeniyle mizah ile gülme birbirine karıştırılmamalıdır. Öngören, (2001, s. 165) Nesin ve Çeviker'e karşıt olarak her gülmenin mizahtan kaynaklanmadığı gibi, her mizah ürününün de güldürmeyebileceğini ifade etmektedir. Ona göre gülme, mizahın yalnızca alkışıdır.

Gülme kavramını içeren mizah tanımları, mizah alanında önemli bir yer tutsa da buradaki gülme kavramı mizahçının başarısıyla ilişkilidir. Mizahı gülme ile tanımlayan araştırmacıların tanımları incelendiğinde, doğada veya toplumdaki saf haldeki sıradan gülme ve komikliği değil, mizahçı tarafından işlenerek yaratılan gülme ve komiklikten söz ettikleri görülmektedir. Buna göre mizahın gülme ve komiklik barındırması için, mizahçı tarafından doğadan ve toplumdan alınıp işlenerek sentezlenmesi ya da en baştan yaratılması gerekmektedir. Öyle ki kaliteli mizaha giden yol, yeni baştan yaratmaktan geçmektedir (Usta, 2009, s. 34).

Mizah tanımlarında sıklıkla karşılaşılan bir diğer öge zekâdır. Mizahın üretilmesi ve anlaşılabilmesi, yüksek derecede bilişsel beceri gerektiren bir etkinlik olduğundan, zekâ mizahla ve mizahın alt boyutlarıyla ilişkilendirilmektedir. Hatta mizah, bir zekâ ürünü olarak değerlendirilmektedir (Belanger, Kirkpatrick ve Derks, 1998, s. 28; Galloway, 1994, s. 140; Murdock ve Ganim, 1993, s. 65).

Mizahı zekâ ile ilişkilendiren Güler ve Güler (2010, s. 182) iddiasını mizahın kalitesine bağlamaktadır. Onlara göre, yüksek ve kaliteli komediler, zekâyâ ve kültüre hitap eden, insan doğasındaki uyumsuzluk ve çelişkileri göstererek düşündürüp güldüren

komedilerdir. Düşük komediler ise zekâdan bağımsız olup ciddi bir amaç gütmeyen kavga, sarhoşluk, ağız dalaşı gibi durumları kullanan komedilerdir.

Mizahi zekâ ile ilişkilendiren bir başka araştırmacı Jewell (2005, s. 202), iddiasını kanıtlamak için toplumdaki gülme farklılıklarını ele almıştır. Jewell'a göre benzer zekâ düzeyine sahip insanlar, benzer olayları mizahi bulur ve gülerler. Ama en kaliteli mizaha gülenler, en yüksek zekâ düzeyine sahip insanlardır. Gülme içeren her durum mizah ancak bireyin bilişsel gelişimine paralel olarak ilgilendiği mizah farklılık göstermektedir. Jewell'ın iddiasını açıklamak için kullandığı fıkrasında, en yüksek IQ puanına sahip iki birey birbirlerine Quantum fiziği ve evrenin oluşum teorileri ile ilgili şakalar yapmaktadırlar. Bu iki bireyden biraz daha az ve ortalama düzeyde IQ puanları olan iki birey ise feminist hareketler ve araba tasarımları ile ilgili mizah üretmektedirler. Düşük IQ seviyesindeki iki birey ise bir araya gelmiş seçim sonuçlarından konuşmaktadırlar ve biri diğerini, meclise büyük bir oy oranıyla tekrar geldiği için tebrik etmektedir.

2.1.2. Mizah kuramları

Mizahta gülmenin nasıl gerçekleştiği, insanın neleri mizahi bulup güldüğüne ilişkin sorular ve araştırmacıların bu sorulara verdikleri yanıtlar mizah kuramlarının ortaya çıkmasını sağlamıştır (Usta, 2009, s. 81). Mizah kuramlarının bazı kaynaklarda gülme kuramları olarak geçmesi, mizah ile gülmenin yakın olarak değerlendirilmesindedir. Söz konusu kuramlar; üstünlük, uyuşmazlık, rahatlama ve psikanalitik kuramlardır. Bu kuramlar incelenirken, herhangi bir kuramın diğer bir kuramı eleştirdiği veya dışladığı düşünülmemelidir. Aynı zamanda mizahla ilgili olarak kuramlardan birinin diğerine karşı seçilmesi durumu olmamalıdır. Kuramların her biri farklı mizah ve gülme durumlarını açıklamaktadır.

2.1.2.1. Üstünlük kuramı

Üstünlük kuramı, en eski gülme kuramıdır. Üstünlük kuramında temel argüman; insanların bitip tükenmek bilmeyen güç ve galibiyet arzularıdır (Morreal, 1997, s. 10). Bu kurama göre gülme; bir insanın başka bir insan üzerinde üstün olduğunu göstermek istediğinde ya da bunu ispatladığında gerçekleşmektedir. İnsan, rakibini alt edebilmek için onun eksikliklerini arar. Bu eksiklikleri bulduğunda ise zafer kazanmış gibi gurur ile güler (Nesin ve Çeviker, 2001, s. 218). Üstünlük kuramı Platon'dan başlamakla beraber,

ağırlıklı olarak Hobbes'in görüşlerine dayanmaktadır. Platon'a göre, kendimize göre güçsüz bireylerdeki cehaleti mizahi bulur ve buna güleriz. İnsanlar kötü duruma düştüklerinde acıyı ve zevki aynı anda hissederiz. Ona göre bu iki his aynıdır. Bu yüzden komedi yazmak ile trajedi yazmanın ana kurguları aynıdır (Güler ve Güler, 2010, s. 241).

Kurama göre; izlenen, okunan veya duyulan mizahi bir olayda, olayın kahramanlarının sakarlıkları veya yanlışlıklarına gülmemiz, kendimizin bu hataları yapmayacağımızdan emin olduğumuzdan ve kendimizi olayın kahramanlarından daha üstün görmemizden kaynaklanmaktadır (Özünü, 2009, s. 21). Komedyenlerin zenginliklerinden ve mal varlıklarından espri ve şakalar üretmeleri, seyircilere karşı üstünlük mesajı olarak görülmektedir. Üstünlük kuramı bireyin kendisine karşı gülmelerinde de geçerlidir. İnsanların geçmişte yaptıkları davranışlara ve hatalara gülmeleri, artık onların aşıldığı ve aynı hataları yapmayan daha üstün ve iyi bir insan olduklarına inandıkları içindir (Güler ve Güler, 2010, s. 241). Bu kurama örnek olarak bir Nasrettin Hoca fıkrası verilebilir. Timur'un, Nasrettin Hoca'nın O'na getirdiği incirleri kafasına atarken Nasrettin Hoca'nın gülmesi üstünlük kuramıyla alakalıdır. Çünkü hemen sonra bir komşusu Timur'a ayva getirmektedir. Hocanın durumu, komşudan daha iyidir ve ondan üstündür.

Üstünlük kuramı geçmişten günümüze pek çok alanda kendisini göstermektedir. Yazıya geçirilmiş ilk mizah örneğinde sakat tanrı Hephaistos'a Yunan tanrılarının alaycı gülüşleri, Roma'da asillerin eğlenmek ve gülmek için yanlarında bedensel veya zihinsel engelli bireyleri bulundurmaları üstünlük kuramı ile açıklanmaktadır (Sanders, 2001, s. 243). Üstünlük kuramı söz ve konuşma sanatlarında da sıklıkla görülmektedir. Mizah burada, fiziksel saldırı yerine sözel bir saldırı olarak kullanılmaktadır. Ayrıca edebiyatta hiciv alanının tarzlarından birisi olarak, karşıdaki bireyin fiziksel özellikleriyle alay etmek de üstünlük kuramı kapsamındadır (Çiftçi, 1998, s. 176). Üstünlük kuramının temel duygusu saldırganlıktır. Etnik, ırkçı ve karşı cinse yönelik yapılan şakalar üstünlük kuramı içerisindedir (Yardımcı, 2010, s. 22).

Üstünlük kuramı, alaycı mizahı açıklamakla beraber, gülmenin tüm türlerine açıklama getirememektedir. Çünkü insanların, başkalarının eksikliklerini mizahi bulmadıkları ve gülmedikleri durumlar da bulunmaktadır (Usta, 2009, s. 86). Sonuç olarak kuram, saldırganlık duygusu ile yapılan mizahı açıklamaktadır. Saldırganlık duygusu olmaksızın yapılan pek çok mizah ve bunlara verilen gülme tepkileri bulunmaktadır.

2.1.2.2. Uyuşmazlık kuramı

Mizah kuramları arasında en çok kabul göreni uyuşmazlık kuramıdır. Kuram; bir olay veya bir durumdaki mantıklı gidişin aniden bozulması ve mantığın dışına çıkılmasının yarattığı uyuşmazlığın, mizahi olduğu ve gülmeye yol açtığı fikrine dayanmaktadır. Kuram, takip etmenin bozulması, şemaların aniden değişmesi veya kalıpların dışına çıkılması olarak da açıklanmaktadır. İnsanın zihninde oluşturduğu düzenin tam zıttı bir durumla karşılaştığı zaman, bu duruma bir tepki olarak verdiği gülme eylemi, uyuşmazlık kuramının temelini oluşturmaktadır. Dolayısıyla kuram, bireyin gülme tepkisini, aykırılık ve zıtlık durumlarına dayandırmaktadır. (Martin, 2010, s. 63; Usta, 2009, s. 88; Yardımcı, 2010, s. 22).

Uyuşmazlık kuramında, gülmenin oluşabilmesi için bazı koşullar bulunmaktadır. İlk olarak, zihnin karşılaşılan durumla alakalı tahminleri doğrultusunda beklenti içinde olması gerekmektedir. İkinci olarak ise sürpriz yani beklenmeyen gerçekleşmelidir. Zihnin beklentisi, sürpriz ile kırılırsa gülme gerçekleşecektir (Paulos, 1996, s. 8). Bir çocuğun oyuncak bebeğini gerçek biberonla beslemeye çalışması, hayvanlara insan kıyafetlerinin giydirilmesi, palyaçonun çok büyük ayakkabı giymesi, dildeki bir sözcüğün yanlış telaffuz edilmesi, ağızla ya da şiveyle konuşulması gibi durumlarda gülmenin oluşması uyuşmazlık kuramıyla açıklanabilir.

Diğer kuramlardan farklı olarak uyuşmazlık kuramı, mizahı bilişsel becerilerle ve zekâ ile ilişkilendiren tek kuramdır. Çünkü bu kuramda uyuşmazlıkları algılayabilme, idrak edebilme, neden-sonuç ilişkileri kurabilme becerileri gerekmektedir. Birey uyuşmazlığı anlamadan önce, durumun normal halini bilmeli ve uyuşmazlıkla oluşan farklılıkları algılayabilmelidir (Meyer, 2000, s. 313). Kurama göre mizah ve gülmeyi oluşturan durumlar absürtlüklerden kaynaklanmaktadır ve absürtlükleri anlayabilmek, bilişsel bir beceri ve yüksek zekâ puanı gerektirmektedir (Ziv ve Gadish, 1990, s. 332). Zekâ ile mizahın yüksek derecede ilişkili olduğunu savunan araştırmacıların, kanıtlarını uyuşmazlık kuramından aldıkları düşünülebilir.

Uyuşmazlık kuramının ilkeleri, izleyicileri güldürmek isteyen sahne sanatçıları komedyen ve sanatçılar tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. Burada amaç, izleyicilere sürpriz oluşturmaktır. İzleyiciye sahnede önceden kurgulanmış bir çerçeve sunulur. Daha sonra bu çerçeveyi bırakıp, bambaşka ve pek çok çerçeve daha sunulur. İzleyici tüm bu çerçeveleri birbirlerine karıştırarak uyuşmazlığı yakalar ve gülmeyi gerçekleştirir. Ancak,

oluşturulan uyuşmazlık yeterince beklenmedik değilse veya izleyiciler tarafından algılanamazsa, mizah denemesi başarısızlıkla sonuçlanabilmektedir (Beeman, 2000'den aktaran Güler ve Güler, 2010, s. 157).

Aristo, uyuşmazlıkların mizahi olduğunu belirten ilk kişi olsa da, kuramın temellerinde Kant, Schopenhauer ve Beattie'nin düşünceleri yer almaktadır. Kuram, beklenilenin tam tersi ile karşılaşmanın yarattığı gülme üzerinedir. Uyuşmazlık kuramı, çoğu mizahi gülmeleri açıklayabildiği için oldukça önemli bir kuram olsa da, absürtlükleri, zıtlıkları içermeyen mizah türleri için yetersiz kalmaktadır (Yardımcı, 2010, s. 22).

2.1.2.3. Rahatlama kuramı

Rahatlama kuramı, diğer mizah kuramları gibi neyin mizah olduğu ve neye güldüğü sorularına yanıt ararken, ağırlıklı olarak gülünce neden rahatlama yaşandığına açıklama getirdiğinden diğer kuramlardan ayrılır. Spencer tarafından ortaya konulan bu kuram, daha sonraları Freud tarafından geliştirilmiştir. Kuramın temel açıklamaları, gülme sonrası oluşan enerjilerin sıralanması üzerinedir (Usta, 2009, s. 87).

Kurama göre, mizahın temel görevi vücuttaki aşırı gerilimin atılmasını sağlamaktır. Bunun yolu da gülmeden geçmektir. Gülme sonucunda, birikmiş enerjinin atılmasıyla insan rahatlar. İnsanda gerilimin ve biriktirilen sinirsel enerjilerin sebebi, bilinçaltına atılan istekler, toplumun baskılanması için zorladığı tabular olabilir. İnsanın biriktirdiği bu gerilim ve enerji, bir gülme patlaması ile kendini belli edebilir. Eğer gülme gerçekleşmişse, rahatlama oluşacaktır ki bu da gerilimi ortadan kaldıracaktır (Morreal, 1997, s. 39; Paulos, 1996, s. 10).

İnsanda sinirsel enerji oluşmasına neden olan en önemli neden, toplumsal baskılardır. İnsan içinde bulunduğu toplumun sınırlamalarıyla, pek çok arzu ve isteğini bastırmak durumunda kalır ve gerilir. Toplumsal sınırlamalar kalkarsa insan rahatlayacak ve gülecektir. Sınırlamaların kalkmadığı durumlarda ise mizah ile oluşan gülme sonucunda ancak rahatlama gerçekleşebilir (Sanders, 2001, s. 32). Toplum tarafından bastırılmış cinsel dürtülere sahip insanların, cinsel şakalara, cinsel fıkralara yönelmeleri, cinsellik içeren söz oyunlarını sıklıkla kullanmaları doyumsuzluklarını yatıştırılmaktadır. Bu sayede baskıladıkları sinirsel enerjiden kaynaklanan gerilimleri, mizah yoluyla gülme ile atarak rahatlama yaşamaktadırlar (Prerost, 1995, s. 228).

Sonuç olarak rahatlama kuramı, duyguları bastırmak için harcanan enerjinin, gülme için harcanması üzerinedir. Morreal (1997, s. 38) bu kurama göre gülmenin ruhsal enerjinin mekanik enerjiye evrilmesi olduğunu ifade etmiştir. Edebiyatta ve sinemada gerilimin gittikçe yükseldiği ve doruk noktasına ulaştığı anlarda, birden gerilimi düşürecek mizahi bir ögenin devreye sokulması, rahatlama kuramı ile alakalıdır. Rahatlama kuramı bazı mizahi durumları ve gülmeleri açıklamak için gerekli olsa da tüm gülme ve mizah durumları için eksiktir (Güler ve Güler, 2010, s. 247).

2.1.2.4. Psikanalitik kuram

Freud'un 1905 yılında yayımladığı 'Espriler ve Bilinçdışı ile İlişkileri' adlı kitabında, kuramın temel dayanak noktaları açıklanmıştır. Freud, gülmeyi üç türe ayırmıştır: espriler, gülünç durumlar ve mizah. Freud'a göre insanlar, gülme için ruhsal enerjiye sahiptirler. Ancak bu enerji, her zaman saf gülme için kullanılmaz. Bilinçaltındaki baskılanmış isteklerin açığa çıkması bu enerji sayesinde olanaklıdır. Gülmek için sahip olunan enerji, yasaklanmış isteklerin espri aracılığıyla açığa çıkarılmasında kullanılmaktadır (Freud, 2003, s. 123). Freud'a göre zihnimizde yasak düşünceler hakkında düşünmemizi engelleyen güçlü bir sansür mekanizması vardır. Mizah, zihnimizdeki bu sansürü oyuna getirmek için mükemmel bir araçtır. İnsan, zihnindeki sansürün yanı sıra doğal dürtülerinin açığa vurulmasını önleyen içsel baskılara da sahiptir. Freud'a göre baskılanan yalnızca cinsel dürtüler değildir. Kötü niyetlilik ve muziplik te baskılanabilmektedir. Mizah yoluyla insan sansürden ve içsel baskılardan kurtulabilmektedir. Mizah, sansürünün oyuna getirilerek aldatılmasıdır (Freud, 2003, s. 134; Güler ve Güler, 2010, s. 193). Freud bu yöntemiyle müstehcen esprileri ve saldırgan mizahı açıklayabilmektedir. Ayrıca üstünlük kuramındaki tepeden bakma, kibir durumlarını ve kötü niyetleri bilinçaltı ile ifade etmektedir.

Freud, insanların mizahı iki nedenden dolayı kullandıklarını ifade etmiştir. Bunlar; zevk almak ve acı veren duygu durumlarını ortadan kaldırmaktır. Mizah, esprilerle yapılmaktadır. Espriler haz elde etmek için kullanılırlar. Ona göre altı çeşit espri bulunmaktadır: sözcüklerin mizahi kullanımını içeren sözcük esprileri, zararsız espriler (masum mizah), düşünce esprileri, eğilim esprileri (gizli bir mesaj barındıran espriler), saldırgan espriler ve müstehcen (cinsel) espriler (Freud, 2003, s. 213). Freud'un bilinçaltı ile ilişkilendirdiği espriler; eğilim, saldırgan ve müstehcen esprilerdir.

Toplumun yasakladığı ve bilinçaltına atılan yasak duyguları açığa çıkarmak için espriler aracı bir rol oynamaktadır. Bastırılmış duygularımızın olmasını *ben* kabul etmemektedir. Ancak esprilerin kullanımı bilinçli değildir. Çünkü bastırılmış duygular bilinçaltındadırlar. Bu yüzden espri yapmak, aslında istem dışı bir süreçtir. Espriler ve mizah sayesinde baskılanan enerji, sosyal açıdan kabul edilebilir hale gelmektedir.

Esprilerin iki temel işlevi bulunmaktadır: saldırganlık ve etkilenim. Saldırgan espriler; satir, hiciv ve yergiyi kapsar ve hazır cevaplı olmayla alakalıdır. Etkilenim ise, müstehcen (cinsel) esprilerle gerçekleşmektedir (Güler ve Güler, 2010, s. 248; Özünlü, 1999, s. 21). Esprilerin işlevleri, Freud'un genel psikanalitik kuramındaki rüyaların işlevleriyle benzerlikler göstermektedir. Rüyalar sansürden kaçınmanın bir yolu olduğu gibi espriler de rüyalara benzer biçimde, sansürden ve baskıdan kaçınmanın bir yoludur. Örneğin günümüz mizah ürünlerinin önemli bir çoğunluğunda cinselliğin bulunuyor olması baskılanma ve sansür ile açıklanabilir. Toplum tarafından konuşulması bile yasaklanan ve bastırılan cinsellik, mizah maskesi ile ortaya çıkmakta ve konuşulabilmektedir (Usta, 2009, s.53). Espriler ve mizah sayesinde, baskılanan enerji sosyal açıdan kabul edilebilir hale gelebilmektedir.

Freud'un psikanalitik mizah kuramı, yirminci yüzyılın ilk yarısında oldukça rağbet gören bir kuram olmuştur. Kuram; saldırganlık, cinsellik veya kötü niyetlilik ile yapılmış mizahı ve esprileri açıklayabilmektedir. Günümüz mizah ürünlerinin önemli bir çoğunluğunda cinselliğin bulunuyor olmasının nedenleri Freud sayesinde açıklanabilmektedir (Güler ve Güler, 2010, s. 249).

Mizah alanında geleneksel olarak adlandırılan üstünlük, uyuşmazlık, rahatlama ve psikanalitik kuramlardan başka, çağdaş kuramlar olarak adlandırılan Bergson, Koestler ve Morreal'in kendi adlarıyla anılan gülme ve mizah kuramları da bulunmaktadır. Ancak bu çağdaş kuramlar, üstünlük ve uyuşmazlık kuramlarının genişletilmiş halleridir (Usta, 2009, s. 94). Bu kuramlar birbirlerinin görüşlerini çürütmekten çok birbirlerini tamamlamaktadırlar. Çünkü inceledikleri mizah ve gülme kavramları, tek bir kuramla açıklanamayacak kadar karmaşık ve çok boyutludur. Kuramlar, mizahı açıklama adına getirdikleri yaklaşımlar açısından önemlidir. Gündelik yaşamda karşılaşılan mizahi olayların ve gülmelerin nedenlerini açıklayabilmek adına kuramlar gerekmektedir. Bu çalışmada anlatılmış olan, yaygın olarak kabul görmüş geleneksel mizah kuramları, mizahı ve gülmeyi nasıl açıkladıklarının görülmesi açısından Özünlü'nün (1999, s. 23-24) örneği ile kültürümüzden bir fıkra üzerinden tekrar aktarılmıştır:

Kahramanları ve olayın geçtiği yerler değişkenlik gösterse de, Temel ile Cemal'in Amerika'ya gitme isteği üzerine bilinen bir fıkra bulunmaktadır. İkisi de yüzerek Amerika'ya gitmeye karar vermiş ve sırasıyla Karadeniz, Marmara, Ege denizlerini geçip, Cebelitarık Boğazı'ndan Atlantik okyanusuna geçmişlerdir. Küba önlerine geldiklerinde Temel, Cemal'e seslenmiştir: 'Çok yoruldu, ben geri dönüyorum!'

Üstünlük kuramına göre; kahramanlar, aradaki uzaklığı bilemeyecek kadar akılsızdırlar. Fıkra'yı okuyan birisi kendisinin bu uzaklığı bilerek böyle bir hata yapmayacağını bildiği için rahatlar ve gülmeye başlar. Kendisini, fıkranın kahramanlarından daha akıllı ve üstün görür.

Uyuşmazlık kuramına göre, ilk önce kahramanların yüzerek gitmeye karar vermeleri mantığın dışındadır ve zıtlık yaratmıştır. İkinci olarak varılmak istenen yola bu kadar yaklaşmışken dönülmek istenmesi beklentiyi kırmıştır. Normal bir insan için imkânsız olan durumlar, fıkra kahramanlarınca denenmektedir. Mantığın dışına çıkıldığı için gülme gerçekleşmektedir.

Psikanalitik kurama göre, ilk olarak kahramanlar arasında bilinçaltılarında gizli bir rekabet, çekişme ve üstünlük mücadelesi vardır. Saldırma ve meydan okuma hırsı, kahramanları gerçekleştirilmesi imkânsız olan bir eyleme sürüklemiştir. Ancak ilk pes eden ve geri dönmek isteyen kahraman rekabeti kaybetmiştir. Saldırının ve mücadelenin olması bir tarafın kazanmasıyla sona ermiştir, okuyucuda gergin bekleyişten sonra rahatlama olmuştur ve gülme gerçekleşmiştir.

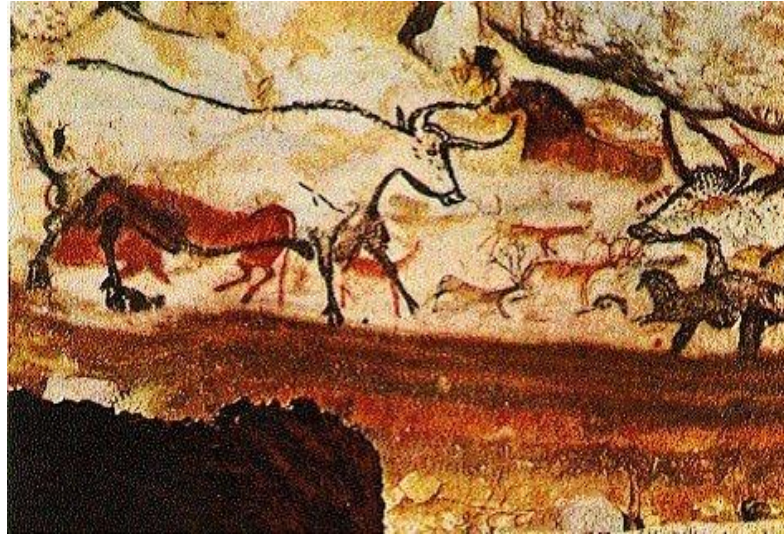
Mizah ürünleri üçe ayrılmaktadır. Bunlar; işitsel, devinimsel ve görsel mizahtır. İşitsel mizah ürünleri, sözlü ve yazılı mizahı kapsamaktadır. Fıkra, öykü, roman ve şiir türlerindeki mizah ürünleri işitsel mizah ürünlerindedir. Devinimsel mizah ise tiyatro ya da sinemada olabilen, meddahlık ve pandomim türlerini içeren mizah ürünleridir. Görsel mizah ürünlerinde ise karikatürler en çok bilinen üründür (Özer, 2007, s. 42). Bu çalışmada mizah yeteneğini ortaya çıkarmak için görsel mizah ürünü olan karikatürler kullanılmıştır. Mizahın bir türü olan karikatürlerle alakalı bilgiler bir sonraki başlıkta sunulmuştur.

2.1.3. Mizah ve karikatür

Karikatür sanatı, mizahın görsel ürünleri arasında değerlendirilen bir türüdür. Karikatür için çizgiyle mizah yapma sanatı da denilmektedir. Ayrıca grafik mizah olarak

adlandırılmaktadır. Karikatür, bir olayın veya durumun resmedilerek anlatılmasıdır (Özer, 2007, s. 43). Karikatürün tanımında mizah bulunsa da bu durum her zaman geçerli değildir.

Karikatür sözcüğünün kökeni İtalyanca 'caricare' sözcüğüne dayanmaktadır. Başlangıcında yalnızca insanların yüzlerini konu edinen karikatür (portre), daha sonraları sosyal konuları ele almış, tekniği ve çizim anlayışı ile büyük değişim göstermiştir (Özer, 1988, s. 8). Araştırmacılar karikatürün tarihini, tarih öncesi çağlara dayandırmaktadırlar. Paleolitik ve Neolitik çağdan kalma taş üstüne yapılmış işlemler, mağara duvarlarındaki resimler ilk ve ilkel karikatürler olarak değerlendirilmektedir. Görsel 2.1.'de Fransa'nın Dordogne bölgesindeki Lascaux mağarasında Paleolitik çağa ait mağara duvarındaki resim gösterilmiştir. Paleolitik çağ insanların bu desenleri hangi amaçla yaptıkları bilinmese de bu desenler ilk karikatür, bu desenleri yapanlar ise ilk karikatüristler olarak görülmektedir (Topuz, 1984'ten aktaran Özer, 1988, s. 8). Bunun yanı sıra Eski Yunan resimlerinde, Roma duvar kabartmalarında, Ortaçağ heykelleri işlemlerinde, Mısır resimlerinde karikatüre benzer yapılar bulunmaktadır.

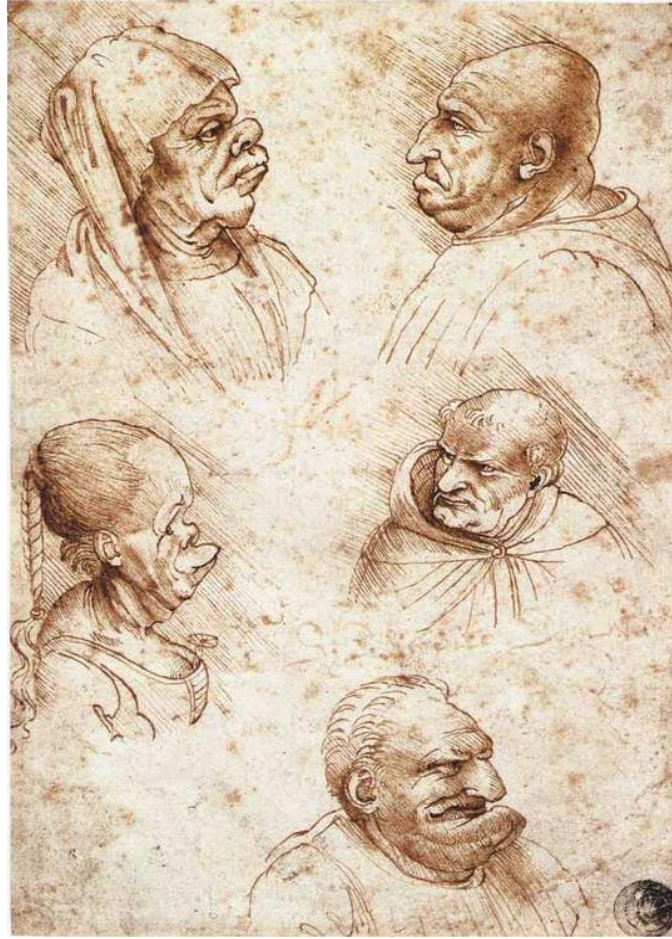


Görsel 2.1. *Lascaux Mağarası, Fransa. Paleolitik Çağ'a ait çizim*¹

Bugünkü anlamdaki karikatür sanatının temelleri Rönesans döneminde atılmıştır. Rembrandt, Da Vinci, Goya, Van Gogh, Picasso gibi ressamın karikatür eserleri bulunmaktadır (Topuz, 1997, s. 55; Yardımcı, 2010, s. 30). Söz konusu ressamın

¹ (<http://arkeolojigazetesi.com/?p=509>) adresinden alınmıştır (05.01.2018)

karikatür eserleri kimi kaynaklarda deneysel sanat olarak geçerken, kimi kaynaklarda ifadeci sanat olarak adlandırılmaktadır. Da Vinci'nin portre ve abartılı surat çizimleri ilk modern karikatür örnekleri olarak kabul edilmektedir (Topuz, 1997, s. 30). Görsel 2.2.'de, Da Vinci'ye ait karikatür çalışmaları gösterilmiştir. Matbaanın icadı ve yaygınlaşmasıyla karikatürler önce gazetelere eklenmiş daha sonra mizah dergilerinde yer almıştır. Fransa'da Daumier'in 1830'da yayınladığı 'La Caricature' isimli karikatür dergisi ve İngiltere'de siyasi mizah yapan 1841 tarihli 'Punch' dergisi, karikatür sanatının hızla gelişmesine yol açmışlardır.



Görsel 2.2. *Leonardo Da Vinci, Karikatür Çalışmaları, 1490 (Güneri, 2008, s.73.)*

Karikatür her ne kadar mizah sanatının bir ürünü olsa da, çizilmiş her karikatür mizahi karikatür olarak değerlendirilmemektedir. Bir karikatürün mizahi karikatür olarak değerlendirilebilmesi için taşıması gereken şartlar; absürtlüğü barındırması, mesajının bulunması, hüznün ve neşeyi aynı anda verebilmesidir. Bu şartları taşımayan karikatürler,

mizahi olmayan karikatürlerdir. Bu tür karikatürler aslında komik birer resim olup ve etkileri anlık gülümsemelerle sınırlıdır (Güneri, 2008, s.69). Mizahi karikatürler; genelde yazısız olan, küresel ısınma, iklim değişikliği, açlık, yoksulluk, eşitsizlik, buzulların erimesi, hayvan türlerinin yok olması gibi küresel sorunları işaret eden karikatürlerdir. Mizahi olmayan karikatürler ise mizah dergilerinde sıklıkla karşılaştığımız, büyük bir mesaj barındırmayan, eğlence ve gülme amaçlı karikatürlerdir. Özer (2007, s.30), karikatürde dört biçimsel türün bulunduğunu ifade etmiştir. Bu türler; vinyet, tek kare karikatür, bant karikatür ve çizgi romandır. Bu türler Tablo 2.1.'de kısaca açıklanmıştır:

Tablo 2.1. Karikatürün dört biçimsel türü (Özer, 2007)

Karikatürün Dört Biçimsel Türü			
Vinyet	Tek Kare	Bant	Çizgi Roman
<ul style="list-style-type: none"> • Metinlerin yanında, yazıyı süslemek ve yazıya görsellik katmak için kullanılan karikatürlerdir. • Kendi başlarına anlamı yoktur ancak ilgili yazıya görsel olarak açıklama getirmektedir. • Eğlenceli çizimler içerdiğinden okuyucunun dikkatini çekerek düz yazıların okunurluğunu artırabilmektedirler. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bir olay ya da bir durumun mizahi biçimde tek bir karede çizgilerle anlatıldığı türdür. • Karikatüristin vermek istediği mesaja göre çok çeşitli konuları içerebilmektedir. Çizimler de karikatüriste göre abartılı veya abartsız olabilmektedir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bir karede tamamlanamayan karikatür türüdür. • Bir kahramanın ardışık olaylarının iki, üç bazen de daha çok bant ile verilmesidir. • İlk kareler okuyucunun hazırlanması için verilirken, şaşırtma ve etkileme en son karede gerçekleşmektedir. • Yazılı veya yazısız olabilmektedir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kısa bir öykünün karikatürlerle en başından itibaren anlatılmasıdır. • Konuşma balonları bu türde sıklıkla kullanılmaktadır. • Tenten, Temel Reis, Asteriks, Red Kid gibi çizgi öyküler bu tür kapsamındadır

Sonuç olarak Özer'e (1994, s. 2) göre, gülme ögesini barındıran, iğneleyici, eleştirici, uyarıcı olan, güldürürken düşündürebilen bir sanat olan karikatür, bir iletişim aracı olarak da görülmektedir. Görselliği barındırması, ilgi çekici olması karikatürlerin vermek istedikleri mesajın insanlara daha hızlı ulaşmasını sağlamaktadır. Karikatür sanatının başarısı, çoğu durumda onu yaratan bireye yani karikatüriste de bağlanmaktadır. Bir karikatüristin başarılı olması için, çizim bilgisinin iyi olması, güncel siyasi, ekonomik, toplumsal olayları yakından takip etmesi, entelektüel donanıma sahip olması gerekmektedir (Büyüktopçu, 2014, s. 12).

Günümüzde karikatür, iki farklı kullanım şekliyle gelişmeye devam etmektedir. İlk kullanım şekli; mizah dergilerinde kullanılan, eğlence amaçlı, abartılı, bol yazılı ve çabuk tüketilen karikatürlerdir. İkinci kullanım şekli ise, güldürmekten çok düşündürmeyi

amaçlayan, abartı öğelerini çok kullanmayan, üst düzey bilişsel becerilere hitap eden, yazısı ya çok az ya hiç olmayan, uzun ömürlü sanat karikatürleridir (Özer, 2007, s. 46). Karikatür sanatı, çok yönlü ve zengin bir mizah öğesi olarak yaşamımızda yer almaya devam etmektedir.

2.2. Zekâ Kavramı

Bilim insanlarının kendi bakış açılarıyla ortaya attıkları zekâ tanımları, eleştirilerek veya geliştirilerek zamanla zekâ kuramlarına dönüşmüştür. Zekâ kuramları da günümüzde kullandığımız zekâ testlerinin kuramsal altyapılarını oluşturmuşlardır. Bir zekâ testinin ölçtüğü beceriler; zekâ tanımlarına, zekâ tanımlarındaki zekânın ilişkilendirildiği becerilere ve zekâ kuramlarına dayanmaktadır. Bu yüzden zekâ kavramı incelenirken; ilk olarak zekânın farklı tanımlarına ve bu tanımlarda zekânın ilişkilendirildiği becerilere yer verilmiştir.

2.2.1. Zekâ tanımları

Zekâ, bilim insanlarının üzerinde çalıştıkları soyut bir kavramdır (Levent, 2014, s. 1). Zekânın soyut bir kavram olmasının yanı sıra karmaşık ve çok boyutlu bir yapıda da olması zekâ tanımlarının çeşitlilik göstermesinin sebebi olarak düşünülebilir. Ayrıca; algılama, yargıda bulunabilme, öğrenme, ilişki kurabilme, işleme, muhakeme ve problem çözme gibi becerilerin de zekâ ile ilişkilendirilmesi zekâ tanımlarındaki çeşitlilik ve farklılıkları artırmaktadır (Bümen, 2005).

Zekâ kavramına yönelik ilk bilimsel araştırma Galton tarafından yapılmıştır. Galton zekânın büyük oranla kalıtımın sonucu olduğunu, çevresel şartların ise zekâ üzerinde çok az etkisinin olduğunu belirtmiştir (Eysenck, 1967, s. 81). Galton ayrıca beyin büyüklüğü ile zekâ arasındaki ilişkiyi sorgulamıştır.

Binet zekâyı tanımlarken Galton'un görüşlerini eleştirmiş ve zekânın farklı zihinsel becerilerden oluştuğunu söylemiştir (Levent, 2014, s. 2). Binet'e göre zekâ; muhakeme edebilme, hüküm verebilme ve eleştirel bakabilme becerilerine sahip olma olarak tanımlanabilir (Kulaksızoğlu, 2005).

Spearman zekâyı iki faktör kuramı ile açıklamıştır. Buna göre zekâ; tüm zihinsel etkinlikler için gerekli olan genel yetenek 'g faktörü' ve bazı zihinsel etkinliklerde rol oynayan özel yetenekten 's faktörü' oluşmaktadır (Duncan vd., 2000, s. 458).

Thorndike, Spearman'ın görüşünü eleştirerek zekânın birbirinden bağımsız faktörlerden oluştuğunu ileri sürmüştür. Zekâyı soyut, sosyal ve mekanik zekâ olmak üzere üç boyutta değerlendirmiştir (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006).

Weschler'a göre zekâ çevreyle baş edebilme becerisi için gerekli olan genel bir yetenektir. Buna göre zekâ; dünyayı anlama, zorluklara karşı kaynakları etkin bir biçimde kullanma becerisidir (Kulaksızoğlu, 2005). Piaget zekâyı gelişimsel olarak değerlendirmiş ve zekâyı çevreye uyum sağlama gücü olarak açıklamıştır (Yavuzer, Demir ve Çalışkan, 2006, s. 112). Terman zekâyı düşünebilme yeteneği ile açıklamıştır. Buna göre birey soyut düşünebildiği ölçüde zekidir (Titrek, 2007).

Zekânın tanımlarında bu kadar çeşitliliğin olması, karmaşıklık yerine zenginlik olarak düşünülebilir. Zekâ kavramı alanında tanımsal zenginliğin bulunmasının nedeni, bu alanın gelişmişliği ve araştırmacılar tarafından sıklıkla incelenmesi olarak görülebilir. Gelişmiş bir alanın ise bilimsel temellere dayanan kural, kuram veya kanunlarla dolu olduğu ifade edilebilir. Galton'dan günümüze kadar yapılmış zekâ tanımları, kalıttan başlayarak, yalnızca akademik beceriler ve testlerden alınan yüksek puanları içeren tanımlardan; yaratıcılık, motivasyon, liderlik becerileri gibi kavramları da kapsayan daha geniş tanımlamalara doğru değişim göstermiştir (Levent, 2014, s. 3). Gittikçe daha çok becerinin ilişkilendirildiği zekâyı açıklayabilmek için tanımlardan daha kapsamlı, daha ayrıntılı ve bilimsel kanıtlara dayanan kuramlar oluşturulmuştur.

2.3. Zekâ Kuramları

Zekânın birbirinden farklı tanımlarının olması zekânın anlaşılması bakımından oldukça önemlidir. Ancak, gittikçe daha çok beceri ile ilişkilendirilen zekânın anlaşılması için, tanımdan daha kapsamlı olan, kuramlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, araştırmacıların geliştirdikleri ve yaygın olarak kabul görmüş pek çok zekâ kuramı ve modeli bulunmaktadır. Bu zekâ kuramları ve modeller; zekânın daha kapsamlı biçimde açıklanmasına ve zekâ ölçeklerinin geliştirilmesine öncülük etmişlerdir.

2.3.1. Spearman'ın iki faktör kuramı

Spearman, zekânın biyolojik kökenli olduğunu ve insan zihnindeki tek bir yapıdan kaynaklandığını öne sürmüştür. Spearman genel faktör veya kısaca 'g' olarak adlandırdığı kuramını değişken gruplar arasındaki bağlantıyı hesaplayan yeni bir

istatistiksel yöntem geliştirerek elde etmiştir. Kendisinden önce zekâ üzerinde çalışmış araştırmacılar ölçeklerden elde edilen sonuçlar ile zekâ arasında anlamlı ilişkiler elde edemedikleri için, zekânın ölçülebilirliğinden şüphe duymuşlardır. Ancak Spearman, doğrulanmamış ilişki katsayılarının değişken gruplar arasındaki ilişki değerlerini düşük hesaplama yöntemini ortaya koymuştur. Faktör analizi adı verilen bu yöntemle Spearman, zekâ testlerinin ölçtüğü değişkenler arasında anlamlı ilişkiler elde etmiştir (Kaplan, 2008, s. 11). Bunun üzerine *g* ve *s* faktörlerinden oluşan İki Faktör Kuramını ortaya atmıştır.

Spearman 'g' faktörünü doğuştan gelen ve yaşam boyunca değişmez nitelikte olan bilişsel beceri olarak tanımlamıştır. Genel faktör 'g' bireyin soyut düşünebilme, problem çözme gibi tüm zihinsel faaliyetlerinde etkili olmaktadır. Spearman'a göre zekâ ölçekleri aynı şeyi ölçmektedir ve bunun adı da 'g' dir. Ayrıca, bireyin zekâ ölçeğinin alt testlerinde performans farklılıkları olsa da, bütün alt tesler birbirleriyle anlamlı bir ilişki içerisindedirler (Carroll, 1997, s. 28; Schneider ve Flanagan, 2015, s. 322; Şenel, 2006, s. 19).

Spearman; zihinsel kapasite ve yeteneklerin tamamına etkide bulunan genel faktör 'g' nin, aralarında ilişki bulunmayan zihinsel etkinlikleri kısmen açıklayabilmesinden dolayı, spesifik faktör, yani 's' faktörü olarak adlandırdığı ikinci bir faktörü açıklamıştır. Spesifik faktör 's', özel yetenek alanlarında etkiye neden olmaktadır (Brody, 2000, s. 18). Ağrasoy'a (2003'ten aktaran Kaplan, 2008, s. 12) göre matematik alanında başarılı olan bireylerin, sözcük dağarcıklarında veya genel bilgide başarılı olmamaları 's' faktörünün sonucudur.

Spearman'a göre zekâyı ölçmek; 'g' faktörünü ölçmektir. Bir başka ifadeyle 'g' faktörü zekânın ta kendisidir. Bu yaklaşıma getirilen eleştirilerden birisi olarak, zekânın tek bir faktörle açıklanmasını yetersiz gören Thorndike, çoklu faktörler kuramını geliştirmiştir. Ancak Spearman'ın kuramı, birçok zekâ kuramının öncüsü olması bakımından önemlidir. Genel faktör 'g', pek çok zekâ kuramında, hiyerarşik yapının en üstünde konumlandırılmıştır. Ayrıca geliştirilen pek çok zekâ ölçeğinde genel faktör bulunmaktadır.

2.3.2. Thorndike'in çok faktör kuramı

Thorndike, Spearman'ın 'g' faktörünü eleştirmiş ve zekânın 'g' gibi tek bir faktörle açıklanmasını yetersiz bulmuştur. Ona göre çeşitli zihinsel etkinliklerde, pek çok

faktör rol oynamaktadır ve bu faktörler de zekâyı oluşturmaktadır (Sidhu, 2005, s. 153). Thorndike' a göre üç tür zekâ vardır (Thorndike, 1920, s. 228):

- a) Mekanik (Pratik) Zekâ; araç gereçleri ve makineleri yapıp kullanabilmede kendisini gösterir.
- b) Sosyal (Toplumsal) Zekâ: insanları anlama ve iletişim becerileriyle ilgilidir.
- c) Soyut Zekâ; sembollerini kullanarak düşünebilmeyle ilgilidir.

Thorndike'a göre bireylerin zekâ düzeylerinin belirlenebilmesi için; zekânın hız, genişlik ve düzey boyutlarının bilinmesi gerekmektedir (Çetinkaya, 2007, s. 14; Kurt, 2008, s. 13). Zekânın hızı; zihinsel bir eylemin ne kadar hızlı yapılabilirliğiyle alakalıdır. Zihinsel bir eylemi en hızlı yapabilen birey, en yüksek zekâ düzeyindedir. Zekânın genişliği; birbirlerinden farklı işlerin yapılabilirliğini ifade eder. Buna göre, birbirlerinden farklı işleri yapabilen bireyler daha yüksek zekâ genişliğine sahiptirler. Son olarak zekânın düzeyi ise; zihinsel bir eylemin ne derece zorluk içerdiğini belirtmektedir. Bireyin gerçekleştirdiği eylem ne kadar zorsa, birey o kadar zekidir.

2.3.3. Thurstone'un birincil zihinsel yetenekler kuramı

Thurstone, Spearman'ın genel zekâ kuramını eleştirerek, zekânın tek bir faktör ile açıklanmasına karşılık olarak, zekânın değerlendirilmesinde pek çok birincil yeteneğin rol oynadığını ileri sürmüştür. Thurstone bu iddiasına, farklı testlerin sonuçlarına faktör analizi tekniğini kullanarak elde ettiği verilerle ulaşmıştır. Araştırmaları sonucunda belirlediği 7 faktörü, birincil zihinsel yetenekler olarak adlandıran Thurstone'a göre bireyler arasındaki zihinsel farklılıklar bu faktörlerden kaynaklanmaktadır (Valencia ve Suziki, 2000, s. 32). Gürel ve Tat (2010, s. 344) ve Kaplan'a (2008, s. 13) göre kuramın 7 faktörü şu biçimdedir:

- a) Tümevarım; benzerlikleri bulma veya örüntüler arasındaki kuralları keşfederek, örüntüyü devam ettirebilme becerisi ile ilgili faktördür. Genel muhakeme yeteneği ile ilgilidir.
- b) Hafıza; anlamlı ya da anlamsız, sayı, şekil veya sembollerini sıralarıyla ve ayrıntılı biçimde hafızada tutabilme ile ilgilidir.
- c) Sayısal Beceri; sayısal işlemleri ve aritmetik hesaplamaları doğru yapabilme ile ilgilidir.
- d) Algı Hızı; şekiller arasındaki örüntüleri veya farklılıkları hızlı bir biçimde algılayabilme becerisi ile ilgilidir.

- e) Uzamsal/Geometrik Beceri; şekillerin görünmeyen yönleriyle canlandırılarak, hayal edilmesi ve üç boyutlu düşünülebilmesi ile ilgilidir.
- f) Sözel Kavrama; okuduğunu anlayabilme, sözcüklerin anlamsal eşlik veya zıtlıklarını bilme, sözcük dağarcığı becerileriyle ilgilidir.
- g) Sözel Akıcılık; sözcüklerin hızlı, akıcı ve doğru bir biçimde bir düşüncenin anlatımında kullanılmasıyla ilgilidir.

Thurstone'un bu faktörleri birbirlerinden bağımsız olmayıp, birbirleriyle ilişki içerisinde olan faktörlerdir. Birey, karmaşık bir sorunu çözmek istediğinde, çok sayıda faktörü aynı anda kullanması gerekmektedir.

2.3.4. Akıcı ve kristalize zekâ kuramı

Akıcı ve Kristalize Zekâ Kuramı ilk olarak Cattell tarafından 1941 yılında ortaya atılmış, daha sonra Cattell ve Horn tarafından geliştirilmiştir. Kuramın özünde; akıcı zekâ (Gf) ve kristalize zekâ (Gc) olmak üzere iki temel bileşen bulunmaktadır. Horn, çalışmaları sonucunda akıcı ve kristalize zekâyâ birbirlerinden farklı yetenek alanları da ilave etmiştir. Bu kuram dokuz faktörden oluşmaktadır: akıcı muhakeme (Gf), kristalize zekâ (Gc), görsel işleme becerisi (Gv), işitsel işleme becerisi (Ga), bilgi işleme hızı (Gs), kısa süreli bellek (Gsm), uzun süreli bellek (Glr), niceliksel bilgi (Gq) ve doğru karar verme hızı (CDS) (Esters ve Ittenbach, 1999, s. 375).

Akıcı zekâ (Gf), kalıtım ile taşınmaktadır ve soyut veya esnek düşünme becerileri ile ilgilidir. Zekâ testlerinin ölçtüğü temel ve genel yetenekler akıcı zekâ ile ilişkilidir. Kristalize zekâ (Gc), yaşantılar ile gelişmektedir ve sözel ve sayısal becerileri içermektedir. Günlük yaşamda karşılaşılan sorunları çözmeye kristalize zekâ kullanılmaktadır. Akıcı ve kristalize zekâ öğrenme yaşantılarına bağlı olarak gelişebilmektedir. Kristalize zekâ, kültürlenme ile öğrenilirken ve eğitimle artarken, akıcı zekâ zihinsel yeteneklerden kaynaklanan öğrenmelere dayalıdır ve eğitim yaşantılarından bağımsızdır (Cattell, 1967, s. 209; Horn, 1985, s. 267; Van Tassel-Baska ve Stambaugh, 2006, s. 214).

Akıcı ve kristalize zekâ kuramının temelini oluşturan; zekânın akıcı (Gf) ve kristalize zekâ (Gc) kavramları ile açıklandığı hiyerarşik yapıdaki zekâ modeli, çağdaş zekâ anlayışını oluşturan en önemli modellerden birisidir (Wasserman, 2012, s. 43). Bu modele yapılan eklemelerle ve geliştirmelerle yeni kuramlar ve taksonomiler

oluşturulmuştur. Bu tez çalışmasında kullanılan zekâ ölçüm aracı da geliştirilme sürecinde kuramsal dayanağını Akıcı ve Kristalize Zekâ Kuramı'nın temelini oluşturduğu bir başka kuramdan almıştır. Ayrıca, mizah çalışmalarında akıcı ve kristalize zekâ kavramları ve 'g' ile ilişkili yetenek alanları sıklıkla mizah ile ilişkilendirilmektedir.

2.3.5. Üç tabakalı zekâ kuramı

Carroll'un Üç Tabakalı Zekâ Kuramı; Spearman'ın zekâyı tek bir 'g' faktörü olarak ele aldığı genel zekâ kuramıyla, akıcı zekâ (Gf) ve kristalize zekâ (Gc) bileşenlerini içeren Akıcı ve Kristalize Zekâ Kuramı'nın bir birleşimidir. Carroll yaptığı çalışmalar sonucunda zekânın üç katmanda incelenebileceğini iddia etmiştir. İlk katmanda; sözcük bilgisi, görsel eşleme, analiz ve sentez yapabilme, sorun çözme, anlık hafıza gibi özel ve çok sayıda yetenek alanı bulunmaktadır. Bu katmandaki yetenek alanları ve beceriler, ikinci katmanda bulunan faktörlerle ilişkilidir. İkinci katmanda Akıcı ve Kristalize Zekâ Kuramında yer alan yetenek alanlarına benzer temel yetenekler yer almaktadır. Söz konusu yetenekler; akıcı zekâ (Gf), kristalize zekâ (Gc), görsel işleme (Gv), bilişsel hız (Gs), sözcük hafızası (Glr), geri getirme becerisi (Gr), işitsel işleme (Ga), bilgiyi geri çağırma (Gsm) ve hesaplama becerisidir (Gq). Üçüncü katmanda ise genel zekâ 'g' vardır (Bickley, Keith ve Wolfle, 1995, s. 314; Carroll, 1993, s. 632; Esters ve Ittenbach, 1999, s. 375).

Üç Tabakalı Zekâ kuramı; özel ve dar kapsamlı yetenek alanları veya becerilerin kullanım alanları, ölçülebilmeleri ve ilişkili olabileceği faktörlerle ilgilidir. Carroll, altmıştan çok yetenek alanı bulunduğunu ve bireysel yetenek profilinin oldukça karmaşık olduğunu iddia etmektedir (Carroll, 1993, s. 631). Kuram; bazı zekâ ölçeklerinin revize edilmesinde temel alınmış, ayrıca eleştirilerek ve bazı eklemeler yapılarak yeni bir kuramın geliştirilmesine yol açmıştır.

2.3.6. Cattell – Horn - Carroll (CHC) kuramı

Cattell-Horn-Carroll (CHC) Zekâ Kuramı, Akıcı ve Kristalize Zekâ Kuramı ile Carroll'un Üç Tabakalı Zekâ Kuramı'nın birleştirilerek, yapılan eklemelerle geliştirilmesine dayanmaktadır. Zekâyı hiyerarşik bir yapıda ele alan CHC kuramı; ilk olarak McGrew tarafından iki kuramın birleştirilmesiyle ortaya konulmuş, Flanagan'ın iki kuramın benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyduğu çalışmalarıyla biçimlenmiştir

(Hoelze, 2008, s. 24). CHC zekâ modelinde de, Carroll'un modeline benzer biçimde zekâ, üç tabaka halinde açıklanmaktadır. En üst tabakada genel zekâ 'g' vardır. İkinci tabakada; Cattell ve Horn'un akıcı ve kristalize becerileri ile bu becerilere eklenmiş yeni yetenek alanları bulunmaktadır. En alt tabakada ise dar kapsamlı ve daha sınırlı yetenek alanları bulunmaktadır (Flanagan, 2008, s. 372; Uluç, 2016, s. 5).

Kuramda söz edilen ve zekâ ile ilişkilendirilen beceriler ve yetenek alanları üç grupta toplanmıştır. Bu gruplar; kazanılmış bilgi, duyuşal-motor ve alana özgü beceriler ve alandan bağımsız yetenek alanlarıdır. Her bir grubu oluşturan beceri ve yetenek alanları, McGrew (2009, s. 5), Uluç (2016, s. 5), Flanagan (2008, s.373) ve McGrew'in (2003, s. 4) çalışmaları incelenerek açıklanmıştır.

Kazanılmış bilgi, bilginin alınıp işlenmesi ile ilgili dört yetenek alanını kapsamaktadır. Bu yetenek alanları; kristalize zekâ (Gc), alana özgü bilgi (Gkn), okuma ve yazma (Grw) ve nicel bilgi (Gq) dir. *Kristalize zekâ (Gc)*; günlük yaşamda kazanılan bilgiyi içerir. Kültür ile edinilmiş bilgiler ve bu bilgilerin kullanımı da kristalize zekâ ile ilgilidir. Kristalize zekânın kapsadığı yetenek alanları içerisinde, dil gelişimi (LD), dinleme becerisi (LS), sözcük dağarcığı (VL), genel kültür (K2) ve dilbilgisi becerisi (K0) bulunmaktadır. *Alana Özgü Bilgi (Gkn)*; belirli bir konu hakkında sahip olunan bilginin seviyesi ve uzmanlık düzeyi ile alakalıdır. Bu yetenek alanı içerisinde, yabancı dil bilme (KE), coğrafya becerisi (A5), dudak okuma yeteneği (LP), işaret dili bilme (KF), genel fen yeteneği (K1), genel kültür bilme (Gc) gibi dar yetenek alanları yer almaktadır. *Okuma ve Yazma Yeteneği (Grw)*; kullanılan yazı diline ait temel bilgilerin seviyesi ile ilgilidir. Okuduğunu kavrama (RC), okumada kod kullanabilme (RD) ve okuma hızı (RS) becerileri bu yetenek alanında değerlendirilmektedir. Son olarak *nicel bilgi (Gq)* ise sayıları ifade eden şekil veya sembollerin işlenmesi ve matematiksel bilgilerin düzeyi ile ilgilidir. Matematik başarısı (A3) ve Matematik becerisi (KM) nicel bilginin içerisinde yer alan yetenek alanlarıdır.

Duyusal-motor ve alana özgü beceriler, algılama ve his ile alakalı olan becerilerdir. Bu beceriler altı yetenek alanı altında toplanmıştır: görsel işleme (Gv), işitsel işleme (Ga), koku duyusu becerileri (Go), dokunma duyusu becerileri (Gh), kinestetik yetenekler (Gk) ve psikomotor yetenekler (Gp). *Görsel işleme (Gv)*; görsel düşünebilme, görsel imgeleri üretebilme, algılayabilme, çevirebilme yeteneklerini kapsamaktadır. Görselleştirme (Vz), uzamsal işlemler (SR), görsel hafıza (MV) ve algısal bütünleştirme (PI), görsel işleme (Gv) alanına ait alt yetenek alanlarıdır. *İşitsel işleme (Ga)*; işitsel ayrıntıları anlama,

konuşma farklılıklarını ayırt edebilme, seslerdeki ayrımı algılayıp işleyebilme becerisidir. Ses örüntüleri hafızası (UM), genel sesleri ayırt etme (U3), konuşma seslerini ayırt etme (US), fonetik kodlama-analiz (PC:A) ve fonetik kodlama-sentez (PC:S) yetenek alanları, işitsel işleme içerisinde bulunan yetenek alanlarıdır. *Koku duyusu becerileri (Go)*; bilgilerin koku duyusu ile anlamlandırılmasıdır. Koku alabilme hassasiyeti (OS) ve koku hafızası (OM) becerileri, bu yetenekle ilişkili alt becerilerdir. *Dokunma duyusu becerileri (Gh)*; dokunma duyusunun kullanılarak hislerin veya uyarıcıların anlamlı birer bilgiye dönüştürülmeleridir. Dokunma duyarlılığı (TS) alt bir yetenek alanıdır. *Kinestetik yetenekler (Gk)*; uzuvlar ve duyu ile bilgilerin anlamlandırılması becerisidir. Kinestetik duyarlılık (KS) alt bir beceri alanıdır. *Psikomotor yetenekler (Gp)*; vücut hareketinin uzuvlarca koordineli bir biçimde yapılabilmesi becerisidir. El becerisi (P1), parmak becerisi (P2), vücut dengesi (P4), uzuvların dengesi ve koordinasyonu (P6), kontrol duyarlılığı (P8), nişan alma (A1) alt beceri alanları bu yetenek alanı içerisindedir.

Alandan bağımsız yetenek alanları, genel kapasite olarak da değerlendirilmekte olup, Akıcı zekâ (Gf), Bilişsel Hız ve Bellek bileşenlerinden oluşmaktadır. *Akıcı zekâ (Gf)*; bir problem durumu ile karşılaşıldığında, önceki edinilen bilgilerle daha az ilgili olarak probleme karşı yapılan mantık ve akıl yürütme becerilerini kapsamaktadır. Niceliksel akıl yürütebilme (RQ), tümevarım (I) ve sıralı akıl yürütebilme (RG) akıcı zekâ alanının alt becerilerindedir. *Bilişsel hız*; çeşitli yetenek alanlarda hızlı olabilmeye ilgilidir. Bu alanlar: işleme hızı (Gs), karar verme hızı (Gt) ve psikomotor hızıdır (Gps). İşleme hızı (Gs), karşılaşılan bilişsel bir eylemi akıcı ve hızlı biçimde yapabilmeye. Karar verme hızı (Gt), kararları doğru biçimde alabilme ve anında tepki verebilme hızıdır. Psikomotor hız (Gps) ise, vücut hareketlerinin seri olmasıyla ilgilidir. *Bellek*; kısa süreli bellek (Gsm) ve uzun süreli bellek (Glr) olmak üzere iki kategoridedir. Kısa süreli bellek (Gsm), öğrenilmiş bilgiyi kısa süreliğine akılda tutabilme ve gerektiğinde kullanabilme becerisidir. Uzun süreli bellek (Glr), öğrenilmiş bilginin uzun süre boyunca hafızada depolanabilmesi ve gerektiğinde geri çağırılabilmesi yeteneğidir.

Zekânın yaygın olarak kabul edilebilir tanımının yapılması, kuram olarak ortaya konulması ve ilişkili olduğu yetenek alanlarının belirlenmesi; Spearman'dan başlayıp Thorndike ve Thurstone ile devam etmiş, Akıcı ve Kristalize Zekâ Kuramı, Üç Tabakalı Zekâ Kuramı ve bu ikisinin bir birleşimi olan CHC kuramının ortaya koyulmasına kadar uzanan uzun ve bilimsel bir süreçtir. CHC kuramı; zekâyı ilişkilendirdiği geniş yetenek alanları ve bu geniş yeteneklerin altında kalan daha sınırlı ve çok sayıdaki dar yetenek

alanları ile zekânın anlaşılması ve değerlendirilmesi bakımından, bilimsel temellere dayanan oldukça önemli bir kuram olarak karşımıza çıkmaktadır. Kuram aynı zamanda en kapsamlı psikometrik kuram olarak değerlendirilmektedir. Kuramın çok sayıda yetenek alanını barındırması zekâ puanlarının daha kapsamlı yorumlanabilmesine olanak sağlamıştır. Bu sayede, CHC kuramı temel alınarak pek çok zekâ ölçeği revize edilmiş ya da oluşturulmuştur (Flanagan, 2008, s. 368; Uluç, 2016, s. 4).

Akıcı ve Kristalize Zekâ Kuramı, Üç Tabakalı Zekâ Kuramı ve CHC kuramlarında ortaya konulan yetenek alanları, mizah ve zekâ çalışmalarında da sıklıkla referans olarak gösterilmiştir. Kellner ve Benedek (2016, s. 2) kristalize zekânın, akıcı zekâyâ göre mizah üretme becerisini daha iyi açıkladığını söylemiştir. Benzer biçimde Greengross ve Miller (2011, s. 190) sözel zekânın, mizah üretme becerisi için akıcı zekâyâ göre daha iyi bir açıklayıcı olduğunu dile getirmiştir.

Başka bir araştırmacı ise mizah bilgisini ve mizahı anlayabilmeyi CHC Kuramı'nın yetenek alanlarını kullanarak açıklamıştır. Buna göre, mizah belleği olarak adlandırılabilir bir kavramın içinde yer alan mizah bilgisi (kültüre ait mizahı ve şakaları bilme), kristalize zekâ ile ilgilidir. Mizahı tanıma veya mizahı bilme testleri ile ölçülebilir. Mizahı anlayabilme, idrak edebilme ise akıcı zekâ ile ilgilidir ve mizahın ne kadar anlaşıldığını belirleyen testlerle ölçülebilir (Feingold ve Mazzella, 1991, s. 427).

2.3.7. Planlama, dikkat, eş zamanlılık ve ardıllık (PASS) teorisi

PASS teorisinde zekâ; nöropsikoloji, bilgiyi işleme ve psikometrik süreçlerle açıklanmaktadır. Bu teorinin temelinde Luria'nın beyin üzerine yapmış olduğu çalışmaları bulunmaktadır (Naglieri ve Das, 2005, s. 125). Luria, çalışmaları sonucunda beyinde bulunan ve her biri farklı görevleri yerine getiren üç işlevsel alandan söz etmiştir. Buna göre ilk işlevsel alan beyin sapı bölgesidir. Bu alanın temel görevi uyarılma ve dikkati sağlamaktır. Bireyin birçok uyarıcı arasından, ilgili olan uyarıcıya yönelmesini ve dikkatini toplamasından sorumludur. Bu alandaki uyarılma yeteri düzeyde gerçekleşmemişse, ikinci ve üçüncü işlevsel alanların görevlerini yapmalarında eksiklikler olabilmektedir. İkinci işlevsel alan; beyindeki korteks bölgesidir. Bu alanın görevi; dışarıdan alınan uyarıların algılanması ve depolanmasıdır. Ayrıca bu alan, PASS teorisinin eş zamanlılık ve ardıllık bileşenleriyle ilgili olan alandır. Üçüncü ve son işlevsel alan ise beynin ön frontal lobunda yer almaktadır. Bu alanın görevi ise; planlama,

düzenleme ve plan üzerinde denetleme yapmaktır (Joseph, McCachran ve Naglieri, 2003, s. 306; Naglieri ve Das, 2005, s. 125).

Luria'nın çalışmalarındaki üç işlevsel alan, Pass teorisini oluşturan dört temel sürecin gerçekleştiği alanlardır. Pass Teorisinin süreçleri; planlama, dikkat, eş zamanlılık ve ardılıktır (Naglieri ve Das, 1988, s. 37). Bu süreçler aşağıda açıklanmıştır.

Planlama; organize etme, plan yapma, karar alma ve kararı uygulama becerilerini içeren bilişsel bir süreçtir. Bir problem durumuna karşı planın yapılması, plana uyulması ve probleme çözüm bulunması planlama sürecinde gerçekleşmektedir. Dikkati dağıtabilecek nitelikte olan uyarıları kontrol altında tutabilmek, planlama becerisiyle ilişkilidir. Planlama süreci, dikkat, eş zamanlılık ve ardılık süreçlerini kontrol edebilmektedir. Örüntülerde sıradaki adımı bulabilme, farklı olan uyarıyı ayırt edebilme gibi beceriler planlama sürecinin ölçülebildiği becerilerdir (Naglieri ve Das, 1990, s. 321; Naglieri ve Johnson, 2000, s. 391).

Dikkat; uyarıcılara karşı açık ve işe hazır olma durumudur. Bireyin, karşılaştığı bir durumda çok sayıda uyarıya karşı, yalnızca ilgili uyarıcıya yönelmesi, diğer uyarıcılardan etkilenmemesi ve ilgili tek duruma odaklanabilmesi dikkatle ilgilidir. Dikkat ayrıca, odaklanılmış bir konu veya durumdaki odaklanmayla ilgili bilişsel bir süreçtir. Dikkatli olunması gereken durum ne kadar süreliyse, beyin de o kadar süre boyunca uyanık olmak durumundadır. Farklı stillerde yazılmış sözcükleri bulma, renk adlarının farklı renklerle yazılıp, sözcüğü veya rengi isteme gibi etkinliklerle dikkat becerisi ölçülebilmektedir (Naglieri ve Das, 1990, s. 322; Wang, Georgiou ve Das, 2012, s.140).

Eş zamanlılık; uyarıların ortak özelliklerine göre gruplanması ve düzen içerisinde bulunmasını sağlayan bilişsel bir süreçtir. Beynin temporal, perietal ve oksipital bölgelerinde gerçekleşir. Bireyin karşılaştığı bir duruma karşı, parçalar arasında bağlantı kurabilmesi ve bu parçaları birleştirebilmesi gerektiğinde eş zamanlılık süreci işlemektedir. Eş zamanlılık, çoğu görevde görsel-uzamsal beceri gerektirse de yalnızca bu beceriyle sınırlı değildir. Kullanılan dilin dilbilgisi kurallarını anlamada, sözcükler arasındaki ilişki ve kuralları uygulamada, ekleri ve sözcük çekimlerini kullanmada eş zamanlılık süreci rol oynamaktadır. Görsel verileri çözümleyebilme, üç boyutlu biçimleri hafızada canlandırabilme gibi becerilerle eş zamanlılık süreci ölçülebilmektedir (Das, 2002, s. 29; Naglieri, 2011, s. 1070; Naglieri, Das ve Goldstein, 2012, s. 183).

Ardıllık; uyarıların zincir halkaları gibi her birinin bir sonraki ile ilişkili olacak biçimde sıralandığı bilişsel süreçtir. Ardıllık sürecinde tüm uyarılar birbirleriyle ilişkili değildirler, yalnızca her bir uyarı kendinden bir sonraki ile ilişkilidir. Süreç, frontal-temporal bölgelerle ilgilidir. Bireyin bilgiyi işleme ve algılama becerisi düzeyi, ardıllık sürecinde oldukça önemlidir. Ardıllık süreci; sözcükleri heceleyebilme, cümleye ait soruları yanıtlayabilme gibi becerilerle ölçülebilmektedir (Ergin, 2004, s. 225; Naglieri, 2003, s. 170; Naglieri ve Das, 1990, s. 323).

PASS teorisi, bu çalışmada kullanılan zekâ ölçeğine (ASİS) CHC kuramı ile birlikte kuramsal dayanak olmuş önemli bir teoridir. ASİS'ten elde edilen zekâ puanlarının yorumlanmasında ve zekâ sınıflamalarının yapılmasındaki kuramsal dayanaklar açıklanmıştır. ASİS'in geliştirilme süreci ise, ilerideki bölümlerde ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Çalışmada mizah üretme yeteneğinin zekâ ile eşik değer oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Bunun için eşik değer ne olduğu, neyi açıkladığı ve hangi değeri kapsadığı aktarılmıştır.

2.4. Eşik Değer ve Zekâ

Eşik değer kuramı genel olarak zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır (Preckel, Holling ve Wiese, 2006, s. 160). Eşik değer kuramı, yaratıcı olabilmek için en az ne kadar zekâ puanı gerektiğini sorgulamaktadır. Zekâ puanı arttıkça yaratıcılığın artıp artmadığı ya da zekâ ile yaratıcılık arasındaki olası pozitif doğrusal ilişkinin hangi zekâ düzeyine kadar devam ettiğini incelemektedir (Runco ve Albert, 1986, s. 214).

Kurama göre bireyin yaratıcı olabilmesi için belirli bir zekâ düzeyinde olması gerekmektedir. Bazı çalışmalarda 120 IQ puanının yaratıcılık için gerekli olduğu bulunmuş ve bu değer zekânın eşik değeri olarak kabul görmüştür. 120 IQ puanının altındaki bireylerin yaratıcı olmaları beklenmemektedir. 120 IQ puanının üstündeki bireylerin yaratıcılık farklılıkları ise zekâdan kaynaklanmamaktadır (Sak, 2014, s.20). Eşik kuramı test eden araştırmalarda 120 IQ puanına kadar zekâ ile yaratıcılık arasında doğrusal bir ilişki bulunmuştur. 120 IQ puanından sonra ise bu ilişki neredeyse kaybolmuştur (Piffer, 2012, s. 260). Buna göre en yüksek IQ puanına sahip olmanın en yaratıcı olmak için gerekmediği söylenebilir.

Eşik değer kuramı çeşitli araştırmalarla test edilmektedir. Kuram, eşik değeri destekleyen ve desteklemeyen araştırma bulgularıyla, zekâ ve yaratıcılık alanında

tartışılmaya devam etmektedir. Yaratıcılık için zekâ düzeyinin gerekli olduğu ancak tek başına yeterli olmadığı ifade edilebilir.

2.5. Mizah ve Zekâ

Mizahın ilişkilendirildiği alanlardan biri de zekâdır. Alanyazında mizahın zekâ ile iç içe olan tanımlarının yanı sıra, mizah ve zekâ ilişkisini araştırmış ve çeşitli sonuçlar elde etmiş araştırmalar da bulunmaktadır. Çalışmanın bu kısmında, mizah ve zekâ ilişkisini araştıran çalışmalar sunulmuştur. Araştırmacıların mizah ile zekâ ilişkisine nasıl baktıkları, mizahı nasıl değerlendirdikleri, kullandıkları ölçme araçları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Feingold, kendisinin geliştirmiş olduğu ‘Mizah Anlayış Testi (HPT) ile Wechsler Yetişkinler İçin Zekâ Ölçeği’ni (WAIS) kullanarak, mizah anlama yeteneği ile zekâ arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Feingold’un mizah yeteneği için kullandığı ölçek 32 maddeden oluşmakta ve verilmiş bir cümlede boş bırakılan son kısmın komik ifadelerle tamamlanmasını gerektirmektedir. 99 kadın ve 99 erkek olmak üzere toplam 198 katılımcı ile çalışma yürütülmüştür. Katılımcıların yaşları 16 ile 30 arasında değişmektedir. Feingold, HPT ve WAIS’ten elde ettiği puanlar arasında .58 düzeyinde korelasyon değeri elde etmiştir. Mizah anlama yeteneğinde kadınlar ile erkekler arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir. (Feingold, 1983).

Mizah yeteneğinin CHC kuramına ait bazı yetenek alanları ile ilişkisinin araştırıldığı bir çalışma önemli sonuçlar sunmaktadır (Christensen vd., 2016). Araştırmanın katılımcı grubunu, üniversitenin psikoloji bölümüne devam eden 270 birey oluşturmaktadır. Araştırmada mizah yeteneği için üç farklı mizah testinden oluşan mizah bataryası kullanılmıştır. İlk testte, üç adet yazısız karikatür için diyalog eklenmesi gerekmektedir. İkinci test, şaka oluşturma testidir. Üçüncü test ise, verilen üç adet ikilemeye, komik tanımların yapılmasının istendiği testtir. Mizah yeteneğinin puanlanmasında, 5’li Likert tipi (1= hiç komik değil, 5= oldukça komik) değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Her bir uzmanın puanlarının ortalaması alınarak toplam puanlar elde edilmiştir.

Araştırmada, mizah yeteneği ile ilişkilerinin araştırıldığı CHC kuramına ait yetenek alanları; akıcı zekâ (Gf), kristalize zekâ (Gc) ve geri getirmedir (Gr)’dir. Akıcı zekâ, Cattell’in Kültürden Bağımsız Testi (CCFT) ile, kristalize zekâ 18 maddelik İleri Düzey

Sözcük Testi ve 24 maddelik Genişletilmiş Sözcük Testi ile, geri getirme becerisi ise 5 adet testle ölçülmüştür. Sonuç olarak, mizah yeteneği ile en yüksek korelasyonu .49 ile kristalize zekâ göstermiştir. Akıcı zekâ ile mizah yeteneği arasında .22 korelasyon değeri bulunurken; geri getirme becerisi ile mizah yeteneği arasında bu değer .38 olarak belirlenmiştir. Genel zekâ ile mizah yeteneği arasındaki korelasyon ise .51 olarak bulunmuştur (Christensen vd., 2016).

Shade (1991), sözel mizah öğelerinin anlaşılma düzeylerinin, zekâ ile ilişkisini araştırmıştır. Dördüncü, altıncı ve sekizinci sınıf düzeyinden 40'ar öğrenci olmak üzere, toplam 120 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Shade, her sınıf düzeyindeki öğrencileri eşit sayıda olacak biçimde üstün zekâlı ve normal zekâlı öğrencilerden seçmiştir. 60 öğrenci üstün zekâlı, 60 öğrenci ise normal zekâ düzeyine sahiptir. Araştırmada, sözel mizah öğeleri olarak; fıkralar, cinaslar, bilmeceler ve hiciv kullanılmıştır. Sözel mizah öğeleri her bir katılımcıya dinletilerek, buradaki komik öğeleri söylemeleri istenmiştir. Bu testlerde anlama becerisi ölçülmüştür. Katılımcıların yanıtları, 3'lü Likert tipi bir ölçekle puanlanmıştır. Araştırmada, her sınıf düzeyinde üstün zekâlı öğrencilerin sözel mizah öğelerini anlama düzeylerinin, normal zekâlı öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Üstün zekâlı tüm öğrencilerin mizahı anlama puan ortalamaları ($X= 22.08$) ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin ($X= 14.35$) olarak bulunmuştur ve bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Kadınlarla erkeklerin mizahı anlama yetenekleri arasında anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Shade, sözel mizah öğelerinin anlaşılmasında üstün zekâlı öğrencilerin yüksek performans göstermelerini, bu öğelerin anlaşılmasının zekâ ile ilişkili olduğunu iddia etmiştir.

Mizahın zekâ ile ilişkisini araştıran Hauck ve Thomas (1972), dördüncü, beşinci ve altıncı sınıflardaki toplam 80 öğrenciyle çalışmışlardır. Araştırmacılar mizah ile yaratıcılık ilişkisini de sorgulamışlardır. Zekâ düzeyini ölçmek için 'Lorge Thorndike Zekâ Testi', yaratıcılığı ölçmek içinse 'Torrance Yaratıcılık Testi' uygulanmıştır. Araştırmacılar mizah için sosyometri tekniğini kullanmışlardır. Her bir katılımcı, sınıfında en gelişmiş mizah anlayışına sahip olduğunu düşündüğü üç bireyin adını belirtmiştir. Araştırma sonunda mizah ve zekâ arasında .91 korelasyon bulunmuştur. Mizah ve yaratıcılık arasında .89; zekâ ve yaratıcılıkta ise .29 korelasyon değerleri elde edilmiştir.

Greengross ve Miller (2011), 200 erkek ve 200 kadın olmak üzere 400 üniversite öğrencisinden oluşan katılımcı grubu ile çalışmışlardır. Mizah üretme yeteneği ile zekâ

arasındaki ilişki araştırılmıştır. Genel zekânın belirlenmesi için Raven İlerleyen Matrisler (RAPM) Testi ile sözel zekânın ölçüldüğü 46 maddelik Çok Boyutlu Yetenek Bataryası (MAB) kullanılmıştır. Mizah yeteneği içinse, katılımcılara yazısız üç adet karikatüre diyalogların eklenmesi istenmiştir. Sonuç olarak, sözel zekâ ile mizah yeteneği arasında .31; Raven Testi ile mizah yeteneği arasında .24 ilişki düzeyi bulunmuştur. Ayrıca mizah üretme yeteneğinde erkekler lehine anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

Koppel ve Sechrest (1970) 62 üniversite öğrencisi ile çalışmışlardır. Mizaha tepki verme alt boyutunun zekâ ile ilişkisini araştırdıkları çalışmalarında, .23 korelasyon değeri elde etmişlerdir. Howrigan ve MacDonald (2008), 185 üniversite öğrencisi ile çalışmalarını yürütmüşlerdir. Mizah üretmeyi katılımcılara sorulan hipotetik sorulara alınan yanıtlardan; genel zekâyı ise Raven Matrislerinden elde ettikleri değerlerle belirlemişlerdir. Sonuçta mizah üretme ile zekâ arasında .29 korelasyon değerine ulaşmışlardır. Greengross, Martin ve Miller (2012), profesyonel stand up komedyenleri ile üniversite öğrencilerinin, mizah üretme yetenekleri ve sözel zekâ düzeylerini karşılaştırmışlardır. Sözel zeka ve mizah yeteneği puan ortalamalarında komedyenlerin lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Çalışma sonunda sözel zekâ düzeyi ile mizah üretme yeteneği arasında .39 korelasyon değerine ulaşılmıştır.

Kellner ve Benedek (2016), 151 üniversite öğrencisi ile çalışmışlardır. Mizah üretme yeteneğinin genel zekâyla ilişkisinin yanısıra akıcı veya kristalize zekâ alanlarından hangisiyle daha iyi açıklanabildiğini araştırmışlardır. Mizah üretme yeteneği için karikatür tamamlama yöntemi kullanılmıştır. Akıcı zekâ için, Cattell'in Kültürden Bağımsız Testi (CCFT); kristalize zekâ içinse Wilde Zekâ Testi (WIT) kullanılmıştır. Sonuçta mizah üretme ile zeka düzeyi arasında .30 korelasyon değeri bulunmuştur. Ayrıca mizah yeteneğinin kristalize zekâ tarafından, akıcı zekâyı göre daha iyi açıklandığını ortaya koymuşlardır.

Araştırmalarda görülen yönetsel farklılıkların sebebi olarak mizah kavramı gösterilebilir. Mizahın çok boyutlu olmasının yanı sıra her araştırmacı kendi anladığı mizah üzerinden çalışmalarını yürütmektedir. Mizah anlayışının; mizahı tanıma, mizahı algılama, mizah üretme, mizahı anlama ve mizaha tepki verme alt boyutlarından oluştuğu ifade edilmektedir (Shade, 1991, s. 135). Mizahın zekâ ile ilişkisinin araştırıldığı çalışmalarda çoğunlukla mizahı anlama becerisinin ölçüldüğü görülmektedir. Mizah anlayışının ayırt edici becerisi olan mizah üretme yeteneği üzerine sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Ayrıca mizah üretme yeteneğini ölçen araştırmalarda katılımcı grubun

çoğunlukla üniversite öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir. Son olarak, mizahın zekâ ile ilişkisinin araştırılmasında eşik değerin daha önce hiç araştırılmadığı görülmüştür.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modeli temel alınarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişki düzeyini, birlikte gösterdikleri değişimin varlığını ve derecesini belirleyen araştırma modeli olarak ifade edilmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s. 45). Bu modelde, belirlenen değişkenlerin birlikte değişiminin derecesinin nasıl olduğu ya da belirlenen değişkenler açısından araştırılan olgunun düzeyinde nasıl değişimler gözlemlendiği ve bu değişimler arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin sorulara yanıt aranmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2016, s. 109).

Bu araştırma kapsamında mizah yeteneği ve zekâ arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada genel zekâ düzeyleri, genel zekâ bileşenleri ve mizah üretme yeteneği arasındaki ilişkiler belirlenmiştir. Bu nedenle yapılan çalışma için ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Eskişehir ilinin Tepebaşı ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir devlet okulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri ile Anadolu Üniversitesi Üstün Yetenekliler Eğitim Programları'nda (ÜYEP) öğrenim gören 6. ve 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada devlet okulundan 166, ÜYEP' ten 51 olmak üzere toplamda 217 öğrenci yer almıştır.

Çalışma grubunun oluşturulmasında, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal ve uygun örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi; örneklemin, kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir olanlarından tercih edilmesidir. (Büyüköztürk vd., 2015, s. 90). Bu doğrultuda da devlet okulundaki öğrenciler uygun örnekleme yöntemi ile araştırmada yer almışlardır. Ayrıca bu okulun seçiminde öğrenci ve sınıf sayısının çokluğu gibi durumlar da göz önünde bulundurulmuştur.

Amaçsal örnekleme, çalışma evreni belirlendikten sonra, belirli özelliklere sahip bireylerin örnekleme dahil edildiği yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2015, s. 90). Bu nedenle yeteneğe dayalı kabul görmüş bir değerlendirme sistemine tabi tutularak belirlenen ÜYEP öğrencileri, amaçsal örnekleme dâhil edilmiştir. Burada amaç, çalışma kapsamına dâhil edilen normalüstü ve üstün yetenekli bireylere ulaşmaktır.

ÜYEP, Anadolu Üniversitesi'nde kurulmuş, üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren üniversite tabanlı bir programdır. ÜYEP kendine özgü tanılama, müfredat, öğretim, değerlendirme ve öğretmen eğitimi modellerinden oluşmaktadır. ÜYEP'te 5. sınıf öğrencileri örnekleme dayalı tanılama yöntemi ile tanılanmaktadır. Programa kabul edilen öğrenciler 8. sınıfa kadar ÜYEP'e devam etmektedir. Programda öğrencilere matematik ve fen bilimleri alanlarında ağırlıklı zenginleştirilmiş ve hızlandırılmış bir eğitim sunulmaktadır. Okul sonrası türünde bir program olan ÜYEP'te; güz, bahar ve yaz dönemlerinde eğitimler verilmektedir (Sak, 2011, s. 215).

Çalışmaya katılan öğrencilere ait bazı özellikler Tablo 3.1'de yer almaktadır. Katılımcıların 105'i kız; 112'si erkektir. Katılımcılar ASİS puanlarına göre zekâ gruplarına ayrılmışlardır. Buna göre; katılımcılardan 18 öğrenci (%8,3) normalin altında zekâ, 129 öğrenci (%59,4) normal zekâ, 32 öğrenci (%14,7) normalin üstünde zekâ ve 38 öğrenci (%17,5) üstün zekâ kategorisindedir.

Tablo 3.1. Katılımcıların zekâ düzeylerine göre dağılımları

Zekâ Düzeyi	Kız	Erkek	Toplam	Ortalama IQ	%
Normalin Altında Zekâ	9	9	18	79,055	8,3
Normal Zekâ	63	66	129	100,395	59,4
Normalin Üstünde Zekâ	14	18	32	123,812	14,7
Üstün Zekâ	19	19	38	140,263	17,5
Toplam	105	112	217	109,059	100

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında çalışma grubunun zekâ düzeyini belirlemek için ASİS; mizah üretme yeteneğini değerlendirmek için ise Mizah Yeteneği Değerlendirme Formu (MYDF) kullanılmıştır. Bu bölümde ASİS ve MYDF araçlarına yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. Anadolu-Sak Zekâ ölçeği (ASİS)

Türkiye'nin ilk yerli zekâ ölçeği olan Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği (ASİS), 4-12 yaş aralığındaki bireylerin zihinsel gelişim düzeylerini belirlemektedir (Sak vd., 2016). ASİS üstün yetenekli, zihinsel gelişim yetersizliği, öğrenme bozukluğu, bellek zayıflığı ve dikkat eksikliği, nöropsikolojik bozukluklar, işitme ve görme engelli bireylerin tanılanmasında ve profil analizlerinde kullanılmaktadır. Ayrıca akademik başarının ön görülmesi, öz yönetim ve bilişsel beceriler ile üstün yetenek, zekâ ve yaratıcılık gibi değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bilimsel araştırmalarda da kullanımı uygun bulunmaktadır (Sözel, 2017, s. 54).

ASİS, kuramsal dayanaklarını Cattell Horn Carroll (CHC) kuramından almaktadır. ASİS'in alt testlerinde ise Luria'nın nöropsikolojik modeli ile Baddeley'in bellek modeli dayanak oluşturmuştur (Sak vd., 2016). Bu kuramsal çerçeve kapsamında oluşturulan ASİS, toplamda yedi alt testi içermektedir. Bunlar; Görsel Ardıl İşleyen Bellek (GAB), Sözel Analogik Muhakeme (SAM), Görsel Algısal Esneklik (GES), Görsel Analogik Muhakeme (GAM), Sözel Kısa Süreli Bellek (SKB), Görsel Eş Zamanlı İşleyen Bellek (GEB), Sözcükler ve Anlamlar (SAN) alt testleridir.

ASİS değerlendirmesinde Genel Zekâ Endeksi (GIQ), Sözel Potansiyel Endeksi (SPE), Görsel Potansiyel Endeksi (GPE) ve Bellek Kapasitesi Endeksine (BKE) yönelik sonuçlar elde edilmektedir. Bu endeksler kendi içlerinde belirli alt testlerin bileşiminden oluşmaktadır. ASİS endeksleri, Sak vd. (2016) temel alınarak tanıtılmıştır.

3.3.1.1. Genel zekâ endeksi (GIQ)

Genel zekâ, bütün zihinsel becerilerin bir bileşeni olarak kabul edilmektedir. Genel zihinsel kapasiteyi ölçen bileşendir. Tüm alt testlerin toplamı ile elde edilmektedir.

3.3.1.2. Sözel potansiyel endeksi (SPE)

Sözel Potansiyel Endeksi (SPE), iki alt testten oluşmaktadır. Bunlar; Sözel Analogiler (SAM) ve Sözcükler Anlamlar (SAN) testleridir. SAN alt testi yalnızca kristalize zekâyı ölçmektedir. Sözcük bilme, dil gelişimi, sözcük dağarcığı gibi sözel beceriler SAN alt testinin ölçtüğu becerilerdir. SAM alt testi kristalize zekâ ile beraber sözel anlama ve sözel muhakeme becerilerini ölçmektedir. Kristalize zekânın, mizah

yeteneğini en iyi açıklayan zekâ alanı olduğu, araştırmacılar tarafından iddia edilmektedir (Kellner ve Benedek, 2016, s. 2)

3.3.1.3. Görsel potansiyel endeksi (GPE)

Görsel Analogiler (GAM) ve Dönen Figürler (GES) alt testlerinden oluşur. GAM alt testi, akıcı zekâyı ölçerken, GES alt testi görsel uzamsal ve soyut düşünme becerilerini ölçmektedir. GAM alt testi, görsel analogiler ile soyut düşünme becerisini ölçmektedir. GES alt testi görsel ve zihinsel esneklik, algısal ayırt edicilik becerilerini ölçmektedir.

3.3.1.4. Bellek kapasitesi endeksi (BKE)

Bellek Kapasitesi Endeksi, işleyen bellek ve kısa süreli bellekten oluşmaktadır. BKE'yi oluşturan alt testler; Üçgenler (GEB), Vagonlar (GAB) ve Mutfak Tren Hikâyesi (SKB) alt testleridir. GEB, görsel uzamsal işleyen bellek ve eş zamanlı işleme becerisini ölçmektedir. GAB, görsel kısa süreli bellek ve ardıl işlemlemeyi ölçmektedir. SKB ise kısa süreli belleği ölçmektedir.

3.3.1.5. Alternatif endeksler

ASİS'te yukarıda anlatılmış endekslerin haricinde, Sözel IQ (SZE), Görsel IQ (GZE) ve Tarama Endeksi (TIQ) bulunmaktadır. Sözel IQ, SAM, SAN ve SKB alt testlerinden elde edilen puanlarla hesaplanırken; Görsel IQ, GAM, GAB, GEB ve GES alt testlerinden oluşmaktadır. Tarama Endeksinde SAN ve GAM alt testleri bulunmaktadır.

3.3.1.6. ASİS puanlarına göre zekâ sınıflandırmaları

ASİS'ten elde edilen puanlar yorumlanırken, standart puan sınıflaması göz önünde bulundurulmaktadır. Buna göre; 130 ve üstü üstün zekâ, 116-129 aralığı normalin üstünde zekâ, 85-115 aralığı normal zekâ, 70-84 aralığı normalin altında zekâ, 69-55 aralığı hafif düzey zihinsel gelişim yetersizliği, 54-40 orta düzey zihinsel gelişim yetersizliği ve 39 ve altı ise ileri düzeyde zihinsel gelişim yetersizliği olarak açıklanmaktadır. SPE, GPE ve BKE endeksleri yorumlanırken ise gelişim düzeyine göre sınıflama yapılmaktadır. 130 ve üstü çok ileri gelişim, 116-129 aralığı normalin biraz üzerinde gelişim, 85-115 aralığı

normal gelişim ve 70-84 aralığı normalin biraz altında gelişim ve 69 ve altı zayıf gelişim olarak değerlendirilmektedir.

3.3.1.7. ASİS'in güvenilirlik ve geçerliği

ASİS'in güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Güvenirlik çalışmaları incelendiğinde, bütün norm örnekleme ve yaş gruplarına göre iç tutarlılık ve puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır (Sak vd., 2016, s.70). Bütün norm örnekleme iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde, alt testlerden yalnızca SKB, GES ve GAB'ın katsayılarının .81, .84 ve .88 olduğu, bu üç test haricinde endeks katsayılarının, alternatif endeks katsayılarının ve diğer alt testlerin katsayıların .94 ve üzeri, yani mükemmel düzeyde oldukları görülmüştür. Bunun sebebi ölçeğin kuramsal altyapıya uygun bir ölçek olmasıdır. En düşük katsayı dahi zekâ testleri için olması gereken güvenilirlik sınırının üzerindedir. Puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayıları ise SAN alt testinde .96 iken diğer tüm alt testlerde 1'dir. Mükemmel düzeydeki korelasyon katsayısının nedeni ASİS'in uygulaması kolay ve pratik bir test olmasındandır (Sak vd., 2016, s. 75).

ASİS; kuramsal altyapısıyla uyumlu, uygulaması kolay ve pratik olan, aynı zamanda yüksek geçerlik ve güvenilirlik oranlarına sahip bir zekâ ölçeğidir. ASİS'in bu çalışmada kullanılma sebebi de, kendisini bilimsel olarak ispat etmiş, doğru sonuçlar veren bir ölçek olduğunun düşünülmesindedir.

3.3.2. Mizah yeteneği değerlendirme formu (MYDF)

Mizah Yeteneği Değerlendirme Formu (MYDF), karikatürlerle oluşturulmuş ve mizah üretme yeteneğini ölçmek için geliştirilmiştir (EK-1). Form, önceden belirlenen karikatürlerin orijinal hallerindeki diyalogların tamamı ya da bir kısmı silinerek ve boş konuşma balonları eklenerek oluşturulmuştur. Formda toplamda 10 adet karikatür bulunmaktadır. Bu karikatürlerin 5 tanesi tamamen boş konuşma balonlarından oluşmaktadır. Diğer 5 tanesinde ise konuşma balonlarından biri dolu halde formda yer almaktadır. Form uygulamasında katılımcılardan boş bırakılan balonlara, komik olduğunu düşündükleri diyaloglar yazmaları istenmiştir.

3.3.2.1. Formun geliştirilmesi

Alanyazın incelendiğinde, mizah yeteneğini belirlemek için yaygın olarak kullanılan yöntemlerin; sosyometri çalışmaları (Holt ve Holt, 1995; Ziv ve Gadish, 1990), içinde bulunulan kültüre ait yaygın şakaların bilinip bilinmediğini ölçen testler (Feingold, 1983; Feingold ve Mazzella, 1991) ve katılımcılara boş halde verilerek onların bu boşlukları tamamlamalarının istendiği karikatür tamamlama testleri (Edwards ve Martin, 2010; Greengross ve Miller, 2011; Treadwell, 1970) olduğu saptanmıştır. Bu yöntemlerden sosyometri tekniği objektiflik konusunda, şakaların bilinip bilinmediğini ölçen testler ise belirli bir kültüre ait olmasından dolayı sınırlılıklar içerebildiğinden (Babad, 1974, s. 626), çalışmada tercih edilmemiştir. Diğer taraftan alanda kullanılan ölçekler incelendiğinde mizah üretme yeteneğinin değerlendirilmesinde karikatür tamamlama testlerinin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kozbelt ve Nishioka, s. 378). Bu yöntemlerden karikatür tamamlamanın araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir.

Formda kullanılacak karikatürlerin teknik ve kalite olarak nitelikli olması hedeflendiğinden, karikatür sanatını profesyonel olarak icra eden, altı karikatürist belirlenmiştir. Bu karikatüristlere ait karikatürlerden araştırmaya uygun olanlarının seçilmesi için üç kişilik bir ekip oluşturulmuştur. Bu ekipte araştırmacı ile birlikte ÜYEP'te rehberlik biriminde görev alan bir araştırma görevlisi ve ÜYEP'te karakter eğitimi ve mizah derslerini veren bir diğer araştırma görevlisi yer almıştır.

Çalışmada kullanılacak karikatürler oluşturulan ekip tarafından yaş düzeyine uygunluk, ilgi çekicilik, üretilebilirlik, anlaşılabilirlik ölçütlerine göre incelenmiş ve bu doğrultuda öğrenciler için en uygun çizimleri olan karikatürist belirlenmiştir. Ardından karikatürlerinin formda kullanılması için e-posta yoluyla karikatüristten izin alınmıştır (EK-2). Daha sonra karikatüristin iki kitabına ulaşılmış ve yaklaşık 700 adet karikatürden, aynı ölçütler dikkate alınarak 14 adet karikatürün araştırmada kullanmaya daha uygun olduğuna karar verilmiştir. Belirlenen karikatürler bir araya getirilerek taslak halinde bir ön form oluşturulmuştur. Ön formda belirlenen karikatürlerden 8'inde konuşma baloncuklarından bir tanesi dolu, 6'sında ise tamamen boş konuşma baloncuklarına yer verilmiştir. Ayrıca konuşma balonu sayısı her karikatürde arttırılmıştır. Öğrencilerin diledikleri kadar konuşma balonu ekleyebilecekleri de formun yönergesine eklenmiştir.

Oluşturulan formun uygulaması yapılmadan önce kapsam geçerliğinin belirlenmesi için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu noktada uzmanlardan beklenen, ölçeğin taslak formunda yer alan maddelerin ölçülmek istenen davranışlara uygunluğu bakımından değerlendirmesidir (Yurdugül, 2005, s. 2). Değerlendirmenin gerçekleştirilmesi için karikatür alanında yetkin 5 kişilik bir uzman grubu oluşturulmuştur. Bu uzmanlardan üçü yüksek lisans veya doktora düzeyinde karikatüre yönelik çalışmalar gerçekleştiren akademisyenlerdir. Ayrıca bu uzmanlardan ikisinin haftalık mizah dergilerinde karikatürleri yayınlanmaktadır. Diğer iki uzman ise karikatür alanında en az 20 yıllık deneyime sahip ve karikatür dersleri veren bireylerdir. Ayrıca kendilerine ait karikatürleri bulunmaktadır. Her bir uzmanın alana yönelik deneyimi olması ve kendilerine ait karikatürlerin bulunması uzman grubunun oluşturulmasındaki temel ölçüttür. Bu kapsamda oluşturulan uzman grubuna araştırmanın amacı anlatılmıştır. Kendilerinden, taslak halinde bulunan formdaki 14 karikatürü; araştırmaya uygunlukları açısından değerlendirmeleri ve varsa önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Uzmanların önerileriyle bir adet karikatür çıkartılmış ve geriye kalanlarda düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler sonrasında belirlenen karikatürlerden 8'i konuşma baloncuklarından biri dolu, 5'i ise konuşma baloncukları tamamen boş biçimde formda yer almıştır. Böylelikle ön form son halini almıştır.

3.3.2.2. Formun ön uygulaması

Hazırlanan ön form Eskişehir'de bir devlet okulunda öğrenim gören 10 tane yedinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Formun ön uygulaması için 10 öğrenci yeterli bulunmuştur (Erkuş, 2016, s. 56). Uygulama sırasında öğrenciler iki gruba ayrılarak, ilk gruba form verilmiş ve formun yönergesi açıklanarak karikatürleri doldurmaları istenmiştir. İkinci gruba ise formdaki her bir karikatür gösterilerek, karikatürlerde neler gördükleri ve karikatürleri nasıl anladıklarına yönelik sorular sorularak görüşme yapılmış ve öğrencilerin karikatürlerle ilgili düşünceleri alınmıştır. Daha sonra gruplar yer değiştirilerek işlemler tekrarlanmıştır. Öğrencilerle yapılan ön uygulamadan elde edilen sonuçlar ve araştırmacının aldığı notlar, uzman grubu ile değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede üç karikatürün genellikle boş bırakıldığı ya da karikatürlere yönelik diyalog yazımının oldukça sınırlı olduğu saptanmıştır. Bu nedenle belirlenen karikatürlerin çalışmadan çıkartılmasına karar verilmiştir. Böylelikle oluşturulan formda

beş karikatür bir konuşma balonu dolu, diğer beş karikatür ise konuşma balonları boş biçimde yer almıştır.

3.3.2.3. Formun puanlanması ve güvenirliliği

Alanyazında karikatür tamamlama yönteminin uygulandığı araştırmalarda, puanlama için komiklik ölçütü kullanılmaktadır (Feingold ve Mazzella, 1991, s. 430; Greengross ve Miller, 2011, s. 189). Bu çalışmada ise; puanlama için karikatür alanında çalışan uzman grubunun önerisiyle, komiklik ölçütünün yanı sıra anlama ölçütü de eklenmiştir. Anlama ölçütü ile öğrencinin kendisine verilen karikatürdeki bağlamı, kurguyu, olayı doğru biçimde anlayıp anlamadığı ve karikatüre uygun metin üretip üretmediği değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, formun puanlanmasında her bir karikatür için anlama ve komiklik ölçütleri 5 puan üzerinden derecelendirilmektedir (1= çok az, 2= az, 3= orta, 4= iyi, 5= çok iyi). Buna göre; her bir karikatür için alınabilecek en yüksek puan 10; en düşük puan ise 2'dir. 10 adet karikatürden oluşan formdan alınabilecek en yüksek puan 100; en düşük puan ise 20 olarak belirlenmiştir.

Puanlanma, yaratıcılık çalışmalarında sıklıkla kullanılan, Konsensüs Değerlendirme Tekniği (CAT) çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. CAT, bir ürünün değerlendirilmesinde, alan uzmanlarının görüşlerinin alınmasına dayanmaktadır (Amabile, 1982, s. 999; Baer ve McKool, 2009, s. 7). Bu amaçla formdan elde edilen verilerin puanlanması 7 kişiden oluşan puanlayıcı grubu tarafından gerçekleştirilmiştir. Daha önceden oluşturulan uzman grubuna, araştırmacı ve ÜYEP'te Mizah dersini beraber yürüttüğü bir araştırma görevlisi dâhil edilmiştir. Araştırmacı, puanlayıcıların birbirlerinden etkilenmemeleri ve öznel değerlendirmelerini yapabilmeleri için her birinin farklı zamanlarda ve farklı yerlerde verileri puanlamalarını sağlamıştır. CAT tekniğinin ilkeleri göz önünde bulundurularak, puanlama önce birinci karikatür sonra ikinci karikatür şeklinde sırasıyla devam etmiş ve en son olarak da onuncu karikatür puanlanmıştır. Bu sayede her bir öğrencinin formda doldurduğu 10 adet karikatür, birbirlerinden bağımsız olarak puanlanmıştır.

Verilerin toplanmasının ardından ilk olarak, formda öğrencilerin ad, soyad ve okul bilgilerinin yer aldığı kısım bilgilerin gizliliğini ve puanlayıcıların objektifliğini sağlamak adına araştırmacı tarafından çıkartılmış ve her bir forma numara verilmiştir. 217 adet form uzmanlara isimsiz olarak teslim edilmiştir. Her bir uzman karikatür sırasına göre

puanlama yapmıştır. Buna göre 217 formda önce bütün birinci karikatürler, sonra bütün ikinci karikatürler son olarak da onuncu karikatürler puanlanmıştır. Araştırmacı 7 uzmanın da aynı biçimde puanlarını vermelerini sağlamıştır. Uzmanlar, araştırmacı tarafından her bir uzman için ayrı olarak hazırlanmış puanlama tablosunu doldurmuşlardır. Böylelikle her bir uzmanın 217 formdaki her bir karikatüre anlama ve komiklik ölçütlerine göre kaç puan verdiği ayrıntılı olarak incelenmiştir. Sonuç olarak, 7 uzmanın 217 formda bulunan 10 adet karikatürün her birini iki ölçüte göre puanlamaları sağlanmıştır. Uzmanların puanlamalarının ardından, tüm formlar araştırmacı tarafından bir araya getirilmiştir. Uzmanların puanları sırasıyla değerlendirilmiştir. Bir uzmanın öğrencinin 10 adet karikatürü için verdiği puanlar toplanarak, öğrenci için o uzmanın verdiği toplam puana ulaşılmıştır. Daha sonra aynı işlem tekrar edilmiş ve her bir öğrenci için 7 uzmanın verdiği toplam puanlar elde edilmiştir. 7 uzmanın verdikleri puanların ortalamaları alınarak öğrencilere ait mizah üretme yeteneği için kullanılacak ham puanlar elde edilmiştir.

Puanlayıcıların, verdikleri puanların birbirleriyle ne kadar örtüştüğünü belirlemek için puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısına bakılmıştır (Viera ve Garret, 2005, s. 361). Araştırmada puanlayıcı grubunun 7 kişiden oluşması nedeniyle, ikiden çok puanlayıcıların olduğu değerlendirmelerde puanlayıcılar arası güvenilirliği belirleyebilen Krippendorff Alpha katsayısına bakılmıştır. Bu katsayı değişik ölçek türlerine (sınıflama, sıralı, aralıklı, oranlı) veya farklı büyüklükteki örneklerde kullanılabilir (Hayes ve Krippendorff, 2007, s. 78; Krippendorff, 1995, s.50). Krippendorff Alpha katsayısının değer aralıklarında; 0.67 ve daha küçük değerler zayıf, 0.67-0.80 aralığı orta, 0.80 ve üzeri değerler ise yüksek uyum gücü olarak belirtilmektedir (Bilgen ve Doğan, 2017, s. 67).

Bu kapsamda araştırmadaki 7 puanlayıcı arasında güvenilirliğin belirlenmesi için hesaplanan Krippendorff Alpha katsayısı; .42 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, zayıf bir uyumu göstermektedir. Puanlar incelendiğinde, bir puanlayıcının verdiği puanların, diğerlerinden oldukça düşük olduğu görülmüştür. Katsayı ile ortaya çıkan zayıf uyumun söz konusu puanlayıcıdan kaynaklanıp kaynaklanmadığının belirlenmesi için, puanlayıcı dışarıda tutularak, kalan 6 puanlayıcı için tekrar Krippendorff Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Bu hesaplamada, katsayı; .84 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ise, yüksek bir uyuma işaret etmektedir. Bunun üzerine puanların hesaplanmasında, aralarında yüksek uyum bulunan puanlayıcıların kullanılmasına karar verilmiştir. Bir puanlayıcı

çalışmadan çıkartılmış ve altı puanlayıcının puan ortalamaları tekrardan hesaplanarak, öğrencilerin mizah yetenekleri için kullanılacak ham puanlar elde edilmiştir. Tüm hesaplamalar altı puanlayıcının puanları üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Mizah Yeteneği Değerlendirme Formu'nun güvenilirliği (iç tutarlılık) ise Cronbach Alpha katsayısı ile hesaplanmıştır. Altı puanlayıcının, 217 öğrenci için verdikleri puanlarının hesaplanmasının sonunda iç tutarlılık katsayısı .929 olarak belirlenmiştir. Bu değer, formun mükemmel bir iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir (Pallant, 2016, s. 116). Tablo 3.2.'te formun iç tutarlılık katsayıları verilmiştir.

Tablo 3.2. MYDF'nin iç tutarlılık katsayıları

Cronbach Alpha = .929		Doğrulanmış madde-toplam
Karikatür No	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha	Korelasyonu
k1	,920	,788
k2	,915	,890
k3	,920	,769
k4	,918	,812
k5	,923	,712
k6	,919	,826
k7	,917	,826
k8	,927	,644
k9	,938	,528
k10	,925	,678

Tablo 3.2.' te formun iç tutarlılık katsayısı, formu oluşturan tüm maddelerin her birinin formdan çıkartılması halinde formun iç tutarlılığındaki değişim ve her bir maddenin toplam puan ile bağıntı gösterip göstermediğini belirten doğrulanmış madde-toplam korelasyonu gösterilmiştir. Her bir madde, formdan çıkartıldığında Cronbach Alpha katsayısının düşmesine neden olurken, yalnızca k9 maddesi (dokuzuncu karikatür) Cronbach Alpha değerinde küçük bir yükselmeye neden olmaktadır. Ancak k9 maddesinin doğrulanmış madde-toplam korelasyon katsayısı, .30 üzerinde bulunduğu için (Akbulut, 2010, s. 81) maddenin formda kalmasına karar verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışmanın ASİS ve MYDF ile ilgili verileri devlet okulunda hafta içinde, ÜYEP’te ise hafta sonunda toplanmıştır. Devlet okulunda okul yönetimi ve sınıf öğretmenleri ile çalışma takvimi oluşturulmuş ve bu takvime göre ASİS ve MYDF verileri elde edilmiştir. ÜYEP’te güz ve bahar dönemindeki derslerin hafta sonu gerçekleştirilmesi nedeniyle, bu gruptaki veriler hafta sonu elde edilmiştir.

Çalışmada öncelikle ASİS verileri elde edilmiştir. Belirlenen devlet okulunda, daha önce araştırmacı ile birlikte sekiz uygulayıcı tarafından elde edilmiş ve halen okulda öğrenim gören 118 öğrenciye ait ASİS verileri, son kullanılan ASİS norm puanlarına göre güncelleştirilmiş ve çalışmada kullanılmaya uygun hale getirilmiştir. Devlet okulunda daha önceden ASİS uygulanmayan ve uygulanma için uygun şartları taşıyan (12 yaş sınırı) 48 öğrenciye ise araştırmacı tarafından ASİS uygulanmıştır. 48 öğrencinin ASİS uygulamaları, devlet okulunun toplantı odasında gerçekleştirilmiştir. Böylelikle devlet okulundaki 166 öğrencinin ASİS verilerine ulaşılmıştır. ÜYEP’te ise daha önce araştırmacı ile birlikte sekiz uygulayıcının elde ettiği 23 öğrenciye ait ASİS verileri, son kullanılan ASİS norm puanlarına göre güncelleştirilmiştir. 28 öğrenciye ise araştırmacı tarafından ASİS uygulanmış ve 51 öğrencinin ASİS verileri elde edilmiştir.

ASİS verilerinin toplanmasının ardından MYDF verileri elde edilmiştir. Araştırmacı ile birlikte üç uygulamacı tarafından, devlet okulunda yedi farklı şubeden 166 öğrenciye MYDF uygulaması yapılmıştır. Her bir şubenin MYDF uygulaması bir ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Böylelikle 7 şubenin MYDF uygulamaları 3 uygulamacı tarafından toplam 3 ders saatinde elde edilmiştir. ÜYEP’teki MYDF uygulaması ise araştırmacı tarafından toplam iki ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Tüm veriler yaklaşık 6 haftada toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmada ASİS ve MYDF ölçme araçları yardımıyla toplanan veriler nicel analiz yöntemleriyle analiz edilmişlerdir. Öncelikle ASİS’ten toplanan verilerle öğrencilerin genel zekâ (GIQ), sözel potansiyel endeksi (SPE), bellek kapasite endeksi (BKE) ve görsel kapasite endeksi (GPE) düzeyleri hesaplanmıştır. Ayrıca her bir öğrenci, ASİS zekâ kategorilerine göre gruplandırılmıştır. Sonrasında öğrencilerin MYDF’deki maddelere verdikleri yanıtlar, komiklik ve anlama ölçütlerine göre 6 uzman tarafından

puanlandırılmıştır. Uzmanların verdiği puanların ortalaması alınarak her öğrencinin mizah üretme yeteneği puanı elde edilmiştir. Veri toplama aracından elde edilen veriler düzenlendikten sonra araştırma soruları test edilmiştir.

Zekâ gruplarına göre mizah üretme yeteneğinin farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için bağımsız gruplar için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Zekâ ile mizah üretme yeteneği arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla; genel zekâ ve bileşenleri ile mizah üretme yeteneği arasındaki ilişki, mizah üretme yeteneğini yordayan zekâ endeksleri ve zekâ düzeyi ile mizah üretme yeteneği arasındaki ilişkinin eşik düzeyi araştırılmıştır. Genel zekâ ve bileşenleri ile mizah üretme yeteneği arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için Pearson korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Mizah üretme yeteneğini en iyi biçimde yordayan zekâ endeksini bulmak için çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Zekâ düzeyi ile mizah üretme yeteneği arasındaki ilişkide eşik seviyenin var olup olmadığını test etme amacıyla katılımcılar, eşik değer olarak kabul edilen 120 IQ puanına göre, üst ve alt gruplara ayrılmıştır. Her iki grubun zeka endeksleri ve mizah üretme yeteneği arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Grupların korelasyon katsayılarını karşılaştırmak için Fisher'in gruplar arası korelasyon farkı formülü uygulanmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde, verilerin analizleri sonucunda ulaşılan bulgulara ve bu bulgularla alakalı yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Zekâ Düzeylerine Göre Mizah Üretme Yeteneği

Çalışmaya dâhil olan altıncı ve yedinci sınıf öğrenciler, ASİS zekâ puanlarından elde edilen sınıflandırmaya (normalin altında zekâ, normal zekâ, normalin üstünde zekâ, üstün zekâ) göre genel zekâ (GIQ) puanı dikkate alınarak gruplandırılmıştır. Sonrasında farklı zekâ gruplarında yer alan öğrencilerin mizah üretme yeteneği puanları belirlenmiştir. Farklı zekâ gruplarındaki öğrencilerin mizah yeteneğine ilişkin betimleyici bulgular Tablo 4.1’de görülmektedir.

Tablo 4.1. Farklı zekâ gruplarının mizah yeteneği puanları

Zekâ Grupları	N	\bar{X}	ss
Normalin Altında Zekâ (70-84)	18	54,481	9,819
Normal Zekâ (85-115)	129	75,217	9,969
Normalin Üstünde Zekâ (116-129)	32	86,068	6,099
Üstün Zekâ (130 ve üzeri)	38	92,381	3,289

Tablo 4.1’de yer alan betimsel istatistik sonuçları öğrencilerin genel zekâ puanı arttıkça mizah üretme yeteneği puanlarının da arttığını göstermektedir. Ancak gruplar arasındaki artışın anlamlı olup olmadığının da test edilmesi gerekmektedir. Bu nedenle farklı zekâ düzeylerine göre genel zekâ ile mizah üretme yeteneği arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır.

Bağımsız gruplar için tek yönlü ANOVA testi uygulamadan önce ön koşulların sağlanıp sağlanmadığını belirlemek amacı ile farklı zekâ gruplarının mizah üretme yeteneği ile ilgili puanlarından elde edilen varyansların homojen olup olmadığına ve normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Varyansların homojenliğini test etmek amacı ile yapılan Levene Testi sonucunda grupların varyanslarının homojen olmadığı bulunmuştur ($p < .05$). Varyansların homojenlik şartının sağlanması amacıyla veri seti doğrusal olmayan yöntemlerle (karekök, logaritma, ters çevirme, yansıtma ve

karekök, yansıtma ve logaritma, yansıtma ve ters çevirme) dönüştürülmüştür. Ancak yine de varyansların eşleşliği ön koşulu sağlanamamıştır. Farklı zekâ gruplarının mizah üretme yeteneği puanlarının normalliğini test etmek amacıyla ise çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve bu değerlerin -1 ile +1 arasında değiştiği görülmüştür. Bu nedenle öğrencilerin genel zekâ ve mizah üretme yeteneği puanlarının normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Huck, 2008, s. 29). Ön koşulların incelenmesinin ardından bağımsız gruplar için tek yönlü ANOVA testi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 4.2’de yer verilmiştir.

Tablo 4.2. Farklı zekâ gruplarının mizah yeteneği ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p <	η^2
Gruplar arası	20895	3	6965	93,224	0,001	0,568
Gruplar içi	15914	213	75			
Toplam	36809	216				

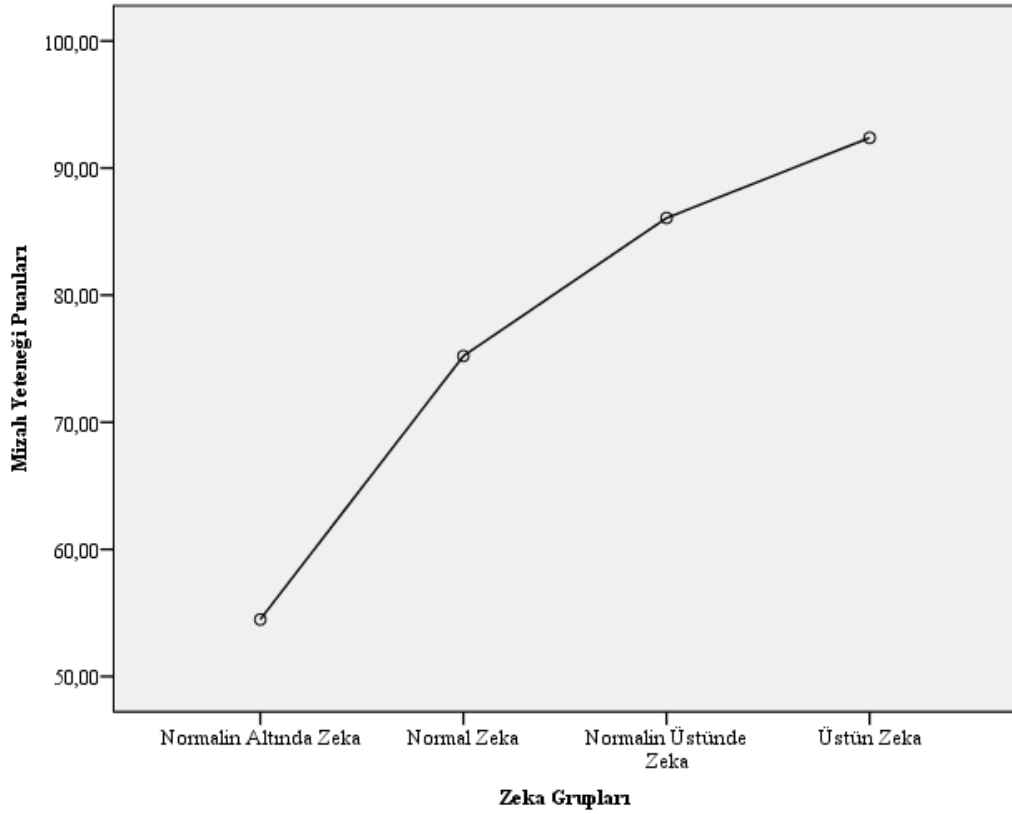
Tablo 4.2’de yer alan analiz sonuçlarına göre farklı zekâ gruplarındaki öğrencilerin mizah yetenek düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($F_{(3, 213)} = 93,224$, $p < .001$; $\eta^2 = 0,56$). ANOVA testinin anlamlı olması ancak varyansların eşleşlik ön koşulunun sağlanamaması nedeniyle farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için Tamhane testi yapılmıştır. Testin sonuçlarına Tablo 4.3’te yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Zekâ gruplarının ortalama farklarının anlamlılık düzeyleri

	Normalin Altında Zekâ	Normal Zekâ	Normalin Üstünde Zekâ	Üstün Zekâ
Normalin Altında Zekâ	-	-20,736*	-31,586*	-37,900*
Normal Zekâ	-	-	-10,851*	-17,165*
Normalin Üstünde Zekâ	-	-	-	-6,314*

* $p < 0.01$.

Tablo 4.3’te yer alan analiz sonuçlarına göre tüm gruplar arasındaki farklar anlamlıdır ($p < 0.01$). Başka bir ifadeyle her bir zekâ grubunun ortalama mizah üretme yeteneği puanları, diğer zekâ gruplarındaki ortalama mizah üretme puanından anlamlı bir biçimde farklıdır. ASİS’ten elde edilen farklı zekâ sınıflandırmalarına göre oluşturulan grupların, mizah yetenekleri puanları Şekil 4.1’de gösterilmiştir.



Şekil 4.1. Zekâ gruplarının mizah yeteneği puanları

4.2. Zekâ ile Mizah Üretme Yeteneği Arasındaki İlişki

Zekâ ile mizah üretme yeteneği arasındaki ilişki; genel zekâ ve bileşenleri ile mizah üretme yeteneği arasındaki ilişki, mizah üretme yeteneğini yordayan zekâ endeksleri ve zekâ düzeyi ile mizah üretme yeteneği arasındaki ilişkinin eşik düzeyini belirleme başlıkları altında incelenmiştir.

4.2.1. Genel zekâ ve bileşenleri ile mizah üretme yeteneği arasındaki ilişki

Genel zekâ (GIQ) ve genel zekâyı oluşturan her bir alt endeksin (Sözel Potansiyel Endeksi-SPE, Görsel Potansiyel Endeksi-GPE, Bellek Kapasitesi Endeksi-BKE) mizah üretme yeteneği ile arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmaya dahil edilen değişkenlerin sürekli olması nedeniyle Pearson korelasyon katsayısından yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2012, s. 32). Ayrıca genel zekâ düzeyi ile endeksler arası korelasyon katsayıları da verilmiştir. Yapılan korelasyon analizi ile ilgili sonuçlar Tablo 4.4'te yer almaktadır.

Tablo 4.4. Genel zekâ ve genel zekâyı oluşturan alt endeksler ile mizah üretme yeteneği arasındaki korelasyon değerleri

N=217	GIQ	SPE	GPE	BKE
Mizah Üretme Yeteneği	,819**	,756**	,733**	,730**
GIQ	-	,895**	,901**	,920**
SPE		-	,730**	,720**
GPE			-	,752**

***p* < 0.01

Tablo 4.4 incelendiğinde genel zekâ düzeyi ile mizah yeteneği arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .819$, $p < .01$). Ayrıca mizah yeteneği ile SPE arasında ($r = .756$, $p < .01$), mizah yeteneği ile GPE arasında ($r = .733$, $p < .01$) ve mizah yeteneği ile BKE arasında da ($r = .730$, $p < .01$) pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda korelasyon katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olması uygulamada bu değerlerin anlamlı olduğunu göstermemektedir (Akbulut, 2010, s.52). Huck (2008, s. 68) korelasyon katsayılarının karesi alındığında, bu değerler .10 ile .30 arasında ise küçük; .30 ile .50 arasında ise orta; .50 ile 1.00 arasında yer aldığı ise büyük bir ilişki olduğunu öne sürmektedir. Bu nedenle değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının kareleri incelenmiştir. Tüm katsayıların karesinin .50'den büyük olması sebebiyle mizah üretme yeteneği ile genel zeka düzeyi ve genel zekâyı oluşturan alt endeksler arasında büyük bir ilişki olduğu söylenebilir.

4.2.2. Mizah üretme yeteneğini yordayan zekâ endeksleri

Mizah üretme yeteneği ile genel zekâyı oluşturan alt endeksler arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu korelasyon analizlerinde görülmüştür. Ancak korelasyon analizi yordayan değişkenlerden hangisinin ya da hangilerinin en iyi yordayıcı değişken olduğuna dair ayrıntılı bir bilgi sunmamaktadır. Bu nedenle mizah üretme yeteneğini en iyi biçimde yordayan zekâ endeksini belirlemek için adım adım çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Yapılan korelasyon analizinde yordayan (SPE, GPE ve BKE) ve yordanan (mizah üretme yeteneği) değişkenler arasında anlamlı ve yüksek bir ilişki olduğu görüldüğünden, regresyon analizi yöntemleri arasından adım

adım regresyon analiz yöntemi tercih edilmiştir. Bu sayede değişken seti içerisindeki hangi değişkenlerin mizah yeteneği puanlarını en iyi biçimde yordadığı ortaya koyulabilecektir.

Regresyon analizi gerçekleştirilmeden önce ön koşulların sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizinin ön koşulları, örneklem büyüklüğü, çoklu doğrusal bağıntı ve tekillik, uç değerler, normallik, doğrusallık, artık terimlerin bağımsız olması, hata dağılımlarının eşteş olması ve artık terimlerin bağıntılı olmamasıdır (Akbulut, 2010, s. 68-69).

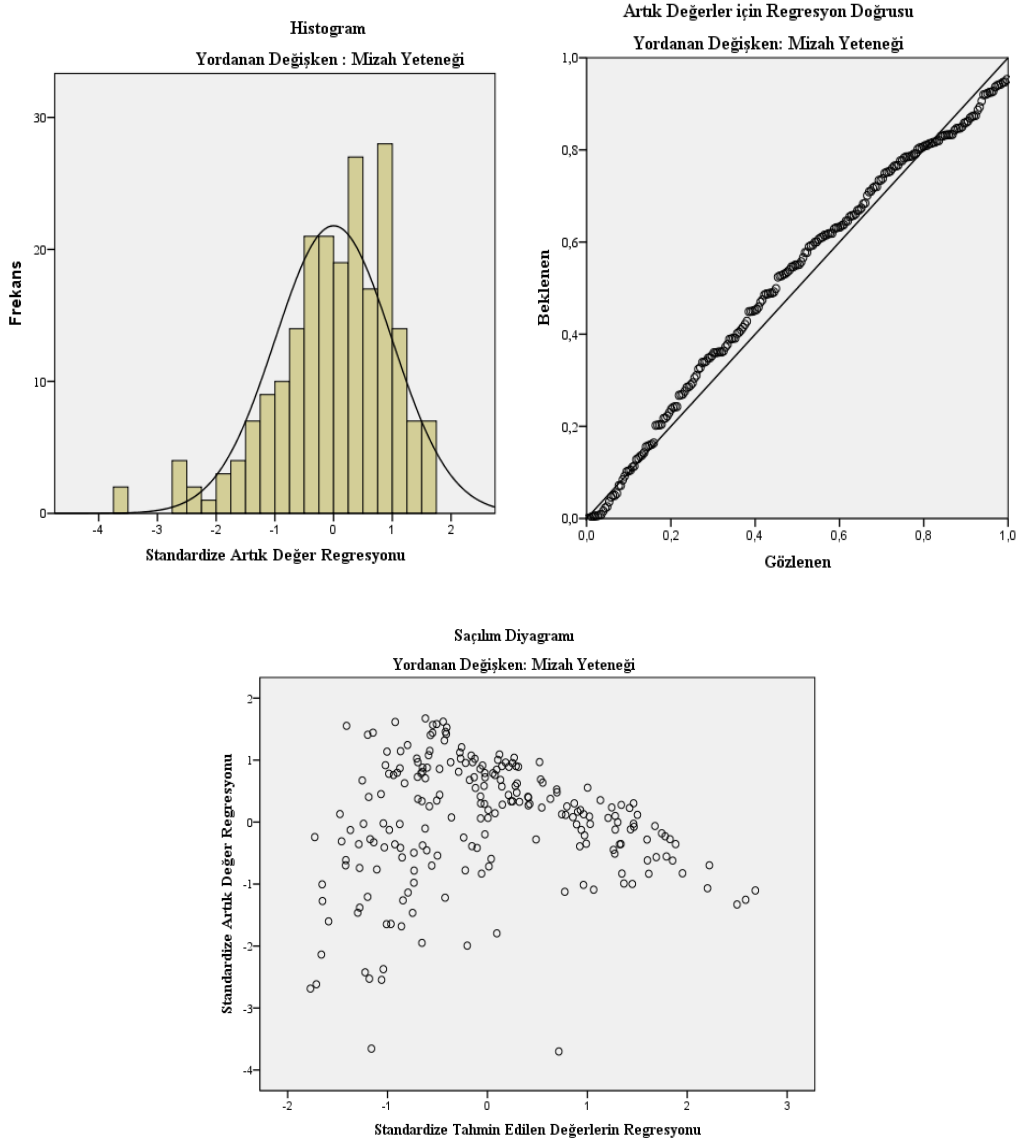
Örneklem büyüklüğü dikkate alındığında adım adım çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirme aşamasında her bir yordanan değişken için 40 katılımcı gerekmektedir (Pallant, 2016, s. 166). Üç yordayan değişkenin inceleneceği analizde, 217 ($217 > 3 \times 40$) katılımcı sayısının yapılacak regresyon analizi için yeterli olduğu söylenebilir.

Çoklu doğrusal bağıntı ön koşulunun sağlanabilmesi için yordayan değişkenler arasında yüksek korelasyon katsayılarının bulunmaması, tekillik ön koşulunun karşılanabilmesi için ise yordayan değişkenlerin birden çok değişkenin bileşimi olmaması gerekmektedir (Akbulut, 2010, s.68). Bu ön koşulları test etmek için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Analizin sonuçlarına göre mizah yeteneği ile SPE arasında .756, GPE arasında .733, BKE arasında .730 korelasyon katsayısı değerlerine ulaşılmıştır. Bu değerler sınır değer olarak kabul edilen .90 korelasyon katsayısından düşüktür (Tabachnick ve Fidell, 2015, s. 125). Ayrıca tolerans değerleri .10' dan büyük ve varyans büyütme faktörü (VIF) değerleri 10' dan küçük bulunmuştur. Bu bulgular çoklu doğrusal bağıntı ve tekillik bağlamında sorun olmadığını göstermektedir.

Uç değerlerin belirlenmesinde Cook uzaklığı, centered leverage değerleri ve Mahalanobis uzaklığı değerlerinin incelenmesi gerekmektedir. Cook uzaklığı için değerlerin 1' den büyük olmaması, centered leverage değerlerinin .02' nin altında olması ve .05' in üzerinde olmaması, Mahalanobis uzaklığının ise değişken sayısına göre belirlenmesi önerilmektedir (Akbulut, 2010, s. 69). Bu koşullar çerçevesinde veri seti Cook uzaklığı ve centered leverage değerleri bağlamında incelenmiş sınırı aşan bir değere rastlanmamıştır. Uç değerleri belirleme bağlamında son olarak Mahalanobis uzaklıkları da kontrol edilmiştir. Hesaplanan Mahalanobis uzaklık değerleri arasında en uç değer 9.991 olduğu bulunmuştur. Bu değer üç değişken için kritik değer olan 16.27' den küçük

olduğu görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2015, s. 168). Analiz sonuçları uç değer bağlamında sorun olmadığını göstermektedir.

Normallik, doğrusallık, artık terimlerin bağımsız olması, hata dağılımlarının eşteş olması ve artık terimlerin bağıntılı olmaması n koşulları değerkenlerin dağılımı ve değerkenler arasındaki ilişki ile ilgilidir (Akbulut, 2010, s. 69). Normallik, doğrusallık, artık terimlerin bağımsız olması, hata dağılımlarının eşteş olması n koşullarının genel olarak sağlandığı şekil 4.2’de yer alan artık değerler için histogram, regresyon doğrusu ve saçılım diyagramında görülmektedir. Artık terimlerin bağıntılı olmaması n koşulunu incelemek için ise Durbin-Watson değer kontrol edilmiş ve 1.934 olarak hesaplanmıştır. Bu değerin 1 ile 3 arasında olmasından dolayı ön koşul sağlanmıştır (Seçer, 2015, s. 150).



Şekil 4.2. Artık değerler için histogram, regresyon doğrusu ve saçılma diyagramı

Tüm ön koşullar sağlandıktan sonra mizah üretme yeteneğini en iyi biçimde yordayan zekâ endeksini belirlemek için gerçekleştirilen adım adım çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir. Tablo 4.5'te model ve değişkenler için hesaplanan R , R^2 , düzeltilmiş R^2 , R^2 değişimi, değişkenlerin yarattığı değişim (F_{ch}), serbestlik derecesi, standardize edilmemiş regresyon katsayıları (B), standart hata (SH), standardize edilmiş regresyon katsayıları (β), ANOVA sonucunda elde edilen t değerleri ve anlamlılık düzeyleri yer almaktadır.

Tablo 4.5. Mizah yeteneğinin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Model	Değişken	R	R ²	Δ R ²	R ² _{ch}	F _{ch}	Sd	B	SH	β	t	p<
1	Sabit	,756	,572	,570	,572	287,031	1/215	14,790	3,782		3,911	,000
	SPE							,583	,034	,756	16,942	,000
2	Sabit	,802	,643	,640	,071	42,741	1/124	8,665	3,585		2,417	,016
	SPE							,370	,045	,479	8,143	,000
	BKE							,280	,043	,385	6,538	,000
3	Sabit	,817	,667	,663	,024	15,544	1/123	6,017	3,534		1,703	,090
	SPE							,291	,048	,377	6,035	,000
	BKE							,191	,047	,263	4,051	,000
	GPE							,186	,047	,260	3,943	,000

R= 0.81, R²= 0.67, Δ R²= 0.663, F_(3,123)= 142.42, p<0.001

SPE= Sözel Potansiyel Endeksi, BKE= Bellek Kapasitesi Endeksi, GPE= Görsel Potansiyel Endeksi.

Tablo 4.5'e göre adım adım çoklu doğrusal regresyon analizi üç aşamada tamamlanmıştır. Analize ilk aşamada öğrencilerin mizah üretme yeteneğini %57,2 ile en çok açıklayan SPE değişkeni dâhil edilmiştir. SPE değişkeni ile mizah üretme yeteneği arasında pozitif bir ilişki vardır. Bir başka ifadeyle SPE puanı arttıkça mizah üretme yeteneği puanı da artmaktadır. İkinci aşamada varyansa %7,1 katkı sağlayan BKE değişkeni eklenmiş ve böylece açıklanan varyans %64,3'e yükselmiştir. BKE puanı ile mizah üretme yeteneği arasında da pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Son aşamada ise varyansa %2,4 katkı sağlayan GPE değişkeni dâhil olmuş ve böylece açıklanan varyans %66,7'ye yükselmiştir. GPE puanı ile mizah üretme yeteneği arasında da pozitif bir ilişki vardır. Üç değişken birlikte mizah üretme yeteneği puanları ile anlamlı bir ilişki göstermektedir ($R= 0,81$; $R^2= 0,67$; $p < 0,001$). SPE, BKE ve GPE puanları birlikte mizah üretme yeteneği puanının toplam varyanslarının yaklaşık %67'sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin mizah yeteneği puanı üzerindeki görece önem sırası; SPE ($\beta = 0,377$), BKE ($\beta = 0,263$) ve GPE ($\beta = 0,26$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde SPE, BKE ve GPE değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmektedir ($p < 0,001$). Regresyon analizi sonuçlarına göre mizah yeteneği puanının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{Mizah yeteneği puanı} = 6,017 + 0,291 \times \text{SPE} + 0,191 \times \text{BKE} + 0,186 \times \text{GPE}$$

4.3. Zekâ Düzeyi ile Mizah Üretme Yeteneği Arasındaki İlişkinin Eşik Düzeyi

Alanyazın incelendiğine yaratıcılık ve genel zekâ arasındaki ilişki genellikle eşik kuram temel alınarak incelenmeye çalışılmıştır. Bu kuramın temel taşlarından birini “bireylerin üstün yaratıcılık performansı sergilemeleri için üstün zekâ seviyesine sahip olmaları gerekmekte midir?” sorusuna verilen yanıtlar ve araştırmalar oluşturmaktadır. Bu kuram çerçevesinde gerçekleştirilen bazı bilimsel araştırmalarda bireylerin yaratıcılık performansı sergileyebilmesi için normal zekâ sınırları içinde olması beklenmektedir. Ayrıca 120 IQ puanına kadar zekâ ile yaratıcılık arasında pozitif doğrusal bir ilişkiden söz edilirken, 120 IQ puanının üzerinde yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişkinin kaybolmaya başladığı görülmektedir (Sak, 2014, s. 19-20).

Bu çalışma kapsamında zekâ düzeyi ile mizah üretme yeteneği arasındaki ilişkide yaratıcılık ve zekâ arasında var olan 120 IQ eşik değeri gibi bir eşik seviyesinin var olup

olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Eşik kurama göre bu araştırmadan beklenen bulgu ise 120 IQ seviyesinin altındaki katılımcıların zekâ ve mizah yetenekleri arasında doğrusal bir ilişki söz edilmesi ve 120 IQ üzerindeki katılımcıların ise zekâ ve mizah yetenekleri arasında bir ilişkinin varlığından söz edilememesi yönündedir.

Eşik kuramı test etmek amacıyla korelasyon analizi öncesinde çalışmanın örnekleminin bir kısmını oluşturan normalin altındaki 18 öğrenci analizden çıkarılmış ve 199 katılımcı ile analizler gerçekleştirilmiştir. 85-119 IQ puanı alan öğrenciler alt grubu, 120 IQ puanı ve üstünde puan alan öğrenciler ise üst grubu oluşturacak biçimde katılımcılar iki gruba ayrılmıştır. Grupların mizah yeteneği korelasyon değerleri Fisher's z değerlerine dönüştürülmüştür. Fisher's z dönüşümünde kritik değerler .05 için 1.96; .01 için 2.58'dir (Şencan, 2005, s. 283). Yapılan korelasyon analizine yönelik betimsel ve ilişkisel değerler Tablo 4.6'da yer almaktadır.

Tablo 4.6. *Alt ve üst gruplarda genel zeka ve alt endeksleri ile mizah üretme yeteneği arasındaki korelasyon*

		Üst Grup (N=63)	Alt Grup (N=136)	Fisher's z
		r _{üst}	r _{alt}	
GIQ	Mizah Üretme Yeteneği	0.587**	0.697**	1.21
	Ortalama	134.444	101.272	
	Standart Sapma	9.344	9.600	
SPE	Mizah Üretme Yeteneği	0.412**	0.594**	1.58
	Ortalama	128.651	97.890	
	Standart Sapma	11.579	9.741	
BKE	Mizah Üretme Yeteneği	0.434**	0.470**	0.29
	Ortalama	126.206	97.890	
	Standart Sapma	10.386	10.959	
GPE	Mizah Üretme Yeteneği	0.365**	0.513**	1.18
	Ortalama	131.016	104.029	
	Standart Sapma	13.296	10.959	

** $p < 0.01$

Tablo 4.6'da yer alan GIQ değerleri incelendiğinde üst grupta yer alan katılımcıların ortalama IQ puanının 134,444 olduğu, alt grupta yer alan katılımcıların ortalama IQ puanının ise 101,272 olduğu görülmektedir. Bir diğer betimsel değer olan standart sapma değerlerinin farklı gruplarda birbirlerine yakın olduğu görülmektedir ($ss_{üst}=9,600$; $ss_{alt}=9,344$). Diğer taraftan üst ve alt gruplar dikkate alındığında her bir grup içinde zekâ puanı dağılımlarının benzer olduğu ve varyans değişkenliğinin çok yüksek olmadığı söylenebilir. Tablo 4.6'da yer alan korelasyon değerleri incelendiğinde ise GIQ

ve mizah üretme yeteneği arasındaki ilişkinin her iki grupta da yüksek olduğu bulunmuştur ($r_{üst}=.587$, $p<.001$, $r_{alt}=.697$, $p<.001$). Bu nedenle üst ve alt gruptaki korelasyon değerlerinin birbirine yakın olması 120 IQ değeri dikkate alındığında mizah üretme becerisi için eşik bir değer oluşturmadığı söylenebilir. Diğer taraftan Tablo 4.6’da yer alan Fisher’s z değerleri incelendiğinde de gruplar arası korelasyon farkının anlamlı olmadığı görülmektedir ($z=1.21$).

Tablo 4.6’da yer alan SPE değerleri incelendiğinde üst grupta yer alan katılımcıların ortalama IQ puanının 128,651 olduğu, alt grupta yer alan katılımcıların ortalama IQ puanının ise 97,890 olduğu görülmektedir. Ayrıca üst grubun standart sapma değerinin alt grubun standart sapma değerinden daha yüksek olduğu görülmektedir ($ss_{üst}=11,579$; $ss_{alt}=9,741$). Dolayısıyla alt gruptaki öğrencilerin zeka puanlarının birbirine daha yakın, üst gruptaki öğrencilerin zeka puanlarının farklılaştığı söylenebilir. Tablo 4.6’da yer alan korelasyon değerleri incelendiğinde SPE ve mizah üretme yeteneği arasındaki ilişkinin üst grupta orta düzeyde ($r_{üst}=.412$, $p<.001$) alt grupta ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir ($r_{alt}=.594$, $p<.001$). Dolayısıyla SPE ve mizah üretme yeteneği arasındaki ilişkide 120 IQ puanının bir eşik değer olabileceği düşünülebilir. Ancak Fisher’s z değerleri incelendiğinde gruplar arası korelasyon farkının anlamlı olmadığı görülmektedir ($z=1.58$).

Tablo 4.6’da yer alan BKE değerleri incelendiğinde üst grupta yer alan katılımcıların ortalama IQ puanının 126,21 olduğu, alt grupta yer alan katılımcıların ortalama IQ puanının ise 98,89 olduğu görülmektedir. Bir diğer betimsel değer olan standart sapma değerlerinin farklı gruplarda birbirlerine oldukça yakın olduğu görülmektedir ($ss_{üst}=10,386$; $ss_{alt}=10,959$). Diğer taraftan üst ve alt gruplar dikkate alındığında her bir grup içinde zekâ puanı dağılımlarının benzer olduğu ve varyans değişkenliğinin çok yüksek olmadığı söylenebilir. Tablo 4.6’da yer alan korelasyon değerleri incelendiğinde ise BKE ve mizah üretme yeteneği arasındaki ilişkinin her iki grupta da orta düzeyde olduğu bulunmuştur ($r_{üst}=.434$, $p<.001$, $r_{alt}=.470$, $p<.001$). Bu nedenle BKE ve mizah üretme yeteneği arasındaki ilişkide 120 IQ puanının bir eşik değer oluşturmadığı söylenebilir. Diğer taraftan Tablo 4.6’da yer alan Fisher’s z değerleri incelendiğinde de gruplar arası korelasyon farkının anlamlı olmadığı görülmektedir ($z=0.29$).

Tablo 4.6’da yer alan GPE değerleri incelendiğinde üst grupta yer alan katılımcıların ortalama IQ puanının 131,02 olduğu, alt grupta yer alan katılımcıların

ortalama IQ puanının ise 104,029 olduğu görülmektedir. Ayrıca üst grubun standart sapma değerinin alt grubun standart sapma değerinden daha yüksek olduğu görülmektedir ($SS_{üst}=13,296$; $SS_{alt}=10,959$). Dolayısıyla alt gruptaki öğrencilerin zeka puanlarının birbirine daha yakın, üst gruptaki öğrencilerin zeka puanlarının farklılaştığı söylenebilir. Tablo 4.6’da yer alan korelasyon değerleri incelendiğinde GPE ve mizah üretme yeteneği arasındaki ilişkinin üst grupta orta düzeyde ($r_{üst}=.365$, $p<.001$) alt grupta ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir ($r_{alt}=.513$, $p<.001$). Bu nedenle GPE ve mizah üretme yeteneği arasındaki ilişkide 120 IQ puanının bir eşik değer olabileceği düşünülebilir. Ancak Fisher’s z değerleri incelendiğinde gruplar arası korelasyon farkının anlamlı olmadığı görülmektedir ($z=1.18$).

Tablo 4.6 genel olarak incelendiğinde genel zekâ ve endekslerinin mizah üretme yeteneği ile olan ilişkisinde bir eşik değer bulunamamıştır. Bu durum gruplarda yer alan birey sayının birbirinden farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü gruplar arası korelasyon farkının anlamlılığını test eden Fisher’s z değeri gruplarda yer alan birey sayısı göz önünde bulundurularak hesaplanmaktadır. Dolayısıyla z değerleri gruplarda yer alan birey sayısından etkilenebilir (Can, 2016, s. 384). Diğer taraftan genel zekâ ile mizah üretme yeteneği arasındaki ilişkide bir eşik değer olmaması ve farklı grup düzeylerinde bu iki değişken için yüksek bir korelasyon katsayısı elde edilmesi; bu iki değişken arasında doğrusal bir ilişki olduğuna işaret etmektedir.

5. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümü iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda bulgular, alanyazındaki sonuçlar ile karşılaştırılarak tartışılmıştır. İkinci kısımda ise araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada ilişkileri araştırılan temel değişkenler genel zekâ, genel zekâyı oluşturan alt endeksler ve mizah üretme yeteneğidir. Çalışmada kullanılan zekâ ölçme aracı ASİS'ten elde edilen zekâ sınıflandırmaları (normalin altında zekâ, normal zekâ, normalin üstünde zekâ, üstün zekâ) ve zekâ endekslerinin (GIQ, SPE, GPE, BKE) mizah yeteneği puanları ile ilişkisi incelenmiştir. Zekâ puanının mizah yeteneği ile eşik değer oluşturup oluşturmadığı araştırılmıştır. Bu yüzden tartışma zekâ sınıflandırmaları-mizah yeteneği, zekâ endeksleri-mizah yeteneği ve zekâ puanı-mizah yeteneği eşik değer ilişkisi olmak üzere üç başlıkta toplanmıştır.

5.1.1. Farklı zekâ grupları ve mizah yeteneği ilişkisi

Çalışmada zekâ ve mizah arasındaki ilişkiyi incelemek için 6. ve 7. sınıf düzeyindeki 217 öğrenci ile çalışılmıştır. ASİS'ten elde edilen verilerle katılımcılar 4 farklı zekâ grubuna ayrılmıştır. Bu gruplar; normalin altında zekâ, normal zekâ, normalin üstündeki zekâ ve üstün zekâ gruplarıdır. Tablo 4.3.'te tüm gruplar arası farkların anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, üstün zekâlı bireyler ile normal zekâ düzeyine sahip bireylerin mizah yeteneklerinin araştırıldığı çalışmalarla paraleldir (Bergen, 2009, s. 433; Bleedorn, 1982, s.33; Dijkstra vd., 2011, s. 95; Holt ve Holt, 1995, s. 266; Shade, 1991, s. 144; Ziv ve Gadish, 1990, s. 337). Ayrıca mizah yeteneği ortalama puanlarının, en alt grubu oluşturan normalin altındaki zekâ grubundan en üstteki üstün zekâ grubuna doğru artış göstermesinin mizah yeteneği ile zekâ seviyesi arasındaki doğrusal ilişkiden kaynaklandığı düşünülebilir. Mizah yeteneği puan ortalama farklarının her bir zekâ grubunda anlamlı olması, alanyazında mizahı bilişsel gelişim ve zekâ puanı ile ilişkilendiren araştırmacıların bulgularıyla örtüşmektedir (Belanger, Kirkpatrick ve Derks, 1998, s. 28; Boysan, 2005, s. 83; Galloway, 1994, s.140; Murdock ve Ganim, 1993, s. 65). Ancak normalin altında zekâ (N= 18), normal zekâ (N= 129), normalin üstünde zekâ (N= 32) ve üstün zekâ gruplarında (N= 38) katılımcı sayılarının eşit veya

birbirine yakın değerlerde dağılmaması, örneklemeden kaynaklanan sınırlık olarak değerlendirilebilir.

5.1.2. ASİS zekâ endeksleri ile mizah yeteneği ilişkisi

Çalışmada ASİS'ten elde edilen GIQ, SPE, GPE ve BKE bileşen puanları ile mizah yeteneği puanlarının korelasyon değerleri incelenmiştir. Mizah yeteneği ile endeksler arasında yüksek düzeyde ve anlamlı korelasyon bulunmuştur (bakınız Tablo 4.4.). İlk olarak GIQ ile mizah yeteneği arasındaki ilişki, sonrasında SPE, GPE ve BKE bileşenleri ile mizah ilişkisi tartışılmıştır.

5.1.2.1. GIQ ile mizah yeteneği ilişkisi

Genel zeka düzeyi ile mizah yeteneği arasında bulunan korelasyon değeri ($r = .819$, $p < .01$) alanyazında benzer çalışmaların bulgularının çoğunluğuna göre yüksektir. Feingold (1983), çalışmasında iki değer arasında .58 düzeyinde korelasyon değeri, Christensen vd., (2016) ise .51 korelasyon değeri elde etmiştir. Hauck ve Thomas (1972) .91; Greengross ve Miller (2011) .31; Kellner ve Benedek (2016) .37; Feingold ve Mazzella (1991) .44; Greengross, Martin ve Miller (2012) .46 korelasyon değerleri elde etmişlerdir. Bu çalışmada benzer araştırmalara göre yüksek korelasyon değerinin bulunması katılımcı grupların özelliklerinden ve araştırmalarda kullanılan mizah ölçme yöntemlerinin farklılığından kaynaklanıyor olabilir. Çalışmanın katılımcı grubunu 11-12 yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır. Benzer araştırmalarda ise çoğunlukla üniversite öğrencileri ile çalışılmıştır. Mizah araştırmalarında katılımcıların büyük yaş gruplarında olmaları, yaşantılar sonucu oluşan öğrenmelerin mizahı baskılayabileceği düşünceyiyle önerilmemektedir (Bergen, 2006, s. 145). Küçük yaş gruplarındaki öğrencilerin mizah üretirlerken kendilerini sınırlamamalarının mizah üretme becerilerinde pozitif yönlü bir etki yarattığı düşünölmektedir. Alanyazın incelendiğinde genellikle birçok araştırmada mizah becerisi ölçölrken sosyometri tekniği ve psikometrik ölçekler kullanıldığı görölmektedir. Sözü edilen beşli ya da yedili Likert tipi değerlendirme ölçeklerinde yer alan maddeler, katılımcıların çeşitli olay ve durumlara ne kadar mizahi bakabildiklerini araştırmaya yöneliktir. Ancak mizahın sosyometri veya ölçeklerle ölçölmeye çalışılması bireyin objektifliği konusunda sınırlılıklar içerebileceğinden önerilmemektedir (Babad, 1974, s. 626). Bu çalışmada mizah üretme yeteneğini belirlemek için karikatür

tamamlama yöntemi kullanılmıştır. Karikatürler öğrencilerin ilgilerini çeken, dikkat ve motivasyonlarını arttıran görsel materyallerdir (Khalid, Meerah ve Halim, 2010, s. 539). Bu nedenle yaş grubuna göre seçilmiş karikatürlerin çocukların ilgilerini çekmeyi başardığı, maddelerin kolaylıkla anlaşıldığı ve öğrencilerin mizah üretme becerilerine olumlu etki sağladığı söylenebilir.

5.1.2.2. SPE, GPE ve BKE bileşenleri mizah yeteneği ilişkisi

Çalışmada mizah yeteneği ile SPE, GPE ve BKE endeksleri korelasyon değerleri incelenmiştir. SPE ($r = .756$), GPE ($r = .733$) ve BKE ($r = .73$) ile mizah yeteneği arasında yüksek düzeyde ve anlamlı korelasyon değerleri bulunmuştur. Endekslerin hangisinin mizah yeteneği puanlarını en iyi biçimde yordadığını incelemek için adım adım regresyon analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucuna göre endekslerin mizah yeteneği üzerindeki görece önem sırası, SPE ($\beta = 0.377$) BKE ($\beta = 0.263$) ve GPE ($\beta = 0.26$) olarak bulunmuştur. SPE endeksi, diğer endekslere göre mizah yeteneği ile en yüksek korelasyon değerini göstermiş ve mizah yeteneğini en iyi yordayan endeks olarak bulunmuştur. Alanyazında mizah yeteneği ile zekâ ilişkisinin araştırıldığı çalışmalarda da benzer sonuçlar rapor edilmiştir. Greengross ve Miller (2011, s. 190), Kellner ve Benedek (2016, s. 2) ve Christensen vd., (2016, s. 11) kristalize zekânın, mizah üretme becerisini en iyi açıklayan zeka bileşeni olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmada SPE'nin mizah yeteneğini diğer endekslerden daha yüksek düzeyde açıklamasının nedeni SPE'nin ölçtüğü beceri alanlarının aynı zamanda mizah yeteneğinin de ilişkili olduğu beceri alanları olması olabilir. SPE endeksi kristalize zekâ ile ilgilidir. SPE ile sözcük bilme, dil gelişimi, sözcük dağarcığı gibi sözel beceriler ile sözel anlama ve sözel muhakeme becerileri ölçülmektedir. Mizah yeteneği de büyük oranda dil gelişimi ve sözel bilgiyle ilişkilidir (Shade, 1991, s. 146). Sözel mizah öğelerinin (şakalar, sözcük oyunları, cinaslar, hiciv, mecaz, kafiyeli sözcükler) ve alaycı mizah tarzının (iğneleme, ta'riz) gelişmiş bir sözcük bilgisi ve sözel yetenek gerektirdiği ifade edilmektedir (Bergen, 2009, s. 422; Couturier, Mansfield ve Gallagher, 1981, s.222; Forsyth, Altermatt ve Forsyth, 1997, s. 11; Ghayas ve Malik, 2013, s. 49). Çalışmada, karikatürlerdeki anlamları kavrayıp bunu farklı biçimlerde ifade edebilen katılımcıların daha yüksek mizah puanları elde etmeleri, mizah yeteneğinin sözel becerilerle ilişkili olduğunun kanıtı olarak değerlendirilebilir. Bu

bağlamda SPE endeksinin GPE ve BKE endekslerine göre mizah yeteneğini daha yüksek seviyede açıkladığı bulgusu, alanyazınla uyumlu bir bulgu olarak düşünülebilir.

Çalışmada SPE endeksinden sonra BKE endeksinin mizah yeteneğini en iyi yordayan endeks olduğu bulunmuştur. Alanyazında bellek kapasitesinin hem mizah üretmede hem de sözel mizah öğelerini kullanmak için gereken sözcük bilgisinde önemli olduğunun savunulduğu araştırmalar bulunmaktadır (Attardo, 1994, s.248; Goatly, 2012, s.255; Raskin, 1985, s.140). Çalışmada, BKE bileşeni ile mizah yeteneği arasında yüksek korelasyon değeri olması ve BKE'nin mizah yeteneğini yordayabildiği bulguları bellek kapasitesini mizah ile ilişkilendiren araştırmalarla örtüşmektedir. Yapılan korelasyon analizi sonunda genel zeka alt endekslerinin mizah yeteneği ile korelasyon değerleri incelendiğinde GPE bileşeninin çok küçük bir farkla olsa da BKE bileşeninden daha yüksek değer gösterdiği bulunmuştur. Ancak adım adım regresyon analizi sonucunda, BKE'nin mizah yeteneğini GPE'den daha çok yordadığı görülmüştür. Bunun nedeni genel zekâyı oluşturan endekslerin alt testleri olabilir. GPE bileşeninin GAM ve GES alt testleri bulunmaktadır. GAM alt testi akıcı zekâyı ölçmektedir. GES alt testi ise soyut düşünebilme ve görsel uzamsal becerileri ölçmektedir. Benzer bir araştırmada, Christensen vd., (2016, s. 11) mizah üretme yeteneği ile akıcı zeka, kristalize zeka ve hafızadan geri çağırma becerisi (bellek) alanlarının ilişkisini araştırmışlardır. Sonuç olarak mizah yeteneği ile akıcı zeka arasında $r = .22$; kristalize zeka ile $r = .49$ ve hafızadan geri çağırma becerisi ile $r = .38$ korelasyon değerleri elde edilmiştir. GPE bileşeninde akıcı zekânın yanında GES alt testi ile soyut düşünebilme ve görsel uzamsal becerilerin de ölçülüyor olması, söz konusu becerilerin ve alt testin, GPE endeksinin mizah yeteneğini yordama düzeyinin düşmesine neden olduğu söylenebilir.

5.1.3. Mizah yeteneği ile zekâ arasındaki eşik değer ilişkisi

Bu çalışmada zekâ düzeyi ile mizah üretme yeteneği arasındaki ilişkide, yaratıcılık ve zekâ arasında var olan 120 IQ eşik değeri gibi bir eşik seviyesinin var olup olmadığı incelenmiştir. Eşik kurama göre çalışmadan beklenen bulgu 120 IQ seviyesinin altındaki katılımcıların zekâ ve mizah yetenekleri arasında doğrusal bir ilişki söz edilmesi ve 120 IQ üzerindeki katılımcıların ise zekâ ve mizah yetenekleri arasında bir ilişkinin varlığından söz edilememesi yönündedir.

Eşik kuramı test etmek amacıyla korelasyon analizi öncesinde çalışma grubunun bir kısmını oluşturan normal zekanın altındaki 18 öğrenci analizden çıkarılmış ve 199 katılımcı ile analizler gerçekleştirilmiştir. 85-119 IQ puanı alan öğrenciler alt grubu, 120 IQ puanı ve üstünde puan alan öğrenciler ise üst grubu oluşturacak biçimde katılımcılar iki gruba ayrılmıştır. GIQ, SPE, BKE ve GPE endekslerinde eşik değer test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 4.6.'da verilmiştir.

Çalışmada GIQ, SPE, BKE ve GPE endekslerinde eşik değer bulunamamıştır. Bu durumun nedeni oluşturulan gruplardaki birey sayılarının farklı olması olabilir. Çünkü gruplar arası korelasyon farklarının anlamlılığını test eden Fisher z değeri gruplarda yer alan birey sayılarından etkilenmektedir (Can, 2016, s.384). Ancak genel zeka puanlarında alt ve üst gruplarda mizah yeteneği ile yüksek korelasyon katsayıları elde edilmiştir. Buna göre genel zekâ puanı ile mizah yeteneği arasında doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir.

5.2. Öneriler

Çalışmadan elde edilen bulgular ile ileride yapılacak zekâ ve mizah araştırmalarına ve eğitim uygulamalarına yönelik öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1. İleri araştırmalara yönelik öneriler

- Zekâ puanı ve mizah yeteneği ilişkisi daha geniş örneklem grubuyla araştırılabilir.
- Üstün yetenekli öğrencilerin hangi olay veya durumları mizahi ve komik buldukları sorgulanarak, onların hangi mizah kuramına daha yatkın oldukları incelenebilir.
- Zekâ puanı ile mizah üretme yeteneği ilişkisi, sosyometri tekniği veya geliştirilmiş ölçeklerle araştırılabilir.
- Mizah üretme yeteneğinin yaratıcılık becerisi ile ilişkisi araştırılabilir.
- Mizahı anlama ve mizahı tanıma gibi mizahın boyutları ile ilişkisel çalışmalar yapılabilir.
- Mizah üretme yeteneğini oluşturan anlama ve komiklik alt becerileri ile zekâ ve bileşenleri arasındaki ilişki araştırılabilir.

- Zekâ puanı ile mizah yeteneği arasındaki eşik değeri tespit çalışması, daha geniş bir örneklem grubu ile araştırılabilir.
- Zekâ puanı ile mizah yeteneği arasındaki eşik değeri tespit çalışması farklı eşik değerlerle araştırılabilir.

5.2.2. Eğitim uygulamalarına yönelik öneriler

- Üstün yetenekli bireylerin eğitimlerinde mizah veya mizahi öğelerin kullanıldığı modeller kullanılabilir
- Mizah retme yeteneği üstün yetenekli öğrenciler için lme değerlendirme süreçlerinde kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: Sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklamalı SPSS çözümleri*. İstanbul: İdeal Kültür.
- Amabile, T. M. (1982). Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(5), 997-1013.
- Attardo, S. (1994). *Linguistic theories of humor*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Babad, E. Y. (1974). A multi-method approach to the assessment of humor: A critical look at humor tests. *Journal of Personality*, 42(4), 618-631.
- Baer, J. and McKool, S. S. (2009). Assessing creativity using the consensual assessment technique. C. S. Schreiner (Ed.), *Handbook of research on assessment technologies, methods, and applications in higher education* içinde (s. 65-77). New York: IGI Global.
- Baughman, M. D. (1982). Humor and the child. *Contemporary Education*, 53(3), 128-131.
- Belanger, H. G., Kirkpatrick, L. A. and Derks, P. (1998). The effects of humor on verbal and imaginal problem solving. *Humor: International Journal of Humor Research*, 11(1), 21-31.
- Bergen, D. (2006). Play as a context for humor development: contexts, perspectives and meanings. D. P. Fromberg, and D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve* içinde (s. 141-155). New York: Taylor and Francis.
- Bergen, D. (2009). Gifted children's humor preferences, sense of humor and comprehension of riddles. *Humor*, 22(4), 419-436.
- Bergson, H. (1996). *Gülme*. (Çev: Y. Avunç). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bernstein, D. K. (1986). The development of humor: implications for assessment and intervention. *Topic in Language Disorders*, 6(4), 65-71.
- Bickley, P. G., Keith, T. Z. and Wolfle, L. M. (1995). The three-stratum theory of cognitive abilities: test of the structure of intelligence across the life span. *Intelligence*, 20(3), 309-328.

- Bilgen, Ö. B. ve Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenilirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(1), 63-78.
- Bleedorn, B. B. (1982). Humor as an indicator of giftedness. *Roepers Review*, 4(4), 33-34.
- Boysan, A. (2005). *Ne güzel günlermiş*. İstanbul: YKY.
- Bressler, E.R. and Balshine S. (2006). The influence of humor on desirability. *Evolution and Human Behaviour*, 27(1), 29-39.
- Brody, N. (2000). History of theories and measurement of intelligence. R. J. Stenberg (Ed.), *Handbook of intelligence* içinde (s. 16-34). Cambridge: Cambridge University.
- Bümen, N. T. (2005). *Okulda çoklu zeka kuram*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüktopçu, M. B. (2014). *Alman karikatürlerinde Türk imgesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Caron, J. E. (2002). From ethology to aesthetics: Evolution as a theoretical paradigm for research on laughter, humor, and other comic phenomena. *Humor*, 15(3), 245-282.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: a survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University.
- Carroll, J. B. (1997). Psychometrics, intelligence, and public. *Intelligence*, 24(1), 25-52.
- Cattell, R. B. (1967). The theory of fluid and crystallized general intelligence checked at the 5-6 year old level. *British Journal of Educational Psychology*, 37(2), 209-224.

- Christensen, A. P., Silvia, P. J., Nusbaum, E. C. and Beaty, R. E. (2016). Clever people: intelligence and humor production ability. *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts*, 1-28.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. and Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (Çev. Ed: A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık
- Couturier, L. C., Mansfield, R. S. and Gallagher, J. M. (1981). Relationships between humor, formal operational ability and creativity in eighth graders. *The Journal of Genetic Psychology*, 139(2), 221-226.
- Çetinkaya, Ç. (2007). *Raven'in ilerleyen matrisler plus testinin 6,5-8 yaş çocukları üzerinde geçerlik, güvenilirlik, ön norm çalışmaları ve motivasyon stilleri tespiti ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiftçi, H. (1998). Klasik islam edebiyatında hiciv ve mizah. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 10, 139-162.
- Das, J. P. (2002). A better look at intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1), 28-33.
- Demirel, Ö., Başbay, A. ve Erdem, E. (2006). *Eğitimde çoklu zeka kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dijkstra, P., Barelds, D., Ronner, S. and Nauta, A. (2011). Humor styles and their relationship to well-being among the gifted. *Gifted and Talented International*, 26(2), 89-97.
- Duncan, J., Seitz, R. J., Kolodny, J., Bor, D., Herzog, H., Ahmed, A., . . . Emslie, H. (2000). A neural basis for general intelligence. *Science*, 289(5478), 457-460.
- Earleywine, M. (2010). *Humor 101*. New York: Springer Publishing Company.
- Edwards, K. R. and Martin, R. A. (2010). Humor creation ability and mental health: are funny people more psychologically healthy. *Europe's Journal of Psychology*, 6(3), 196-212.

- Ergin, T. (2004). Çocukların bilişsel işlemlerini değerlendirmede yeni bir yaklaşım: pass teorisi ve bilişsel değerlendirme sistemi (CAS). *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 223-245.
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme I: Temel kavramlar ve işlemler*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Esters, I. G. and Ittenbach, R. F. (1999). Contemporary theories and assessments of intelligence: a primer. *Professional School Counseling*, 2(5), 372-376.
- Eysenck, H. J. (1967). Intelligence assessment: a theoretical and experimental approach. *British Journal of Educational Psychology*, 37(1), 81-98.
- Feingold, A. (1983). Measuring humor ability: revision and construct validation of the humor perceptiveness test. *Perceptual and Motor Skills*, 56(1), 159-166.
- Feingold, M. and Mazzella, R. (1991). Psychometric intelligence and verbal humor ability. *Personality and Individual Differences*, 12(5), 427-435.
- Flanagan, D. P. (2008). The Cattell-Horn-Carroll theory of cognitive abilities. *Encyclopedia of Special Education*, 368-382.
- Forstyh, G. A., Altermatt, E. R. and Forstyh, P. D. (1997). Humor, emotional empathy, creativity and cognitive dissonance. *Annual Meeting of the American Psychological Association*, (s. 15-19). Chicago.
- Freud, S. (2003). *Espriler ve bilinçdışı ile ilişkileri*. (Çev: E. Kapkın). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Galloway, G. (1994). Psychological studies of the relationship of sense of humor to creativity and intelligence: A review. *European Journal of High Ability*, 5(2), 133-144.
- Ghayas, S. and Malik, F. (2013). Sense of humor as predictor of creativity level in university undergraduates. *Journal of Behavioural Sciences*, 23(2), 49-61.
- Goatly, A. (2012). *Meaning and humor*. Cambridge: Cambridge University.
- Greengross, G. and Miller, G. (2011). Humor ability reveals intelligence, predicts mating success, and is higher in males. *Intelligence*, 39(4), 188-192.

- Greengross, G., Martin, R. A. and Miller, G. (2012). Personality traits, intelligence, humor styles, and humor production ability of professional stand-up comedians compared to college students. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 6(1), 74-82.
- Güler, Ç. ve Güler, B. U. (2010). *Mizah, gülme ve gülme bilimi*. Ankara: Yazıt Yayıncılık.
- Güneri, C. (2008). *Sanat alanı olarak mizah: sanat, mizah, karikatür ilişkisi ve Türkiye'den üç örnek*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya İnönü Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem-analiz*. (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürel, E. ve Tat, M. (2010). Çoklu zekâ kuramı: tekli zekâ anlayışından çoklu zekâ yaklaşımına. *Journal of International Social Research*, 3(11), 336-356.
- Hauck, W. E. and Thomas, J. W. (1972). The relationship of humor to intelligence, creativity, and intentional and incidental learning. *The Journal of Experimental Education*, 40(4), 52-55.
- Hayes, A. F. and Krippendorf, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measures*, 1(1), 77-89.
- Hill, G.T. (2002). *Sex and gender differences in humor, creativity and their correlations*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Texas: The University of Texas at Austin
- Hoelze, J. B. (2008). *Neuropsychological assessment and the Cattell-Horn-Carroll (CHC) cognitive abilities model*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ohio: The University of Toledo.
- Holt, D. G. (2000). Gifted students and the need for humor in the classroom. *Document Resume*, 37(1), 38-41.
- Holt, D. G. and Holt, C. W. (1995). An exploration of the relationship between humor and giftedness in students. *Humor: International Journal of Humor Research*, 8(3), 257-271.
- Horn, J. L. (1967). Intelligence-why it grows, why it declines. *Trans-action*, 23-31.

- Horn, J. L. (1985). Remodeling old models of intelligence. B. B. Wolman (Ed.), *Handbook of intelligence* içinde (s. 267-300). New York: Wiley.
- Howrigan, D. P. and MacDonald, K. B. (2008). Humor as a mental fitness indicator. *Evolutionary Psychology*, 6(4), 652-666.
- Huck, S. W. (2008). *Reading statistics and research*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- James, E. C. (2002). From ethology to aesthetics: Evolution as theoretical paradigm for research on laughter humor, and other comic phenomena. *Humor*, 15(3), 245-281.
- Jewell, P. (2005). Humor in cognitive and social development: creative artists and class clowns. *International Education Journal*, 6(2), 200-205.
- Joseph, L. M., MacCachran, M. E. and Naglieri, J. A. (2003). PASS cognitive processes, phonological processes, and basic reading performance for a sample of referred primary-grade children. *Journal of Research in Reading*, 26(3), 304-314.
- Kaplan, A. (2008). *Raven'in ilerleyen matrisler plus testinin 12-13 yaş çocukları üzerinde geçerlik, güvenilirlik ve ön norm çalışmalarına göre üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin mantıksal düşünme yeteneklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kellner, R. and Benedek, M. (2016). The role of creative potential of intelligence for humor production. *Psychology of Aesthetics, Creativity and The Arts*, 11(1), 52-59.
- Khalid, H., Meerah, T. S. and Halim, L. (2010). Teachers' perception towards usage of cartoon in teaching and learning physics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 538-545.
- Koestler, A. (1997). *Mizah yaratma eylemi*. (Çev: S. Kabakçioğlu ve Ö. Kabakçioğlu). İstanbul: İris Yayınları.
- Koppel, M. A. and Sechrest, L. (1970). A multitrait-multimethod matrix analysis of sense of humor. *Educational and Psychological Measurement*, 30(1), 77-85.
- Kozbelt, A. and Nishioka, K. (2010). Humor comprehension, humor production, and insight: An exploratory study. *Humor*, 23(3), 375-401.

- Krippendorff, K. (1995). On the reliability of unitizing continuous data. *Sociological Methodology*, 25, 47-76.
- Kulaksızoğlu, A. (2005). *Ergen Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kurt, E. (2008). *Raven SPM Plus testi 5.5-6.5 yaş geçerlik, güvenirlik, ön norm çalışmalarına göre üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin erken matematik yeteneklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Levent, F. (2014). *Üstün yetenekli çocukları anlamak*. (3. Basım). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Lyttle, J. (2001). The effectiveness of humor in persuasion: the case of business ethics training. *The Journal of General Psychology*, 128(2), 206-216.
- MacHovec, F. J. (1988). *Humor: theory, history, applications*. Indiana: iUniverse.
- Martin, R. A. (2010). *The psychology of humor: An integrative approach*. California: Elsevier.
- Martin, R. A. and Lefcourt, H. M. (1984). Situational humor response questionnaire: quantitative measure of sense of humor. *Journal of Personal and Social Psychology*, 47(1), 144-155.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J. and Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: development of the humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37(1), 48-75.
- Masten, A. S. (1986). Humor and competence in school-aged children. *Child Development*, 57(1), 461-473.
- McGhee, P. E. (1974). Development of children's ability to create the joking relationship. *Child Development*, 45, 552-556.
- McGhee, P. E. and Chapman, A. J. (1980). *Children's humour*. Chichester: Wiley.
- McGrew, K. S. (2003). Cattell-Horn-Carroll (CHC) definition project. *Institute for applied psychometrics* LLC. <http://www->

personal.umich.edu/~itm/688/wk6/CHC%20Definitions.pdf, Erişim Tarihi: 06.01.2018.

McGrew, K. S. (2009). CHC theory and the human cognitive abilities project: Standing on the shoulders of the giants of psychometric intelligence research. *Intelligence*, 37(1), 1-10.

Meyer, J. C. (2000). Humor as a double-edged sword: Four functions of humor in communication. *Communication Theory*, 10(3), 310-331.

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

Murdock, M. C. and Ganim, R. M. (1993). Creativity and humor: Integration and incongruity. *The Journal of Creative Behavior*, 27(1), 57-70.

Naglieri, J. A. (2003). Current advances in assessment and intervention for children with learning disabilities. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 16, 163-190.

Naglieri, J. A. (2011). PASS theory. S. Goldstein, and J. A. Naglieri (Ed.), *Encyclopedia of children behavior and development* içinde (s. 1069-1069). New York: Springer.

Naglieri, J. A. and Das, J. P. (1988). Planning-arousal-simultaneous-successive (PASS): A model for assessment. *Journal of School Psychology*, 26(1), 35-48.

Naglieri, J. A. and Das, J. P. (1990). Planning, attention, simultaneous, successive: a cognitive-processing based theory of intelligence. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 8(3), 303-337.

Naglieri, J. A. and Das, J. P. (2005). Planning, attention, simultaneous, successive (PASS) theory: a revision of the concept of intelligence. D. P. Flanagan and P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment* içinde (s. 120-135). New York: The Guilford Press.

Naglieri, J. A. and Johnson, D. (2000). Effectiveness of a cognitive strategy intervention in improving arithmetic computation based on the PASS theory. *Journal of Learning Disabilities*, 33(6), 591-597.

- Naglieri, J. A., Das, J. P. and Goldstein, S. (2012). Planning, attention, simultaneous, successive: a cognitive-processing based theory of intelligence. D. P. Flanagan, J. L. Genshaft and P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: theories, tests and issues* içinde (s. 178-197). New York: The Guilford Press.
- Nesin, A. ve Çeviker, T. (2001). *Cumhuriyet dönemi Türk mizahı*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Nusbaum, E. C., Silvia, P. J. and Beaty, R. E. (2016). Ha Ha? Assessing individual differences in humor production ability. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 11(2), 1-11.
- Öngören, F. (1996). Antik mizah ve Dionysos. *Gül diken*, 14, 34-38.
- Özer, A. (1988). *Karikatür sanatı ve reklamcılık*. Eskişehir: Eğitim Teknolojisi ve Yaygın Eğitim Vakfı.
- Özer, A. (2007). *Karikatür yazıları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Karikatür Sanatını Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Özünü, Ü. (1999). *Gülmecenin Dilleri*. Ankara: Doruk Yayınları.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu SPSS ile adım adım veri analizi*. (Çev: S. Balcı ve B. Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Paulos, J. A. (1996). *Matematik ve mizah*. (Çev: A. Kovanlıkaya). İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Piffer, D. (2012). Can creativity be measured? An attempt to clarify the notion of creativity and general directions for future research. *Thinking Skills and Creativity*, 7(3), 258-264.
- Preckel, F., Holling, H. and Wiese, M. (2006). Relationship of intelligence and creativity in gifted and non-gifted students: An investigation of threshold theory. *Personality and Individual Differences*, 40(1), 159-170.
- Prerost, F. J. (1995). Humor preferences among angered males and females: Associations with humor content and sexual desire. *Psychological Reports*, 77(1), 227-234.

- Provine, R. R. (2004). Laughing, tickling, and the evolution of speech and self. *Current Directions in Psychological Science*, 13(6), 215-218.
- Raskin, V. (1985). *Semantic mechanisms of humor*. Dordrecht: D. Reidel.
- Runco, M. A. and Albert, R. S. (1986). The threshold theory regarding creativity and intelligence: An empirical test with gifted and nongifted children. *Creative Child and Adult Quarterly*, 11(4), 212-218.
- Sak, U. (2011). Üstün yetenekliler eğitim programları modeli (ÜYEP) ve sosyal geçerliği. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 213-229.
- Sak, U. (2014). *Yaratıcılık, gelişimi ve geliştirilmesi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sak, U., Ayas, B., Bal-Sezerel, B., Tokmak, F., Özdemir, N. N., Demirel-Gürbüz, Ş. ve Öpengin, E. (2016). *Anadolu Sak zeka ölçeği*. Asis Uygulayıcı Kitabı.
- Sanders, B. (2001). *Kahkahanın zaferi*. (Çev: K. Atakay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Schneider, W. J. and Flanagan, D. P. (2015). The relationship between theories of intelligence and intelligence tests. S. Goldstein, D. Princiotta and J. A. Naglieri (Eds.), *Handbook of intelligence* içinde (s. 317-340). New York: Springer.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi, analiz ve raporlaştırma*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shade, R. (1991). Verbal humor in gifted students and students in the general population: a comparison of spontaneous mirth and comprehension. *Journal of the Education of the Gifted*, 14(2), 134-150.
- Shade, R. A. (1999). A course of study for gifted learners. *Gifted Child Today*, 22(1), 46-49.
- Sidhu, K. S. (2005). *New approaches to measurement and evaluation*. New Delhi: Sterling Publisher Pvt. Ltd.
- Silver, N. C. and Dunlap, W. P. (1987). Averaging correlation coefficients: Should Fisher's z transformation be used? *Journal of Applied Psychology*, 72(1), 146-148.

- Sözel, H. K (2015). *Anadolu-Sak zeka ölçeğinin (ASİS) özel eğitim grupları arasındaki ayırtecdilik geçerlik çalışması..* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şenel, F. (2008). *Bilişsel değerlendirme sisteminin (CAS) 9 yaş grubu için ön norm çalışması ve üstün zekalı ve yeteneklilerin bilişsel değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (Çev: M. Baloğlu). Ankara: Nobel Yayınları.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 227-225.
- Thorson, J. A. and Powell, F. C. (1993). Development and validation of a multidimensional sense of humor scale. *Journal of Clinical Psychology*, 49(1), 13-23.
- Titrek, O. (2007). *IQ'dan EQ'ya*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Topuz, H. (1997). *Başlangıcından bugüne dünya karikatürü*. Ankara: İnkılap Kitapevi.
- Treadwell, Y. (1970). Humor and creativity. *Psychological Reports*, 26(1), 55-58.
- Uluç, S. (2016). İnsan zekâsının Cattell-Horn-Carroll kuramı. *Türkiye Klinikleri Journal of Psychology-Special Topics*, 1(1), 1-9.
- Usta, Ç. (2009). *Mizah dilinin gizemi*. (2. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Valencia, R. R. and Suziki, L. A. (2000). *Intelligence testing and minority students: foundations, performance factors, and assessment issues*. California: Sage.
- Van-Tassel Baska, J. and Stambaugh, T. (2006). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory into Practice*, 44(3), 211-217.
- Veatch, T. C. (1998). A theory of humor. *Humor*, 11(2), 161-216.
- Viera, A. J. and Garrett, J. M. (2005). Understanding interobserver agreement: the kappa statistic. *Family Medicine*, 37(5), 360-363.

- Wang, X., Georgiou, G. K. and Das, J. P. (2012). Examining the effects of PASS cognitive processes on Chinese reading accuracy and fluency. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 139-143.
- Wasserman, J. D. (2012). A history of intelligence assessment the unfinished tapestry. D. P. Flanagan, and P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: theories, tests, and issues* içinde (s. 3-55). New York: The Guilford Press.
- Yardımcı, İ. (2010). Mizah kavramı ve sanattaki yeri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 1-41.
- Yavuzer, Y., Demir, Z. ve Çalışkan, M. (2006). *Eğitim psikolojisi, gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*'nde sunulan bildiri. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Zigler, E., Levine, J. and Gould, L. (1966). Cognitive processes in the development of children's appreciation of humor. *Child Development*, 507-518.
- Ziv, A. and Gadish, O. (1990). Humor and giftedness. *Journal for Education of the Gifted*, 13(4), 332-345

EKLER

EK-1: Mizah Yeteneği Değerlendirme Formu (MYDF)

MYDF

MİZAH YETENEĞİ DEĞERLENDİRME FORMU

AD	
SOYAD	
CİNSİYET	
SINIF	
OKUL	

Sevgili Öğrenciler,

Bu formda 10 adet karikatür bulunmaktadır. Bu karikatürlerden, beşinde konuşma balonlarından biri dolu iken, diğer beşinde hiçbir konuşma balonu dolu değildir. Sizden istenilen, verilen karikatürlerde boş bırakılmış olan konuşma balonlarına, karikatürlere uygun ve komik olduğunu düşündüğünüz diyaloglar eklemenizdir. Bunun yanı sıra karikatürlerde gördüğünüz nesne ya da karakterlerden istediğinize, ek konuşma balonu ekleyebilirsiniz.

Karikatür No:1



Karikatür No: 2



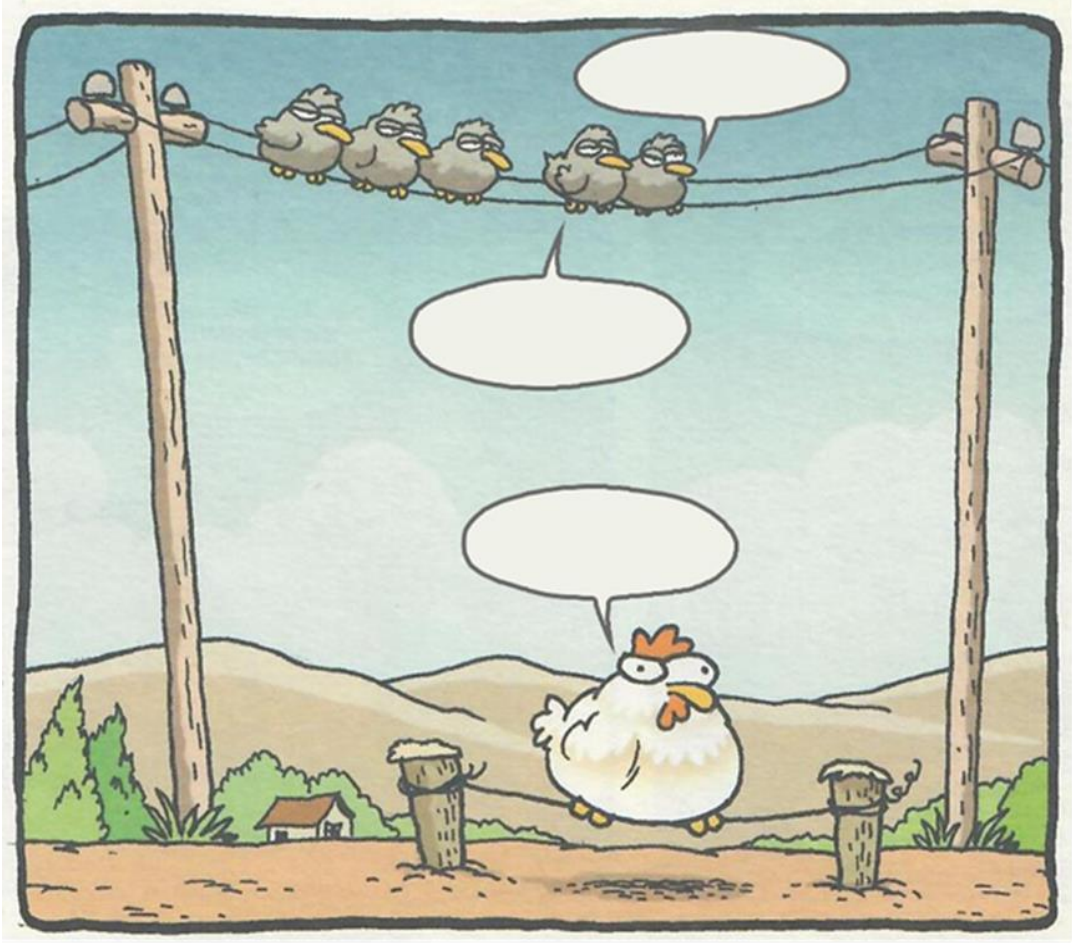
Karikatür No: 3



Karikatür No: 4



Karikatür No: 5



Karikatür No: 6



Karikatür No: 7



Karikatür No: 8



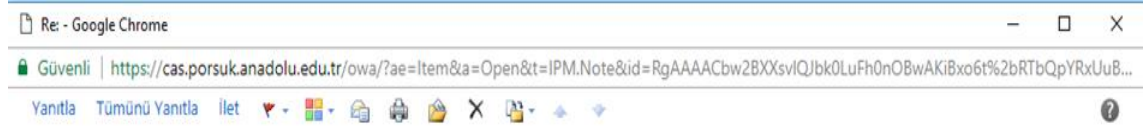
Karikatür No: 9



Karikatür No: 10



EK-2: Karikatürlerin Kullanım İzni



Re:

Selcuk Erdem [selcukerdem@penguen.com]

Kime: Deniz ARSLAN

02 Kasım 2017 Perşembe 12:32

Merhaba,

Elbette, eğitim amaçlı çalışmalarda kullanabilirsiniz.

Sevgiler,

Selçuk Erdem

On 2 Nov 2017, at 09:57, Deniz ARSLAN <denizarслан@anadolu.edu.tr> wrote:

Selçuk Bey Merhabalar,
Ben Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde Araştırma Görevlisiyim. Hazırlayacağım tez kapsamında, ortaokul öğrencilerinin mizah yeteneklerini ortaya çıkarmak amacıyla sizin karikatürlerinizi kullanmak istiyorum. Öğrencilerle yapılacak çalışmamda aşağıda size de gönderdiğim karikatürlerden onların üretmeye en uygun buldukları istatistiki yöntemlerle belirlenecek ve kullanılacaktır. Bu çalışma için sizin izninizi talep ediyorum. Teşekkür ederim. İyi çalışmalar

Arş. Gör. Deniz ARSLAN
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü
Üstün Zekalıların Eğitimi Anabilim Dalı
<mizahh resimler.docx>

EK-3: Araştırma İzin Belgesi

T.C
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU


ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Deniz ARSLAN
Kurumu/Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Tüm Ortaokullar, Emine-Emir Şahbaz Bilim ve Sanat Merkezi
Araştırmanın Konusu	Özel Yetenekli Öğrenciler ile Normal Zeka Düzeyine Sahip Öğrencilerin Mizah Yetenekleri ve Zeka Puanları Arasındaki İlişkinin Araştırılması
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Karikatürlerle Mizah Yeteneği Belirleme Formu, Raven Standart Matrisler Testi
Görüş İstenecek Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25sayılı genelgesi gereğince 2017-2018 öğretim yılında uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi :

KOMİSYON

20/12/2017

Komisyon Başkanı
Barış HANCI
Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Üye 
Dr. Seda ERÇAN AKKAYA
Baş Öğretmen

Üye 
Ömer GARAN
Öğretmen

Üye 
E: Senay DOĞANER
Öğretmen

EK-4: Etik Kurul Araştırma İzin Belgesi







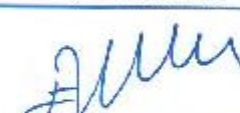
Evrak Kayıt Tarihi: 15.11.2017

Protokol No: 127151

Tarih: 29.11.2017



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Özel Yetenekli Öğrenciler ile Normal Zeka Düzeyine Sahip Öğrencilerin Mizah Yetenekleri ile Zeka Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Yrd. Doç. Dr. Facih KARABACAK
TEZ YAZARI:	Deniz ARSLAN
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
 Prof. Dr. Coşkun BAYRAK (Başkan, Eğitim Fak.)	
 Prof. Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	 Prof. Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
 Prof. Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	 Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
 Prof. Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	 Prof. Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)

ÖZGEÇMİŞ

Adı – Soyadı : Deniz ARSLAN
Yabancı Dil : İngilizce
Doğum yeri ve Yılı: Şanlıurfa/1987
E-Posta : denizarслан46@hotmail.com

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2015- , Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Programı
- 2011-2015, Öğretmen/Okul Müdürü, Milli Eğitim Bakanlığı, Şırnak İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Kumçatı İstanbul Ticaret Odası İlkokulu
- 2005-2010, İstanbul Üniversitesi, Üstün Zekâlılar Öğretmenliği

Yayımları ve Bilimsel Faaliyetleri:

- 2017, Üstün yetenekliler ve mizah. IV. International Eurasian Education Research Congress' de sunulan bildiri. Denizli, Pamukkale Üniversitesi.