

| Research Article \ Araştırma Makalesi |

Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitimde Mizaha İlişkin Görüşleri Teachers' Views on Humor in Early Childhood Education

Demet GÜLTEKİN¹, İlkay ULUTAŞ²

• **Geliş Tarihi:** 12 Şub. 2021

• **Kabul Tarihi:** 22 Şub. 2021

• **Yayın Tarihi:** 28 Şub. 2021

To cite this article: Gültekin, D. ve Ulutaş, İ. (2021). Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitimde Mizaha İlişkin Görüşleri, Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 6:1, 54-71.
DOI: 10.37754/ 879101.2021.614

Öz

Okul öncesi eğitimde mizaha ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu farklı illerde görev yapan, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 174 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu” ile “Okul Öncesi Eğitimde Mizaha İlişkin Öğretmen Görüşleri Belirleme Formu” kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde Nvivo 12 paket programı kullanılmıştır. İçerik analizi sonucunda bulgular okul öncesi eğitimde mizahın gerekliliği, çocukların mizah özellikleri, sınıf içi etkinlikler, mizaha ilişkin kazanım ve göstergelerin yeterliliği, mizah etkinlikleri hazırlama noktasında yaşanan zorluklar olmak üzere beş ana tema altında toplanmıştır. Bulgular temalara göre ele alınmış, öğretmenlerin görüşlerine de alıntılar halinde yer verilmiştir. Çalışma sonuçları; öğretmenlerin okul öncesi eğitimde mizahı gerekli bulduklarını, mizahı destekleyen etkinlikleri planlama ve uygulamada ise bilgi ve deneyime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: mizah, okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmeni.

Abstract

In this study which aims to determine teachers' views on humor in early childhood education, one of the qualitative research methods, phenomenology was used. The study group of the research consists of 174 preschool teachers working in different provinces and determined using the stratified sampling method. The data of the study were collected using the "Personal Information Form" and "The Form for Determining Teachers' Views on Humor in Preschool Education". Nvivo 12 package program was used to analyze the data. As a result of the content analysis, the findings were collected under five main themes: the necessity of humor in preschool education, children's humor characteristics, classroom activities, the adequacy of humor gains and indicators, and the difficulties experienced in preparing humor activities. The findings were handled according to themes, and the opinions of the teachers were included in quotations. The results of the study revealed that teachers find humor necessary in early childhood education, and they need knowledge and experience in planning and implementing activities that support humor.

Key Words: humor, early childhood education, early childhood teacher.

Giriş

Mizah; psikoloji, felsefe ve dilbilim, sosyoloji ve edebiyat gibi pek çok açıdan çalışılan çok disiplinli bir araştırma alanıdır (Mulder ve Nijholt, 2002). Mizah kahkaha, şaka, komiklik,

¹ Okul Öncesi Öğretmeni, Şehit Selahattin Karakaş Anaokulu, Türkiye, demetgultekin3@gmail.com

² Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, uilkay@gazi.edu.tr

gülmece ve eğlence, mutluluk ve rahatlama gibi bir çok özelliği içermektedir (Steele, 1998). Loizou ve Recchia (2019) mizahı, sosyal göstergelerinden gülümseme ya da kahkahaya neden olan, üretilen ya da takdir edilen bir deneyim olarak tanımlamaktadır. Sosyal etkileşimdeki en esnek araçlardan biri olarak da nitelendirilmekte ilişkileri geliştirmek, grup uyumunu arttırmak veya sürdürmek, stresi azaltmak, saldırganlığı sosyal olarak kabul edilebilir bir şekilde ifade etmek gibi çeşitli işlevlere hizmet ettiği de belirtilmektedir (Semrud-Clikeman ve Glass, 2010). Mizah eğlenirken düşünmeyi sağlamakta, çok sayıda uyumsuz anlamların bir araya getirildiği bir iletişim biçimi olabilmektedir (Martin, 2010).

Mizahı açıklayan teoriler uyumsuzluk, üstünlük ve rahatlama olmak üzere üç grupta ele alınabilir. Uyumsuzluk teorisi önde gelen yaklaşımdır. Belirsizlik, mantıksal imkansızlık, ilgisizlik ve uygunsuzluğa odaklanır (Carrell, 2008). Uyuşmazlık teorisine göre mizah, bir duruma dahil olan bir kavram ile o kavramla ilgili gerçek nesnelere arasındaki uyumsuzlukta ortaya çıkar. Teorinin ana noktası, uyumsuzluğun kendisi değil, gerçekleşmesi ve çözülmesidir (Mulder ve Nijholt, 2002).

Araştırmalar mizahın eğitimde etkili bir araç olabildiğini göstermektedir. Lomax ve Moosavi (2002) mizahın öğrencilerin ilgisini çekmek ve kavram geliştirmeyi teşvik etmek için kullanılabilir pedagojik bir yöntem olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Crawford (1994) mizahın "dinleyicilerden olumlu bir bilişsel veya duygusal tepki üreten sözlü olmayan ve sözlü iletişimlerden oluştuğunu" ileri sürmektedir (s.54). Wanzer Frymier ve Irwin (2010) ise öğretimsel mizah işleme kuramı ile sınıfta kullanılan mizahın öğretimi nasıl kolaylaştırabileceğini ve öğrencilerin öğrenmesini nasıl geliştirebileceğini açıklamışlardır. Bununla birlikte mizahın eğitimde etkili olabilmesi için öğrenen ve öğrenilenlerle ilişkili olması gerektiği belirtilmektedir (Klein, 1985). Örneğin Chabeli (2008) ve Skinner (2001) sınıfla ilgili olmayan mizahın öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlamayabileceğini vurgulamışlardır.

Okul öncesinde çocuklar hayal güçlerinin de zenginliğine bağlı olarak birçok mizahı durum oluşturabilirler. Çocuklar günlük hayatlarında mizahı sözcük oyunları, öyküler, taklit oyunları oluştururken kullanırlar. Kuraldışı davranma, birisine gülünç hikaye anlatmak veya aykırı durumlarla ilgili mizah üretirler. Kitaplar, çizgi filmler, nesnelere veya yaşadıkları ilginç olaylar mizahın kaynağı olabilir. Ayrıca palyaço, sözlü veya davranışsal alaylar, bilmeceler, şakalar, tuvalet mizahı, pratik şakalar ve kendini aşağılama gibi çeşitli türde mizah kullanabilirler (Franzini, 2002; Loizou, Kyriakides ve Hadjicharalambous, 2011). Küçük çocuklar için tıpkı oyun gibi mizahın da önemli olduğunu belirten Klein (1985), okul öncesi dönmedeki çocukları belli bir süre gözlemleyenlerin onların kolayca eğlenebildikleri ve pek çok şeyi komik bulduklarına dikkat çekmektedir. Juştanovic ve Peşikani-Ljuştanovic (2017) kahkahanın çocuk ve yetişkinlerin hayatında önemli bir yere sahip olduğunu ve istatistiksel olarak çocukların yetişkinlerden daha çok güldüğünü belirtmiştir.

Mizah çocuklar ve öğretmenler arasındaki duygusal ilişkileri oluşturmada da bağlayıcı bir faktördür (Jeder, 2014). Aboudan (2009) eğitim ortamında rahat, pozitif bir tavır sergilemenin eğitimcilerin görevi olduğunu, bu sayede çocukların kendilerini daha iyi ifade edip, daha çok eğleneceklerini ve daha iyi öğreneceklerini belirtmiştir. Mata-McMahon (2017) eğitimcilerin, okulda komik bir hikaye saati ekleyerek çocukların kendi komik hikayelerini yaratmalarını ve bunları akranlarıyla paylaşmalarını içeren etkinlikleri müfredata dâhil etmesi sonucu, söz konusu mizahi deneyimlerden gelen neşe ve zevkin çocukların ruhsal benliklerini besleyerek, sosyal bilişsel yeteneklerini destekleyip daha bütünsel bir eğitim deneyimi ortaya konulabileceğine dikkat çekmiştir. Küçük yaşta çocuklar için mizah bir oyun şeklidir ve küçük çocuklar bu doğal oyun ortamı aracılığıyla dünya anlayışını geliştirebilirler. Mizah çocuklara problem çözme durumları sunar. Çocuklar espri, bilmece, komik hikâye veya karikatür yapıldığında uyumsuzluğu çözümlenmeye çalışırlar. Mizah son derece zevkli olmakla

birlikte bilişsel yeterlikle de ilişkilidir. Yaratıcılığın bir özelliği olan ıraksak düşünmeyi destekler, bu durumda çocuklar düşünceler arasında özgün ilişkiler ortaya çıkarmaya, keşifler yapmaya çalışırlar. Çocukların başkalarıyla şakalaşırken ya da bilmeceler sorarken keşfettikleri (mizah şaşkınlık unsuruna dayanır ve can alıcı nokta mantıksal olarak şakanın gövdesiyle ilişkilidir) temel bir yapıya sahip olan mizah çocuğa kuralları öğrenme fırsatı sunar (Klein, 1985).

Çocukların eğlenerek öğrenmeleri göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi öğretmenlerinin mizaha ilişkin bilgileri, mizah etkinlikleri hazırlama ve uygulamada yeterlikleri önemli olmaktadır. Eğitimde mizaha ilişkin çalışmalar bulunmakla birlikte (Garner, 2006; Ziyaeemehr, Kumar & Abdullah, 2011; Rönkkö ve Aerila, 2018; Balta, 2016), okul öncesi eğitimde mizah ile ilgili öğretmen görüşlerini içeren nitel araştırmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırma ile “Öğretmenlerin okul öncesi eğitimde mizaha ilişkin görüşlerinin belirlenmesi” amaçlanmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin eğitimde mizaha ilişkin değerlendirmelerine bütün yönleriyle detaylı şekilde yer verilmek istenmiştir.

Bu doğrultuda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- Öğretmenlerin okul öncesi eğitimde mizahın gerekliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların mizahi özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin eğitimde mizaha ilişkin yer verdiği sınıf içi etkinlikler nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin mizaha ilişkin kazanım ve göstergelerin yeterliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin mizaha ilişkin etkinlik hazırlarken yaşadığı zorluklar nelerdir?

Materyal ve Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi eğitimde mizaha ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koyan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseninde yapılan çalışmalarda olguya yönelik bireysel algıların ortaya konulması ve yorumlanması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin “mizaha ilişkin algı” olgusu detaylı bir şekilde incelenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Türkiye’de özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada evreni temsil edecek örneklem, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Burada temel ölçüt; Türkiye İstatistik Bölge Birimleri Sınıflandırmasına (İBBS) göre sınıflandırılmış on iki bölgede bulunan okullarda çalışan okul öncesi öğretmeni sayısıdır. İstatistik Bölge Birimleri Sınıflandırmasına (İBBS) göre Türkiye, Düzey 1 (12 bölge), Düzey 2 (26 bölge) ve Düzey 3 (81 bölge) olmak üzere üçe ayrılmıştır (Taş, 2006). Tabakalı örnekleme; evrendeki alt gruplar belirlendikten sonra evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla bu alt grupların örnekleme temsil edilmelerini amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Bu amaç doğrultusunda İBBS'ye göre sınıflandırılmış her bölge alt evren olarak kabul edilmiştir. Verilerin toplanmasında öncelikle yakında bulunan öğretmenlerden başlanmış, onlardan referans alınarak diğer öğretmenlere kartopu yöntemi ile (mail ve sosyal medya hesapları aracılığıyla) ulaşılmıştır. Düzey 2’de yer alan 26 bölgeden toplam 183 öğretmen görüşü alınmıştır

fakat eksik doldurulan formlar değerlendirmeye alınmamış, toplam 174 öğretmen örnekleme dâhil edilmiştir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görev yaptıkları bölgelere göre dağılımı incelenmiştir. Buna göre eğitimcilerin % 7'si (n=13) İstanbul, % 3'ü (n=6) Batı Marmara, % 9'u (n=16) Ege, % 6'sı (n=10) Doğu Marmara, % 6'sı (n=11) Batı Anadolu, % 13'ü (n=22) Akdeniz, % 4'ü (n=7) Orta Anadolu, % 8'i (n=14) Batı Karadeniz, % 3'ü (n=6) Doğu Karadeniz, % 5'i (n=8) Kuzeydoğu Anadolu, % 21'i (n=37) Ortadoğu Anadolu, % 14'ünün ise (n=24) Güneydoğu Anadolu bölgesinde görev yapmaktadır.

Eğitimcilere yönelik demografik bilgiler incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin 165'inin kadın, 9'unun erkek olduğu; % 39'unun 20-29 yaş aralığında, % 45'inin 30-39 yaş aralığında, % 15'inin 40-49 yaş aralığında, % 1'inin 50-59 yaş aralığında, % 1'inin 60 ve üzeri yaş aralığında olduğu; % 39'unun 1-5 yıl, % 14'ünün 6-10 yıl, % 32'sinin 11-15 yıl, % 10'unun 16-20 yıl, % 5'inin 21 yıl ve üzeri çalıştığı görülmektedir. Çalışma grubunun öğrenim durumuna bakıldığında % 12'sinin yüksek lisans, % 79'unun lisans, % 9'unun ise ön lisans mezunu olduğu görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin % 81'inin M.E.B. 'e bağlı resmi, % 11'inin M.E.B. 'e bağlı özel, % 7'sinin diğer kurumlarda görev yaptığı; sınıftaki öğrenci sayıları açısından % 60'ının 10-20 çocuk, % 37'sinin 21-30 çocuk, % 2'sinin 31 ve üzeri çocuk ile çalıştığı; yaş grubu açısından % 39'unun 48-60 ay, % 55'inin 60-72 ay, % 7'sinin ise diğer yaş grupları ile çalıştığı görülmektedir.

Öğretmenlere mizaha ilişkin aldıkları eğitimin içeriği de sorulmuş bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin % 14'ünün mizah ile ilgili etkinliklere katıldığı, % 86'sının katılmadığı görülmüştür. Eğitimcilerin katıldığı etkinliklerin türü dikkate alındığında % 25'inin MEB Onaylı Eğitim, % 17'sinin Online Eğitim, % 13'ünün Mesleki Eğitim, % 4'ünün Üniversite, % 42'sinin Kişisel Gelişim amaçlı etkinliklere katıldığı belirlenmiştir. Eğitimcilerin katıldığı etkinliklerin süresi incelendiğinde ise % 58'inin 1-5 gün, % 21'inin 1 hafta, % 4'ünün 10 gün, % 13'ünün 3 ay, % 4'ünün ise sene boyu belirli aralıklarla bu etkinliklere katıldığı görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada okul öncesi eğitimde mizaha ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen “*Kişisel Bilgi Formu*” ile “*Okul Öncesi Eğitimde Mizaha İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Formu*” kullanılmıştır.

“Kişisel Bilgi Formu”

Kişisel Bilgi Formu’nda eğitimcilerin yaşı, cinsiyeti, kıdemi, eğitim durumu, çalıştıkları şehir, bölge, kurum, çalıştığı yaş grubu ile sınıf mevcuduna ilişkin bilgiler yer almaktadır. Ayrıca öğretmenlerin mizah ile ilgili etkinliklere katılma durumu, bu etkinliklerin türü ve süresi ile ilgili sorular da mevcuttur.

“Okul Öncesi Eğitimde Mizaha İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Formu”

“*Okul Öncesi Eğitimde Mizaha İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Formu*”, okul öncesi öğretmenlerinin eğitimde mizaha ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Literatür doğrultusunda on görüşme sorusu belirlenmiş ve bu sorular okul öncesi bölümünde iki öğretim üyesi ile bir Türkçe dil uzmanı tarafından incelenmiştir. Ayrıca 4 okul öncesi öğretmeni ile yüz yüze görüşme yapılarak soruların kapsamı ve anlaşılabilirliği test edilmiş ve soru sayısı yediye inmiştir. Buna göre öğretmenlere okul öncesi eğitimde mizaha ilişkin görüşleri, sınıftaki çocukların mizah özellikleri, çocukların mizah özelliklerini destekleyecek neler yaptıkları, eğitim etkinlikleri planlarken mizahla ilgili ne tür etkinliklere yer verdikleri, planlarda mizaha ne sıklıkla, ne kadar süre yer verdikleri sorulmuştur. Ayrıca öğretmenlere MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan

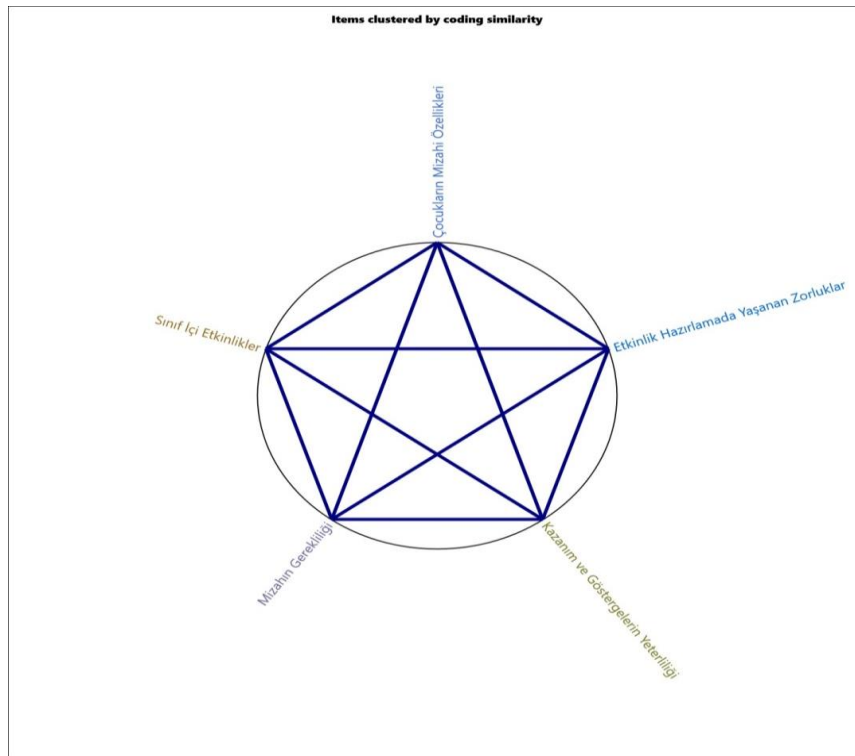
kazanım göstergelerinin mizah açısından yeterliliği, mizah içerikli hazırladıkları etkinliklerde hangi kazanım göstergeleri aldıkları, mizah içerikli etkinlikler hazırlarken yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri de sorulmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 22 Nisan- 2 Haziran 2020 tarihleri arasında toplanmıştır. Bunun için öncelikle veri toplama araçları Google forms olarak düzenlenmiş, iki öğretmenle deneme yapılarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Verilerin toplanmasında öncelikle yakında bulunan öğretmenlerden başlanmış, onlardan referans alınarak kartopu yöntemi ile diğer öğretmenlere mail ve sosyal medya hesapları aracılığı ile ulaşılmaya çalışılmıştır. Gönüllülük esasına dayalı olarak öğretmenler çalışmaya katılmış, katılımcılara elde edilen verilerin bilimsel araştırma amacıyla kullanılacağı formda belirtilmiştir. Araştırma kapsamında 183 okul öncesi öğretmene ulaşılmış fakat dokuz katılımcının eksik doldurduğu formlar değerlendirmeye alınmamıştır.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi Nvivo 12 paket programı kullanılarak içerik analizi ile yapılmıştır. İçerik analizi, kodlamalarla metinde yer alan bazı sözcüklerin daha küçük içerik kategorileri ile özetlenebildiği yinelenabilir ve sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk vd, 2012). Araştırma kapsamında veri toplama aracında yer alan sorular dikkate alınarak okul öncesi eğitimde mizah, çocukların mizah özellikleri, sınıf içi etkinlikler, mizaha ilişkin kazanım ve göstergelerin yeterliliği, mizah etkinlikleri hazırlama noktasında yaşanan zorluklar temaları oluşturulmuştur. Bu temalarda en çok tekrar edilen kelime sıklıklarından yola çıkılarak alt temalar oluşturulmuştur. Araştırmada öğretmen görüşlerine de yer verilmiş, ifadelerde değişiklik yapılmamış, doğrudan alıntı yapılmıştır. Öğretmenlerin ifadelerine yer verilirken her öğretmen için “Öğretmen 1: Ö1; Öğretmen 2: Ö2” şeklinde rastgele kodlar verilmiştir. Şekil 1’de çalışmaya ilişkin ana temaların gösterimi yer almaktadır.



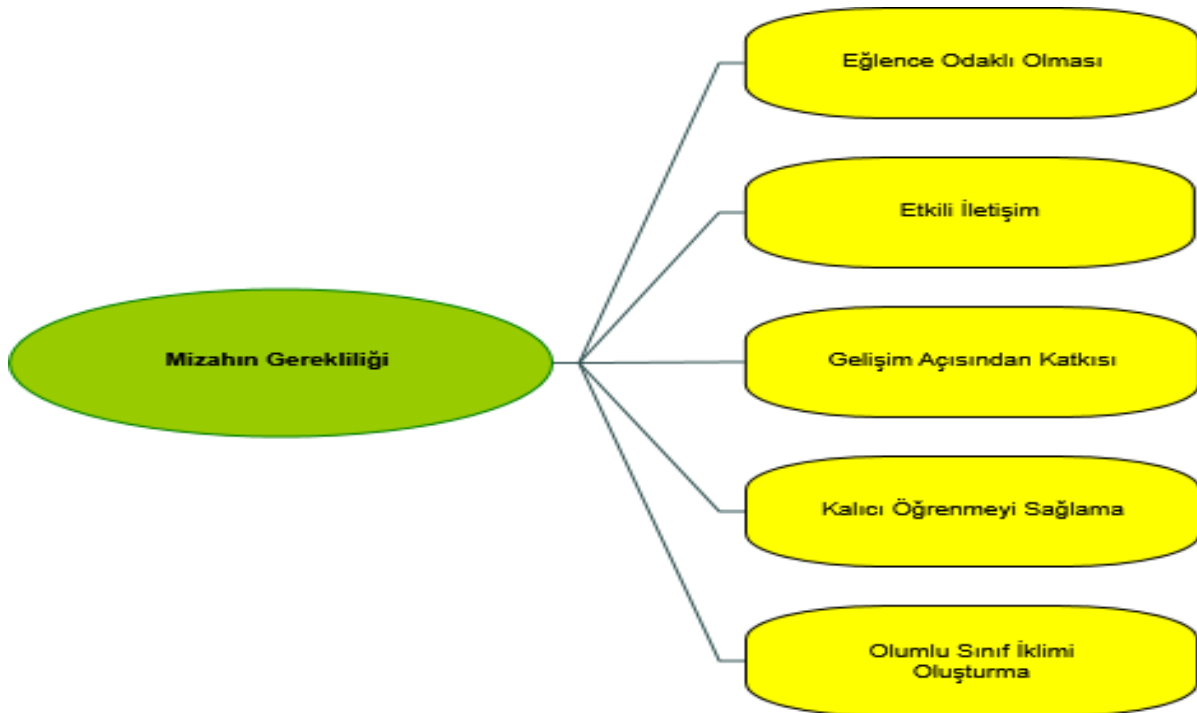
Şekil 1. Ana Temaların Gösterimi

Bulgular

Araştırma sonucu elde edilen bulgular; okul öncesi eğitimde mizahın gerekliliği, çocukların mizah özellikleri, sınıf içi etkinlikler, mizaha ilişkin kazanım ve göstergelerin yeterliliği, mizah etkinlikleri hazırlama noktasında yaşanan zorluklar olmak üzere beş ana tema altında toplanmıştır. Bu doğrultuda araştırmadan elde edilen bulgular alt başlıklar altında aşağıda açıklanmıştır:

Okul Öncesi Eğitimde Mizahın Gerekliliğine İlişkin Görüşler

Okul öncesi eğitimde mizahın gerekliliğine ilişkin öğretmen görüşleri “eğlence odaklı olması (n=42)”, “gelişim (bilişsel, motor vb.) açısından katkısı (n=24)”, “kalıcı öğrenmeyi sağlama (n=22)”, “olumlu sınıf iklimi oluşturma (n=10)” ve “etkili iletişim” (n=7)” kodları şeklinde gruplanmıştır (Şekil 2).



Şekil 2: Okul Öncesi Eğitimde Mizahın Gerekliliği

Mizahın eğlence odaklı olduğunu belirten öğretmenlerden Ö 80 “Bizim öncelikli görevimiz çocukları mutlu etmek ve yüzlerinin gülmesi bu yüzden mizahın okulöncesi eğitiminin bir parçası olduğunu düşünüyorum” şeklinde ifade etmiştir. Mizahın çocuk ile öğretmen arasındaki iletişimi olumlu yönde etkilediği yönünde ise Ö 67 “Eğitim etkinliklerinde çocuklarla daha yakın ilişki kurabilmek için mutlaka mizaha yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum” şeklinde açıklama yapmıştır.

Mizahın okul öncesi eğitimde yer alması gerektiğini çocukların gelişimine katkıları açısından değerlendiren öğretmenlerden Ö 130 “Psikolojik sağlamlık becerisine sahip olan çocuklar gelişmiş bir mizah duygusuna sahiptir. Bu nedenle çocukların özellikle sosyal duygusal gelişimini desteklemede mizahın önemli olduğunu düşünüyorum” şeklinde görüşünü belirtirken; Ö 155 “Mizahın bilişsel becerileri arttırdığını, düşünme, yordama, hayal gücü ile yaratıcılığı desteklediğini düşünüyorum” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

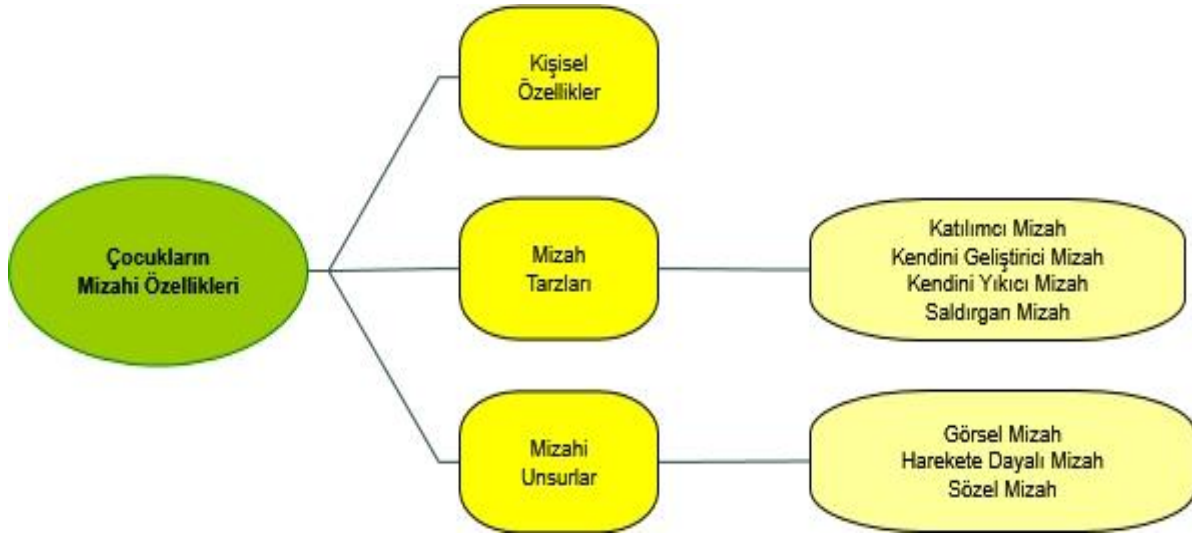
Eğitimde mizaha yer verilmesinin öğrenmeyi kalıcı hale getirdiğini belirten Ö 59 “Mizah okul öncesi eğitimin olmazsa olmazıdır diyebilirim. Tenefüs olmadan 5 saat aynı sınıfta durmak zorunda olan çocuklarla yapılan etkinliklerde mizahı kullanmak hem eğlendirir hem çocukların

dikkatlerini toplamamızı sağlar hem de öğrendiklerinin daha kalıcı olmasını sağlar” açıklamasını yaparken; Ö 71 “Eğlenceli anlatım şekli olan mizah olmadan eğitimin içselleştirilmesinin zor olduğunu düşünüyorum” şeklinde mizahın gerekliliğine vurgu yapmıştır.

Eğitimde mizaha yer verilmesinin olumlu sınıf iklimi oluşturmada belirleyici faktör olduğunu belirten öğretmenlerden Ö 16 “Okul öncesi öğretmeni mizahı ölçülü şekilde kullanarak, sınıfta samimi ortam oluşmasını sağlayabilir”, Ö 106 “Mizah güne başlamadan mutlaka kullandığım bir yöntem, ders öncesi dikkati topluyor, güne gülererek başlıyoruz, bu nedenle olmazsa olmaz”, Ö 97 “Mizah çocukların etkinliklere ilgi ve motivasyonlarını destekleyen bir unsur” şeklinde görüşlerini ortaya koymuşlardır.

Çocukların Mizah Özellikleri

Öğretmenlere çocuklarda gözledikleri mizahi özellikler sorulduğunda; “kişisel özellikler (n=33)”, “mizah tarzları (katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan, kendini yıkıcı mizah) (n=22)” ve “mizahi unsurlar (görsel mizah, sözel mizah, harekete dayalı mizah) (n=142)” şeklinde kodlar elde edilmiştir (Şekil 3).



Şekil 3: Çocukların Mizahi Özellikleri

Öğretmenlerin bir kısmı çocukların mizah özelliklerini kişisel özellikler ile ifade etmişlerdir. Örneğin; Ö 72 “Mizahı kullanan çocuklar dışa dönük, kendini çok rahat ifade eden çocuklar”, Ö 171 de “Duygularını ve hislerini yansıtan, iletişime açık, sakin, güler yüzlü, espri yapmayı seven çocuklar genelde ” şeklinde açıklama yapmıştır.

Öğretmenler çocukların farklı mizah tarzlarına (katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan, kendini yıkıcı mizah) sahip olduğunu belirtmişlerdir. Çocuklardan bazılarının katılımcı mizah tarzına sahip olduğunu ve buna yönelik bir takım mizahi özellikler gösterdiğini belirten öğretmenler şunları dile getirmiştir: “Bazı çocuklar olumsuz durumlarda komik fikirler bularak ortamı yumuşatırken, bazıları ise arkadaşlarına ilginç olaylar anlatarak onları güldürmeye çalışıyor (Ö 102)”, “Daha çok gülmek ve arkadaşlarını güldürmeye yönelik şeyler yapıyorlar (Ö 130)”.

Mizah tarzlarından kendini geliştirici mizah tarzına sahip çocuklara ilişkin Ö 164 “Karşılaştığı bir sorunu bile gülererek anlatan estetik yapıya sahip çocuklar var” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Saldırgan mizah tarzına sahip çocuklara ilişkin Ö 35 “Mizahı zaman zaman argoyle karıştırıyorlar. Arkadaşlarının eksikliklerine ve ihtiyaçlarına karşı alay etmenin mizah olduğunu düşünüyorlar. Bunun dışında basit hatalar onların komik bulacağı şeylere dönüşebiliyor”, Ö 46 “Sene içerisinde çocukların cinsel içerikli konuşmalarına, oyun oynarken

bir anda küfür edip güldüklerine, özel bölgelerinin isimlerini söyleyip güldüklerine çok şahit oldum”, Ö 80 “Bizim için anlamsız ve tutarsız gelebilen çoğu şeye bu yaş grubu gülebiliyor. Bir arkadaşının düşmesine ya da kötü bir kelime duyduğunda gibi...”, Ö 83 “...Sene başında özellikle erkek çocukların biraz sert bir mizah anlayışı olduğunu gözlemledim. Birbirlerine vurarak, tekmeleyerek, hatta argo ve küfürlü şakalaşmalarına şahit oldum” şeklinde görüşlerini ifade ederken; kendini yıkıcı mizah tarzına sahip çocuklar noktasında Ö 46 “Birkaç kez bir çocuğumda kendini yıkıcı mizah tarzına rastladım. Ben salağım gibi cümleler kullanarak etrafındakileri güldürmüştü” şeklinde çocukların mizahi özelliklerini açıklamıştır.

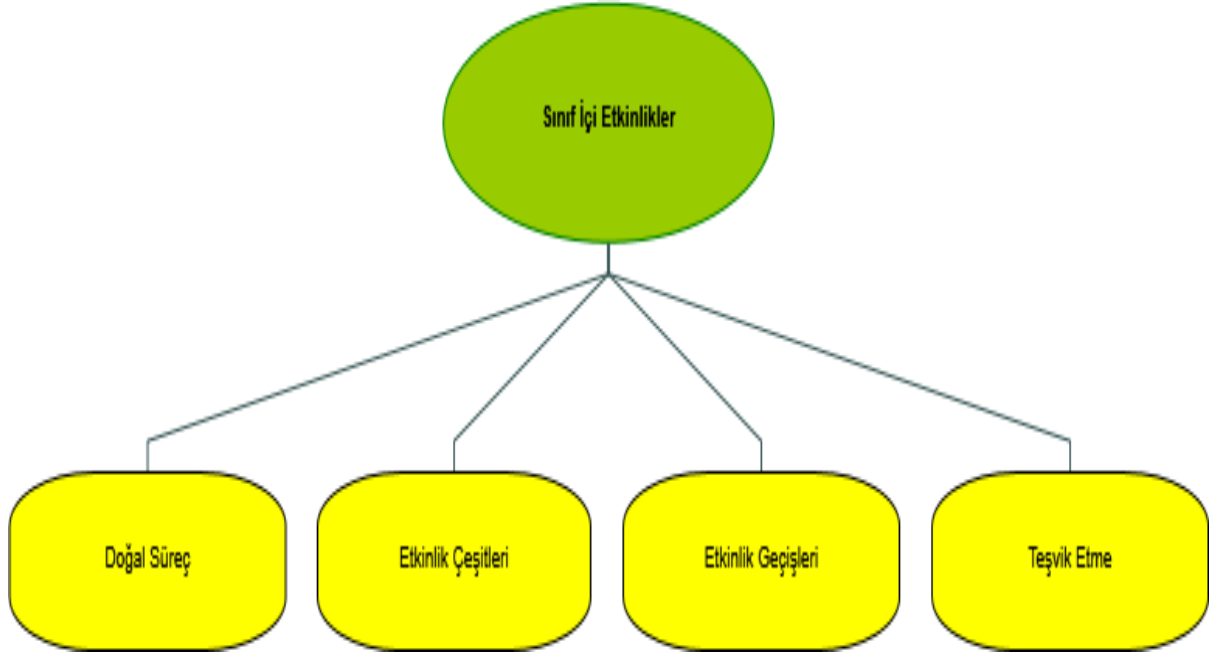
Çocukların mizah özelliklerini değerlendirirken onların farklı mizah unsurlarını (görsel mizah, sözel mizah ve harekete dayalı mizah) kullandıklarını belirten öğretmenler, çocukların görsel mizah unsurlarını kullanmalarına ilişkin “Çocuklar komik durumlar oluşsun diye materyalleri amacı dışında kullanıp gülebiliyorlar (Ö 37)”, “Kıyafetleriyle saçlarıyla değişik tipler oluşturuyorlar (Ö 58)”, “Karikatürü ve resim yapmayı çok seviyorlar (Ö 87)” açıklamalarında bulunurken; çocukların sözel mizah unsurlarını kullanmalarına ilişkin “Hayal dünyalarında yaşadıkları bir olayı anlatıp sonunda da kakkahayı patlatıyorlar. Zaten o kişi gülünce bütün sınıf olayı anlamasa da gülüyor (Ö 55)” “İçinde mizah olan tekerlemeleri tekrar etmekten keyif alırlar (Ö 97)” “Yöresel şive ve kelimeler kullanıyorlar (Ö 119)” “Arkadaşını papağan gibi taklit etmek, konuştuğunda kimi kelimeleri değiştirip komikleştirmek, TV de gördüğü komik bir olayı sınıfta anlatmak, canlandırmak (Ö 131)”, “Mesela benim bir hatamı gördüğünde çocuk espriyile beni uyarabiliyor. “Sende mi 6 yaşındasın?” diyerek gülüyor (Ö 165)” şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır.

Çocukların sınıf içinde gösterdikleri mizahi özelliklerini dikkate alarak onların harekete dayalı mizah unsurlarını da kullandıklarını belirten öğretmenlerden Ö 12 “Hikâyeler uyduruyorlar ve o hikâyede kendilerine de rol verip kendi mizahlarını yaratıyorlar” Ö 38 “Bazı öğrencilerim mizahi tepkilerini izlediği videolarda, okuduğum bir hikâyede, oyun oynarken veya danslı bir müzikte yaptığımız hareketlerde, kendilerine komik gelen bir olayla karşılaştıklarında ortaya çıkarıyorlar”, Ö 112 “Duygu durumlarını taklit yoluyla aktarırlar, dramatik oyunlar oynarken espri katarlar, arkadaşlarını güldürmek için jest ve mimiklerini kullanırlar”, Ö 153 “Arkadaş grupları içinde sözel mizahtan çok fiziksel hareketlerle yapılanlar hoşlarına gidiyor” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Mizaha İlişkin Sınıf İçi Etkinlikler

Hazırladıkları planlarda mizahi etkinliklere hangi sıklıkla yer verdikleri sorulduğunda öğretmenler hiçbir zaman (n=22), bazen (n=93), çoğu zaman (n=52), doğal süreç içerisinde (n=7) yer veriyorum şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden Ö 51 “Uygun olan her fırsatı değerlendiriyorum. Örneğin bir limon deneyinde limonları gözlerimin üzerine koyup çocuklara gösteriyorum çok gülüyorlar (çoğu zaman)”, Ö 67 “Aslında spontane geliştiğini söyleyebilirim (doğal süreç)”, Ö 109 “Planın akışına göre, planda yer vermediysem de gün içinde mutlaka mizahı kullanırım (çoğu zaman)”, Ö 121 “Belirli gün ve haftaların konusuna o ayki aylık plan içeriğine göre değişiyor, orta sıklıkta yer verdiğimi düşünüyorum (bazen)”, Ö 140 “Planlarımda yer vermiyorum(hiçbir zaman)”, Ö 160 “Bazen yeri geldiğinde kullanırım (bazen)” şeklinde mizaha eğitim etkinliklerinde yer verme durumlarına ilişkin açıklamalarda bulunmuşlardır.

Öğretmenlere hazırladıkları planlarda çocukların mizah özelliklerini destekleyecek ne tür etkinliklere yer verdiklerine ilişkin görüşleri sorulduğunda öğretmenler bu konuda “doğal süreç (n=16)”, “etkinlik çeşitleri (Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık ve alan gezileri) (n=146)”, “etkinlik geçişleri (n=10)”, “teşvik etme (n=58)” noktasında görüşlerini ifade etmişlerdir (Şekil 4).



Şekil 4. Sınıf İçi Etkinlikler

Çocukların mizahi özelliklerini destekleme noktasında öğretmenlerin bir kısmının özel olarak mizaha yer vermedikleri doğal süreç içerisinde etkinliklerde mizahın yer aldığını belirtmiş ve bu noktada Ö 57 “Mizah zaten çocuğun doğasında varsa kendiliğinden gelişiyor, özellikle planlamıyorum o an öğrencinin anlattığı olaya göre katkı yapıyorum”, Ö 90 “Plan olarak değil oluşan durumlar üzerinden spontane gelişiyor”, Ö 111 “Mizah ilham gibidir, planlama ile olmaz anlık ortaya çıkar” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Öğretmenler genel anlamda günlük eğitim etkinliklerinde mizah içerikli sohbet (komik anıların paylaşımı, şiveli konuşma, kelime oyunları vs.), mizah içerikli hikâyeler (hikaye okuma, resimli kitap incelemeleri, canlandırma, hikaye tamamlama çalışmaları vs.), bilmece, fıkra, tekerleme, parmak oyunları, görsel işitsel mizah içerikli video / kısa film / çizgi film gösterimi, ironi, taklit (hayvan taklitleri vs.), scamper etkinlikleri, yaratıcı düşünme etkinlikleri, kukla gösterimi, palyaço, sihirbaz gösterileri, fabl, tiyatro, skeç, mizahi yönü ile tanınan kahramanların tanıtımı (Nasrettin hoca, Hacivat Karagöz, Keloğlan vs.), karikatür okuma / çizme, doğaçlama, pandomim, rol oynama, mizah kartları / duygu kartları kullanımı, empatik çalışmalar, yaratıcı dans, şarkı sözleriyle oynama, ses oyunları vs. gibi çocukların mizah özelliklerini destekleyecek etkinlikler (Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık ve alan gezileri) planladıklarını belirtmişlerdir.

Daha çok Türkçe-dil ve drama çalışmalarının ağırlıklı olduğu etkinlik çeşitleri (Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık ve alan gezileri) noktasında Ö 22 “Müzik, fen etkinlikleri ve matematik etkinliklerinde kullanıyorum. Yağmur deneyi, toplama işlemi, tavşanım şarkısının hareketlerle söylenmesi vs.”, Ö 38 “Türkçe dil etkinlikleri, oyun etkinlikleri, danslı müzik etkinlikleri ile dramaya yer veriyorum. Oyun sırasında eğlendikleri için mizah içerikli kelimeler kullanabiliyorlar. Hikâyede geçen komik bir olay, danslı müzik etkinliklerinde yapılan hareketler, parmak oyunları mizahi duygularına hitap ediyor”, Ö 67 “Şaka içerikli videolar, mizah içerikli hikâyeler veya sanat etkinliklerine (komik suratlı insanlar mesela) yer veriyorum. Aslında mizaha hemen hemen her tür etkinlikte yer verilebileceğini düşünüyorum.” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Eğitimde mizaha etkinlik geçişlerinde yer veren öğretmenlerden Ö 46 “Etkinlik geçişlerinde çocukların dikkatini çekmek için komik olabilecek şeyler deniyorum. Örneğin ses ile ilgili bir

etkinlik yaparken duyamıyorum deyip sonra dev kulakları kulağıma takmak, ya da etkinlikte kullanacağım bir materyali olmadık bir yere saklayıp (sırtıma takmak gibi) bulamamak çocukların yönlendirmesiyle aramak gibi”, Ö 155 ise “Etkinliğe geçişlerde mizahı kullanıyorum, öğrencilerimden sık sık çok komiksin öğretmenim geri dönütünü alıyorum” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

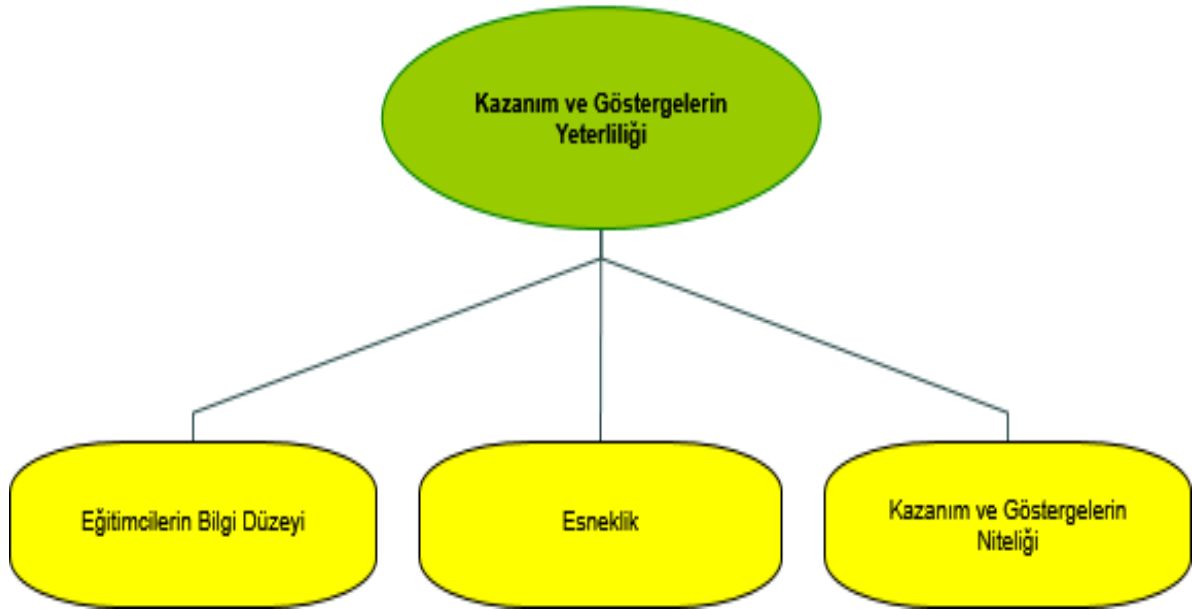
Öğretmenlerden bir kısmı çocukların mizah özelliklerini desteklemek adına onları teşvik ettiklerini, bu yönde gösterdikleri davranışları pekiştirdiklerini belirtmiş ve buna yönelik Ö 35 *“Komik buldukları bir şeyi anlatırken iyi bir dinleyici olmaya özen gösteriyorum, zaman zaman sorular soruyorum ve anlatacağı şeyi merak ettiğimi gösteriyorum”, Ö 78 “Destekliyorum cesaretlendiriyorum”, Ö 122 “Pekiştireçlerle, çocukların mizahi yönünü destekleyerek devamlılığını sağlamaya çalışıyorum”, Ö 174 “Rahat bir ortamda mizahı kullanabilecekleri için çocuklara rahat samimi bir eğitim ortamı sağlıyorum” şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır.*

Mizaha İlişkin Kazanım ve Göstergelerin Yeterliliği

Öğretmenlere çocuklarda mizahi becerileri desteklemek adına hazırladıkları etkinliklerde hangi kazanım göstergeleri aldıklarına ilişkin görüşleri sorulduğunda gelişim alanlarına ilişkin; *“bilişsel gelişim”* alanında *K 1 Nesne/durum/olaya dikkatini verir; K2 Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur; K3 Algıladıklarını hatırlar; K17 Neden-sonuç ilişkisi kurar; K 19 Problem durumlarına çözüm üretir; “dil gelişimi”* alanında *K 2- Sesini uygun kullanır; K3 Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar; K5 Dili iletişim amacıyla kullanır; K6 Sözcük dağarcığını geliştirir; K7 Dinledikleri, izlediklerinin anlamını kavrar; K8 Dinledikleri, izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder; K9 Ses bilgisi farkındalığı gösterir; K10 Görsel materyalleri okur; “sosyal ve duygusal gelişim”* alanında ise *K1 Kendisine ait özellikleri tanıtır; K3 Kendini yaratıcı yollarla ifade eder; K4 Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar; K5 Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir; K7 Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler; K8 Farklılıklara saygı gösterir; K12 Değişik ortamlardaki kurallara uyar; K15 Kendine güvenir; K17 Başkalarıyla sorunlarını çözer* kazanımlarını aldıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin çoğunlukla sosyal duygusal gelişim alanından kazanım ve gösterge aldıkları görülmektedir. Dil gelişimi ve bilişsel gelişim alanının yanı sıra etkinlik hazırlarken motor gelişim alanından kazanım ve gösterge aldıklarını da ifade eden öğretmenlerden bir kısmı bu noktada Ö 24 *“Daha çok bilişsel, sosyal ve duygusal, motor gelişimi destekleyici kazanım ve göstergelerine yer veriyorum”, Ö 76 “Mizah zekâ işidir bilişsel kazanımlara yer veriyorum”, Ö 97 “Sesini uygun kullanır, duygularını, başkalarının duygularını ifade eder, olumlu/olumsuz duygularını uygun davranışlarla gösterir gibi sosyal duygusal ve dil gelişimine yönelik kazanımları alıyorum”, Ö 121 “Her gelişim alanı ile ilgili kazanım gösterge alınabilir önemli olan mizahın hangi konu veya kavramı öğretmek, hangi beceriyi kazandırmak için alındığıdır”* şeklinde açıklamalarında bulunmuşlardır.

Öğretmenlere okul öncesi eğitim programında mizaha ilişkin kazanım göstergeler konusunda görüşleri sorulmuş ve var olan kazanım ve göstergeleri yeterli bulup bulmadıklarına ilişkin düşünceleri alınmıştır. Bu doğrultuda değerlendirmelerde bulunan öğretmenler *“esneklik (n=7)”, “öğretmenlerin bilgi düzeyi (n=5)”* ve *“kazanım ve göstergelerin niteliği (n=17)”* noktasında görüşlerini ifade etmişlerdir (Şekil 5).



Şekil 5: Kazanım ve Göstergelerin Yeterliliği

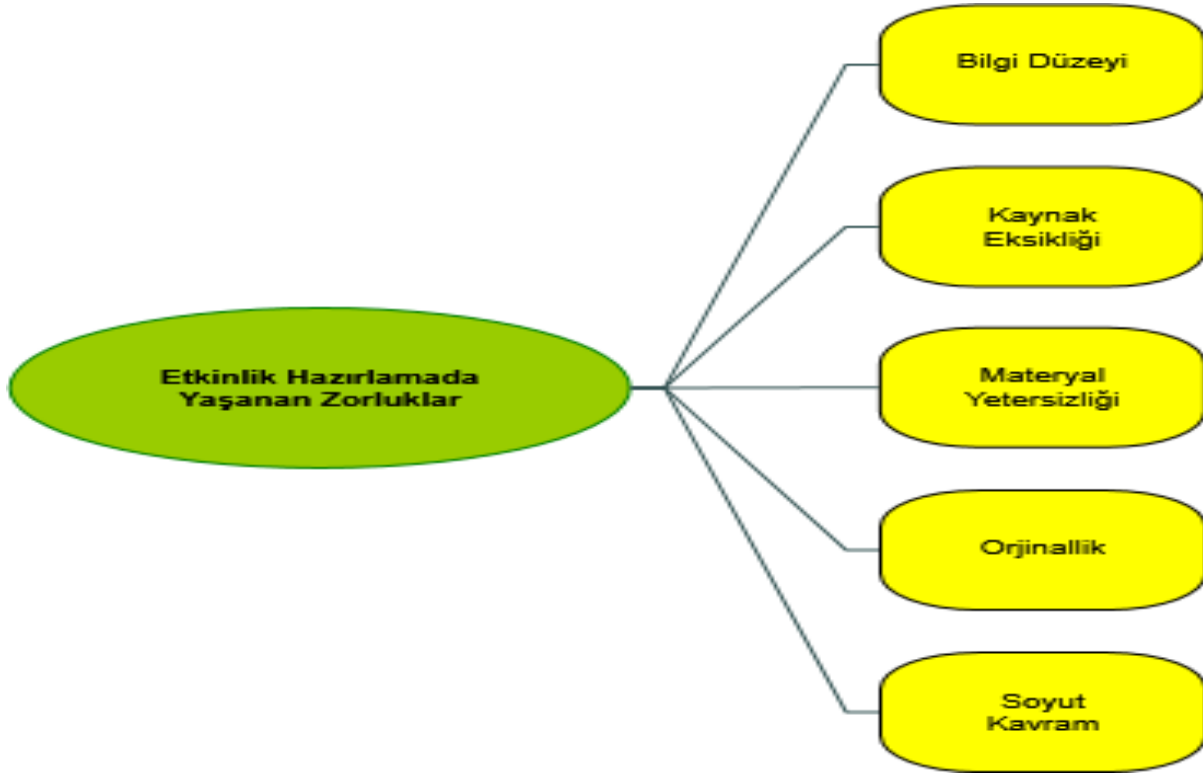
Öğretmenlerden bir kısmı ise kazanım ve göstergelerin yeterliliği noktasında okul öncesi eğitimde mizaha ilişkin bilgi düzeylerinin yeterli olmadığına vurgu yaparken bir kısmı öğretmenin bilgi düzeyinin belirleyici faktör olduğunu belirtmiştir. Buna yönelik Ö 66 “*Mizah duygusunu geliştirme, öğretmenin kendi uygulama ve beceri düzeyine bağlıdır*”, Ö 102 “*Aldığım dersler yeterli olmadığı için katkıda bulunamamaktayım, öğretmen kendini geliştirirse öğrencisini geliştirebilir*”, Ö 174 “*Mizaha ilişkin kazanım ve göstergeleri yeterli buluyorum, iş zaten öğretmende biter*” şeklinde eğitimcilerin bilgi düzeyini vurgulamışlardır.

Esneklik özelliğini vurgulayan öğretmenler mizaha ilişkin kazanım ve göstergelerin yeterli ya da yetersiz olmasının etkinlik hazırlama noktasında onları zorlamadığını programın esnek olmasından kaynaklı ekstra kazanım ve gösterge alabileceklerini belirtmiş ve bu noktada Ö 20 “*Programımız esnek olduğu için mizahı programa dâhil etmekte sıkıntı yaşamıyorum*”, Ö 67 “*Okul Öncesi Eğitim Programı ile kazanım ve göstergeler sadece yol gösterici. Bizim branşımız bu anlamda esnek olması sebebiyle rahatlık sağlıyor*”, Ö 83 “*Esnek bir programımız var ve alt kazanım oluşturabiliriz*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Mizahla ilgili programda yer alan kazanım ve göstergelerin yeterliliği noktasında nitelik açısından değerlendirme yapan öğretmenlerden bazıları net bir kazanım gösterge olmadığını belirtirken bazıları ise uyarılama yapılabileceği noktasında düşüncelerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmenlerden Ö 22 “*Daha çok kazanım ve göstergelere yönelik bir yaklaşım var çocukların eğlenmesi ikinci planda kalmış gibi*”, Ö 40 “*Mizahla alakalı pek kazanım ve gösterge görmedim*” şeklinde düşüncelerini ifade ederken Ö 46 “*Aslında mizahın kullanım alanına göre MEB programındaki kazanımlar uyarlanabilir. Ancak sadece mizaha yönelik kazanım ve göstergelerinin olması daha amaçsal ve işlevsel olurdu*” şeklinde kazanım ve göstergelerin az olması, mizaha ilişkin olmaması yönünde görüşlerini belirtmişlerdir.

Mizah Etkinlikleri Hazırlama Noktasında Yaşanan Zorluklar

Öğretmenlere mizaha ilişkin etkinlikler hazırlarken yaşadıkları zorluklar sorulduğunda “*soyut kavram (n=20)*”, “*bilgi düzeyi (n=17)*”, “*kaynak eksikliği (n=13)*”, “*materyal yetersizliği (n=7)*”, “*orijinallik (n=5)*” kodları elde edilmiştir (Şekil 6).



Şekil 6: Mizaha İlişkin Etkinlik Hazırlamada Yaşanan Zorluklar

Öğretmenlerden bir kısmı mizah etkinlikleri hazırlarken okul öncesi eğitimde mizaha ilişkin eğitim almadıkları ya da aldıkları eğitimin yeterli olmadığını belirterek bu konuda desteğe ihtiyaç duyduklarını şu şekilde ifade etmişlerdir: “Yaş grubu küçüldükçe sözel değil görsel mizah sanki daha ön planda oluyor. Bu konuda da donanımlı olduğumu düşünmüyorum. Kendimi bu konuda geliştirmem lazım (Ö 31)”, “Mizah duygusu hayattan keyif almayı sağlayan bir yaşam becerisidir fakat atlatılan ve gündeme alınmayan bir konu. Bizlere anlatılması ve geliştirilmesi gereken ayrı bir başlık (Ö 74)”, “Evet zorlanıyorum, bu konuda destekleyici hizmet içi eğitim, seminer almak isterdim (Ö 115)”, “Mizah etkinlikleri hazırlarken zorlanırım çünkü buna dair profesyonel bilgim yok üniversitede dersin bir bölümünde işledik o kadar (Ö 155)”, “Evet zorlanıyorum çünkü kendimi mizah eğitimi konusunda yetersiz görüyorum (Ö 163)”.

Etkinlik hazırlarken bu konuda onlara örnek teşkil edebilecek eğitim etkinliklerinin yer aldığı kaynak kitaplarının eksikliğine dikkat çeken öğretmenlerden Ö 35 “Branşımız gereği her alanda mizahı kullanabilsek de özellikle mizah etkinliği yapmada zorlanıyorum. Bu konuda yeteri kadar örnek etkinlik olmadığını düşünüyorum”, Ö 52 “Evet genelde zorlanıyorum, çünkü okul öncesinde mizahı kullanmak için yeterli kaynak yok”, Ö 102 “Yeterli eğitici kaynak, etkinlik örneği olmadığını düşünüyorum” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Okul öncesi eğitimde mizaha ilişkin materyallerin yetersiz olduğuna vurgu yapan Ö 40 “Mizah destekleyecek materyal bulunmadığını düşünüyorum, varsa bile pek kullanıldığını görmedim”, Ö 55 “Materyal eksikliği var kostüm yetersiz”, Ö 109 “Zorlanıyorum çünkü kostüm -aksesuar eksikliği söz konusu” şeklinde açıklamalarda bulunmuştur. Mizah etkinlikleri hazırlarken orijinal içerik sunmak adına zorlanan öğretmenlerden Ö 25 “Çocuklar mizahı yaratmada daha iyiler, onlar kadar orijinal fikirler bulurken zorlanıyorum”, Ö 46 “Ben orijinal fikirler bulmakta zorlanıyorum. Nesnelere ve kelimelere farklı şekillerde kullanmak çok heyecanlı bir süreç ancak çocukları doğru davranışlara maruz bırakma sorumluluğunu da taşıdığımız için en çok bu alanda zorluk çekiyorum diyebilirim”, Ö 131 “Orijinal ve anlayacakları komik ve

anlamli içerik bulmak zor” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler mizaha ilişkin etkinlik hazırlarken mizahın soyut kavram olması yönünde sıkıntı yaşadıklarını: “ *“Mizah soyut bir kavram, söylenen ya da anlatılan şeylerin komik kısımlarını algılayamayacaklarını düşünüyorum. Algılayabilecekleri mizah bence çok sınırlı... (Ö 94)”* “*Mizaha ilişkin etkinlikler soyut kavramlar ve ifadeler içerdiği için tüm çocuklara ulaşamıyorum (Ö 98)”*, “*Mizah soyut kalıyor çocuklar somut kavramları daha iyi anlıyor (Ö 126)*, “*İşlem öncesi dönemde buldukları için mizah biraz zorlayıcı olabiliyor (Ö 132)* şeklinde ifade etmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi eğitimde mizaha ilişkin öğretmen görüşleri ve uygulamalarının belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada öğretmenlerin görüşleri okul öncesi eğitimde mizahın gerekli olduğunu ortaya koymuştur. Balta (2016) da çalışmasında öğretmenlerin eğitimde mizahın kullanımına olumlu tavır sergilediklerini belirlemiştir. Öğretmenler mizahı eğitimde gerekli görmeleri mizaha olumlu bakışta olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlere göre okul öncesi eğitimde mizahın gerekliliğinin nedenleri arasında ise eğlence odaklı olması, gelişim açısından katkısı, kalıcı öğrenmeyi sağlaması, iletişimi artırması ve olumlu sınıf atmosferi yer almıştır. Colker (2008) okul öncesi eğitim öğretmenlerinde olması gereken 12 özellik belirlemiş ve bunlardan birinin mizah anlayışı olduğunu ve öğrenmenin eğlenceli olması gerektiğini, çocukların; sevmeyi, saygı duyulmayı ve şaka yaptıklarında gülünmesini beklediklerini belirtmiştir. Çalışmalar “mizahın “haha”sı ile keşfetmenin “aha”sı arasında çok yakın bir ilişki vardır” şeklinde mizah ile öğrenme arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir (Çakıroğlu ve Erdoğan, 2016; Garner, 2006). Bunun yanı sıra Özkara'nın (2013), çocukların eğlenme odaklı oldukları ve bu bağlamda dil, bilişsel, sosyal ve duygusal unsurları içeren mizah öğelerinin, kalıcı ve etkili öğrenmeyi sağlamada aracı olarak kullanılabilceği yönündeki görüşleri araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Mizah öğrenme sürecini daha keyifli hale getirir, eğitimciler, öğrencilerinin kahkahalarına aktif katıldıklarında etkileşim güçlenir (Steele, 1998).

Öğretmenler çocukların kişisel mizahi özellikleri olduğunu; gün içerisinde görsel, sözel ve harekete dayalı mizahi unsurlara yer verdiklerini ve mizah tarzlarından ise katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan ve az da olsa kendini yıkıcı mizah tarzına ilişkin özellikler gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Shade (1996), mizahın farklı türlerinin olduğunu fakat genel anlamda sözel, figürsel, işitsel ve görsel olarak dört ayrı biçimde ele alındığını belirtmiştir. Eğitimciler bu anlamda çocukların daha çok sözel mizah unsurlarını kullandıklarını dile getirmişlerdir. Mizah tarzlarını inceleyen Martin vd. (2003) katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzlarını olumlu; kendini yıkıcı ve saldırgan mizah tarzlarını ise olumsuz mizah tarzı olarak sınıflandırılmaktadır. Araştırmada da öğretmenler çocuklarda hem olumlu hem de olumsuz mizah tarzına ilişkin özellikler belirtmişlerdir.

Öğretmenler eğitim etkinlikleri hazırlarken mizaha çoğunlukla yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler eğitimde mizahı doğal süreçte, etkinlik geçişlerinin yanı sıra Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık ve alan gezileri gibi etkinliklerle ve teşvik edici yaklaşımlarla desteklediklerini belirtmişlerdir. Ivy (2013), espriler, mizahi hikâyeler, karikatürler, videolar, fotoğraflar ve hatta şarkıların bile mizahı kullanma yolları olduğunu belirtmiştir. Ocon (2015) sınıfta mizahın kullanımının öğrencilerin ilgisini çekme ve öğrenmeyi kolaylaştırmada etkili olduğunu, eğitimcilerin öğretim tarzına uyarlanabilecek olan mizahın sınıfa entegre edilmesi ile pozitif bir öğrenme ortamı oluşturulabileceğini söylemiştir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenleri mizah içeren etkinlikler planlarken bütün etkinlik çeşitleriyle mizahı bütünleştirebilir.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin mizah içeren etkinlik hazırlarken sırasıyla sosyal-duygusal gelişim, dil gelişimi, bilişsel gelişim ve motor gelişim alanından kazanım ve gösterge aldıkları görülmüş, sosyal duygusal gelişim alanından daha fazla kazanım ve gösterge aldıkları dikkati çekmiştir. Clikeman ve Glass (2010), çocuklarda mizah gelişiminin, onların bilişsel, algısal ve dil gelişimiyle ayrılmaz bir şekilde bağlantılı olduğunu belirtmiştir. Oral (2004) ise mizahın bilişsel, psikolojik ve sosyal gelişimi sağlamada araç olduğunu bu nedenle öğretim programlarında yer alması gerektiğini, öğrencilerin sosyal uyumu için okul içi ortamlarda kullanılmasının düşünülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu noktadan hareketle sadece sosyal duygusal açıdan değil tüm gelişim alanlarını aynı oranda desteklemek amacıyla da mizahtan yararlanılmalıdır.

Öğretmenler Okul Öncesi Eğitim Programında mizaha ilişkin kazanım ve göstergeler belirlemede bilgi eksikliği nedeniyle sıkıntı yaşadıklarını fakat bu sorunun eğitimlerle ortadan kalkabileceğini belirtmişlerdir. Gültekin ve Çubukçu (2008) hayat boyu sürekli öğrenerek alana ilişkin bilgilerini tazelemenin hizmet içi eğitimle mümkün olduğunu ve bu noktada hizmet içi eğitimin hem yeni bilgiler edinme hem de hizmet öncesi eğitimin yetersizliğini gidermede önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra Köksal, Dağal ve Duman'ın (2016) okul öncesi öğretmenlerinin MEB Okul öncesi eğitim programı (2013) hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin, yarıya yakınının ek kazanım ve göstergelere ihtiyaç duydukları görülmüştür. Ek kazanım ve gösterge alırken millî eğitimin amaçları, okul öncesi eğitimin amaçları, programın temel felsefesi, amaçları ve özellikleriyle tutarlı olması ve mevcut kazanımlarla çelişmemesi gerektiği belirtilen çalışmada programın esnekliğine vurgu yapılmıştır. Bu bağlamda MEB Okul öncesi eğitim programında (2013) geçen "...Bu programı kullanan öğretmen eğitim planlarını kendisi hazırlar, uygular ve değerlendirir. Öğretmen, programda yer alan kazanım ve göstergeler ile kavramları farklı biçimlerde bir araya getirebilir; etkinliklerini bütünleştirilmiş veya ayrı ayrı hazırlayabilir; değişik konulardan, etkinlik, ortam ve materyallerden yararlanarak öğrenme süreçlerini zenginleştirebilir." İfadesinde de belirtildiği üzere esnek yapıdadır. Bu nedenle, uyarlama yapmak için uygundur.

Eğitmciler mizaha ilişkin etkinlikler hazırlarken kitap, materyal vb. kaynak bulamadıklarını belirtmişlerdir. Mizahın soyut olduğunu ifade ederek, çocukların seviyesine indirgemede sorun yaşadıklarını, hatta bilgi eksiklerinin olduklarını ileri sürmüşlerdir. Karadağ (2019), soyut kavramların anlaşılması noktasında bilişsel açıdan hazır olmayan çocukların zorlandıklarını belirtmiş, okul öncesi çağıdaki çocuklara soyut kavramların öğretilmesinde somutlaştırma yoluna gidilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Mizah etkinlikleri hazırlarken eğitimcilerin soyut kalan noktalarda farklı yöntem ve teknikler, materyaller kullanımı aracılığıyla somutlaştırma yoluna gitmesi eğitimi daha anlamlı hale getirecektir.

Okul öncesi eğitim yaşantı kazandırma üzerine kuruludur. Mizah için her türlü nesne veya görsel materyal olabilir. Özellikle son yıllarda gelişen teknoloji ile resimler, videolar üzerinde çeşitli tasarımlarla mizahi unsurlar oluşturulabilmektedir. Bu bağlamda öncelikle öğretmenlerin eğitimde mizahın kullanılması ile ilgili bilgi ve deneyimlerinin artırılmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Okul öncesi eğitimde mizah odaklı eğitimlerin sayısı ve niteliğinin artırılması için öğretmenlerin hizmet içi eğitim ile desteklenmeleri, mizah içerikli etkinlik planlama ve değerlendirmede deneyim elde etmeleri sağlanabilir. Öğretmenlerin kendi mizahının desteklenmesine yönelik çalışmalar yapılarak mizah duyguları artırılabilir, iletişimde mizahı etkili şekilde kullanmalarına imkân verilebilir. Nitel çalışmaların yanı sıra nicel çalışmalar da gerçekleştirilerek eğitim ortamı ve çocukların gözlemlenmesine dayalı araştırmaların yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Aboudan, R. (2009). Laugh and learn: Humor and learning a second language. *International Journal of Arts and Sciences*, 3(3), 90-99.
- Balta, E. E. (2016). Eğitimde Mizahın Kullanımına İlişkin Öğretmen Tutumları. *İlköğretim Online*, 15(4), 1268-279. 29 Ocak 2021, <https://rb.gy/yqwp9y> adresinden alınmıştır.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç- Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: PEGEM Yayıncılık.
- Carrell, A. (2008). Historical views of humor. V. Raskin, (Ed.), *The Primer of humor research* (303–332). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- Chabeli M. (2008). Humor: a pedagogical tool to promote learning. *Curationis*, 31(3), 51–59. <https://doi.org/10.4102/curationis.v31i3.1039>
- Clikeman, M. S. & Glass, K. (2010). The relation of humor and child development: Social, adaptive, and emotional aspects. *Journal of Child Neurology*, 1(4), 1-14.
- Colker, L. J. (2008). Twelve characteristics of effective early childhood teachers. *YC Young Children*, 63(2).
- Crawford, C. B. (1994). Theory and implications regarding the utilization of strategic humor by leaders. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 1(4), 53-68.
- Çakıroğlu, Ü. & Erdoğan, F. (2016). Öğrenme sürecinde mizahın kullanımı ile ilgili çalışmalarda eğilimler. *In President Of The Symposium*, 140-146.
- Franzini, L. (2002). Kids who laugh: how to develop your child's sense of humor. Square One Publishers ISBN: 0-7570-0008-8
- Garner, R. L. (2006). *Humor in Pedagogy: How Ha-Ha can Lead to Aha! College Teaching*. 54(1), 177-180. Retrieved February 12, 2021, from <https://bit.ly/3a8fPQt>
- Gültekin, M. & Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 185-201.
- Ivy, L. L. (2013). Using humor in the classroom. *The Journal of Adventist Education*, 39-43.
- Jeder, D. (2015). Implications of using humor in the classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 828 – 833.
- Karadağ, M. (2019). *Okul öncesi din eğitiminde kavram öğretimi*. Hitit Üniversitesi, Çorum.
- Klein, A. J. (1985). *Children's humor: A cognitive-developmental perspective*. Retrieved October 29, 2021, from <https://rb.gy/q66gw1>.
- Köksal, O., Dağal, A. B. & Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 46, 379-394.
- Ljuştanović, J. & Pešikan-Ljuştanović, L. (2017). Laughing children and funny children: Laughter and early childhood. *Narodna umjetnost: hrvatski časopis za etnologiju i folkloristiku*, 54(1), 29-
- Loizou, E. & Recchia, S. L. (2019). *Research on young children's humor*. Retrieved October 29, 2021, from <https://rb.gy/y5jihh>.
- Lomax, R.G. & Moosavi, S. A. (2002). Using humor to teach statistics: Must they be orthogonal? *Understanding Statistics: Statistical Issues in Psychology Education, and the Social Sciences*, 1(2), 113-130.

- Martin, R. A. (2010). *The psychology of humor. An intergrative approach*. Burlington, MA: Elsevier Academic Press.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris P., Larsen G., Gray, J. & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37(1), 48-75. doi: 10.1016/S0092- 6566(02)00534-2.
- Mata-McMahon, J. (2017). Spirituality and humour: Making connections for early childhood education. *International Journal of Children's Spirituality*, 22(2), 170-178.
- Mulder, M. P. & Nijholt, A. (2002). Humour research: State of the art. Retrieved October 29, 2021, from <https://rb.gy/a4qwwy>.
- Occon, R. (2015). Using humor to create a positive learning environment. *American Society for Engineering Education*. Retrieved October 29, 2021, from <https://rb.gy/ml3lut>.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim Programı (2013). 29 Ocak 2021, <https://rb.gy/mtphvw>.
- Oral, G. (2004). Ergenlikte Mizah Ölçeği. *Eğilim ve Bilim*, 29(133), 20-27.
- Özkara, Y. (2013). Utilization from humour elements in primary school turkish teaching period. *Milli Folklor*, 25(100), 182-188.
- Rönkkö, M. L. & Aerila, J.A. (2018). Humour in a holistic learning process in a preschool setting. *FormAkademisk*, 11 (1), 1-13.
- Semrud-Clikeman, M. & Glass, K. (2010). The relation of humor and child development: Social, adaptive, and emotional aspects. *Journal of Child Neurology*, 25(10), 1248-1260.
- Shade, R. A. (1996). *License to laugh: Humor in the classroom*. Retrieved October 29, 2021, from <https://rb.gy/wdkr6r>.
- Skinner, N. F. (2001). A course, a course, my kingdom for a course: Reflections of an unrepentant teacher. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 42(1), 49-60. <https://doi.org/10.1037/h0086879>
- Steele, K. E. (1998). *The positive and negative effects of the use of humor in the classroom setting*. Retrieved October 29, 2021, from <https://rb.gy/sduIce>
- Taş, B. (2006). AB uyum sürecinde Türkiye için yeni bir bölge kavramı: İstatistikî bölge birimleri sınıflandırması (İBBS). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 185-197.
- Wanzer, M., Frymier, A. B. & Irwin, J. (2010). An explanation of the relationship between instructor humor and student learning: Instructional humor processing theory. *Communication Education*, 59(1), 1-18.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ziyaeemehr, A., Kumar, V. & Abdullah, M. (2011). Use and non-use of humor in academic ESL classrooms. *English Language Teaching*, 4(3), 111-119.

Extended Abstract

Introduction

Teachers' knowledge of children's humor development and the use of humor in education is important in terms of supporting children's humorous skills and planning effective educational activities. There are limited studies in the literature examining teachers' views on humor in preschool education. Therefore, with this research, it was aimed to determine teachers' views on humor in preschool education. In this context, teachers' views on the necessity of humor in early childhood education; observations of the humor characteristics of the children in the

classroom; classroom activities they do about humor; Their views on the adequacy of the gains and indicators they included in these activities and their evaluations of the difficulties they faced while preparing an activity regarding humor were intended to be included in detail.

Method

Phenomenology, one of the qualitative research methods, was used in the research. The universe of study in the 2019-2020 academic year in Turkey constitutes private and public pre-school teachers working in educational institutions. The stratified sampling method was used while determining the sample that would represent the universe. Basic criteria in stratified sampling method; Turkey Statistical Region Units are classified. Accordingly, each region classified according to NUTS was accepted as a sub-population, and Level 2 (26 regions) was preferred to reach a more comprehensive study group. As a result of the calculations, the opinions of the teachers from each sub-universe were taken. During the research process, 183 teachers were reached, but the missing forms of nine participants were not included in the evaluation, and a total of 174 teachers were included in the sample. The "Personal Information Form" consisting of seven questions, in which personal information and preschool teachers express their views on humor in education and their classroom practices, and the "Teacher Opinions Determination Form on Humor in Preschool Education" were used as data collection tools in the study. The Personal Information Form contains information about the age, gender, seniority, education status, city, region, institution, age group and class size of the educators. In addition, there are questions about teachers' participation in activities related to humor in education, the type of these activities they participated in and the duration of the education they received. While creating the "Teacher Opinions Determination Form on Humor in Preschool Education", ten interview questions were determined in line with the literature and these questions were examined by two faculty members and a Turkish language expert in the preschool department. In addition, face-to-face interviews were made with 4 preschool teachers to test the comprehensibility of the questions and the number of questions was reduced to seven. Research data were collected between April 22 - June 2, 2020. For this, first of all, data collection tools were arranged as Google forms, and they were made ready for application by making experiments with two teachers. In the collection of data, first of all, it was started with the teachers who were nearby, and other teachers were reached via e-mail and social media accounts with the snowball method by taking reference from them, and the answers were received via e-mail. Nvivo 12 package program was used to analyze the data. As a result of the content analysis, 5 main themes and sub-themes were created, namely the necessity of humor in preschool education, children's humor characteristics, classroom activities, the adequacy of humor gains and indicators, difficulties in preparing humor activities, and the opinions of preschool teachers were also included in quotations in the study.

Results And Discussion

In this study, which was carried out to determine teachers' views on humor in early childhood education, teachers expressed their views on the point of "the necessity of humor" when asked about their views on humor in education. They stated that humor should be included in preschool education because it includes entertainment, contributes to the development of children, ensures permanent learning, creates a positive classroom climate and provides effective communication. When teachers were asked about the humor characteristics of the children in the classroom, they stated that children with a developed humor dimension exhibited some "personal characteristics" in terms of expressing themselves. They also stated that children use visual, verbal, and action-based humor and show characteristics related to participatory, self-enhancing, aggressive and self-destructive humor style. It was observed that the educators often included humorous activities in their training activities. The teachers stated

that they included humor in all kinds of activities in order to support the humor characteristics of the children in their plans and that they encouraged them to develop their humor characteristics. Apart from this, some teachers stated that humor is included in the natural process and that they do not directly include humor in their plans. When the teachers were asked about their opinions on whether they found the indicators of humor to be sufficient in the preschool education program, some of the teachers stated that they added gains and indicators themselves due to the flexibility of the program, therefore they found it sufficient. The teachers, who stated that the level of knowledge about humor is important in terms of achievement and creating indicators, said that the determining factor at this point was the teacher's perspective. Apart from this, some teachers stated that they did not find it sufficient in terms of the quality of the objectives and indicators present in the program, and the existing ones could be adapted. Finally, teachers stated that they had difficulties due to the fact that humor is an "abstract concept" while preparing activities related to humor and that their knowledge level about humor in education or about children's humor development is not sufficient. The teachers, who presented their criticism about the lack of resources and lack of material to improve the humor characteristics of preschool children, also stated that they had difficulties in preparing original humor activities. In general terms, the study results revealed that teachers find humor necessary in early childhood education, and they need knowledge and experience in planning and implementing activities that support humor.