ISSN 2791-8157

GAD

GENÇLİK araştırmaları dergisi

JOURNAL OF YOUTH RESEARCH

SAYI 27

Yıl: 2022 Cilt:10

Gençlik Araştırmaları Dergisi (GAD)
ULAKBİM TR DİZİN
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı) ve EBSCO'da Sorgulanmaktadır.

GENÇLİK ARAŞTIRMALARI DERGİSİ / JOURNAL OF YOUTH RESEARCH

Cilt/*Volume*: 10
Sayı/*Number*: 27
Ağustos/*August* 2022

Yayın Dili
Türkçe/İngilizce

ISSN 2791-8157

Gençlik Araştırmaları Dergisi uluslararası hakemli bir dergidir. Yayımlanan makalelerin sorumluluğu yazarına/yazarlarına aittir.
Journal of Youth Research is the official peer-reviewed, international journal of the Ministry of Youth and Sports of Turkish Republic. Authors bear responsibility for the content of their published articles.

T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı ve Gençlik Araştırmaları Dergisi Adına İmtiyaz Sahibi/*Owner*
Dr. Mehmet Ata Öztürk

Genel Koordinatör/*General Coordinator*
Mehmet Dinç

Yazı İşleri Müdürü/
General Publication Director
Suat Tayfun Topak

Editörler/Editors
Dr. Mehmet Fatih Köse
Dr. Hasan Kavgacı

Alan Editörleri/Field Editors
Dr. Gülsemin Ertürk Çelik
Dr. Tolga Tek

Yabancı Dil Editörü/Foreign Language Editor
John Zacharias Crist

Yayın Kurulu/*International Editorial Board**
Abdullah Topcuoğlu / Selçuk Üniversitesi
Aylin Görgün Baran / Hacettepe Üniversitesi
Besim Fatih Dellaloğlu / Sakarya Üniversitesi
Ertan Özensel / Selçuk Üniversitesi
Eugene Kennedy / Louisiana State University
Hakan Dulkadiroğlu / Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
İhsan Sezal / TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi
İsmail Coşkun / İstanbul Üniversitesi
Kadir Canatan / İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Mazhar Bağlı / Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi
Mehmet Akif Aydın / İstanbul Medipol Üniversitesi
Mehmet Eskin / Adnan Menderes Üniversitesi
Süleyman Seyfi Öğün
Şeref Ateş / Sakarya Üniversitesi
Yasin Aktay / Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Yakup Bilgili / Florida State College

***İsme göre alfabetik sırada/**
In alphabetical order by name

Yayın Koordinatörü/Broadcast Coordinator
Suat Tayfun Topak

Tasarım Dizgi ve Uygulama/Graphic Design
Bilal Said Doğrusöz

Mizanpaj/Proofreading
Bilal Said Doğrusöz

Yayın Türü/Type of Publication
Yaygın Süreli Yayın/Peer Reviewed Academic Journal

Yayın Periyodu/Publishing Period
Dört ayda bir (Nisan, Ağustos, Aralık aylarında) yayımlanır/Three times a year (April, August, December)

Ankara - Ağustos 2022/Ankara August 2022

Dergi Atıf Adı/Journal Name
Gençlik Arş. Derg./Journal of Youth Research

Yönetim Yeri/Management Location
T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı
Eğitim, Araştırma ve Koordinasyon
Genel Müdürlüğü
Örnek Mahallesi, Oruç Reis Caddesi No:13
Altındağ, Ankara Telefon: 444 0 472
e-mail: genclikarastirmalari@gsb.gov.tr
web: http://genclikarastirmalari.gsb.gov.tr

İçindekiler *Table of Contents*

İNCELEME / ARAŞTIRMA

Üniversite Öğrencilerinin Serbest Zaman Tutumları ile Serbest Zamanda Sıkılma Algıları Arasındaki İlişki
The Relationship between University Student's Leisure Attitudes and Leisure Boredom
Emrah Serdar & Duygu Harmandar Demirel
01 *10*

ANALYSIS / RESEARCH

Stimulating Learning Organisation Through Erasmus+: *Youth Organisations in Turkey*
*Erasmus+ Vasıtasıyla Öğrenen Örgütü Teşvik Etmek: Türkiye'de Gençlik Kuruluşları**
Asuman Göksel
15 *34*

İNCELEME / ARAŞTIRMA

Ergenlerde Öfke, Duygusal Zekâ ve Öz Duyarlılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Relationship between Anger, Emotional Intelligence and Self-Compassion in Adolescents
Filiz Erişen & Füsun Gökkaya & Fatih Yurdalan
39 *56*

ANALYSIS / RESEARCH

Universities in the Eyes of High School and University Students: Using Metaphors to Describe Universities
Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Gözünden "Üniversite": Bir Metafor Çalışması
Kübra Karakaya Özyer & Fatma Altınsoy
63 *78*

İNCELEME / ARAŞTIRMA

Ergenlerde Akademik Dayanıklılık ve Okul Tükenmişliğiyle Başa Çıkma Becesiri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
High School Student's Academic Resilience and School Burnout Coping Skills
Selim Gündoğan
82 *92*

Yazarlara Notlar
Notes for Writers
98 *100*

Copyright © 2022 **T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı**
http://genclikarastirmalari.gsb.gov.tr/
Gençlik Araştırmaları Dergisi • Ağustos 2022 • 10(27) • 1-9

ISSN 2791-8157
Başvuru | 18 Mayıs 2021
Kabul | 23 Aralık 2021

Üniversite Öğrencilerinin Serbest Zaman Tutumları ile Serbest Zamanda Sıkılma Algıları Arasındaki İlişki

*Emrah Serdar**
*Duygu Harmandar Demirel***

Öz

Bu araştırmanın amacı, katılımcıların serbest zaman tutumları ile serbest zamanda sıkılma algıları arasındaki farklılıkların ortaya koyulmasıdır. Ayrıca, üniversite öğrencilerinin serbest zaman tutumları ile serbest zamanda sıkılma algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemi ile İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Spor Bilimleri Fakültesinde okuyan 132 erkek ve 119 kadın olmak üzere toplamda 251 kişi oluşturmuştur. Çalışmada kullanılan veri toplama araçları; kişisel bilgi formuna ek olarak, Iso-Ahola ve Weissinger (1990) tarafından geliştirilen, Kara ile ark., (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Boş Zamanlarda Sıkılma Algısı Ölçeği (BZSAÖ)" ile Ragheb ve Beard (1982) tarafından geliştirilen ve Akgül ile Gürbüz (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Boş Zaman Tutum Ölçeği (BZTÖ)" kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise, MANOVA ve Pearson Korelasyon analizlerinden faydalanılmıştır. MANOVA analizi sonuçlarına göre; "Cinsiyet" ve "Refah Durumları" değişkenlerinin BZTÖ ile BZSAÖ'nün alt faktörleri üzerindeki ana etkisinin manidar olduğu tespit edilmiştir. BZTÖ'nün alt boyutları ile BZSAÖ'nün "Sıkılma" alt boyutu arasında düşük ve negatif yönde bir ilişki olduğu görülürken; BZSAÖ'nün "Doyum" alt boyutu ile arasında ise orta ve pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak; katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine göre, BZTÖ ile BZSAÖ düzeylerinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Son olarak ise, bireylerin serbest zaman tutum düzeyleri ile sıkılma algıları arasında düşük yönde ve negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Serbest Zaman, Serbest Zaman Tutumu, Serbest Zamanda Sıkılma Algısı.

* Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Spor Bilimleri Fakültesi, Rekreasyon Bölümü, serdar-emrah@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2438-6748

** Doç. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, duyguharmandar@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4090-7929

Abstract

This study aims to ascertain (i) the relationship between and (ii) the differences in participants' leisure attitudes and leisure boredom. The study sample consisted of 251 university students—132 males and 119 females—enrolled in Istanbul University–Cerrahpaşa's Faculty of Sport Sciences selected through purposeful sampling. The Leisure Boredom Scale (LBS) (Iso-Ahola & Weissinger,1990), adapted into Turkish by Kara et al. (2014), and the Leisure Attitude Scale (LAS) (Ragheb & Beard, 1982), adapted into Turkish by Akgül and Gürbüz (2011), and a personal information form were used to collect data for the study. Both a MANOVA and Pearson's correlation coefficient were used to analyze the data collected. The MANOVA analysis revealed that gender and welfare status had a statistically significant effect on the sub-dimensions of both the LAS and LBS. We furthermore found a negative, low-level relationship both with the subscales of LAS and with the boredom subscales of LBS as well as also a positive, medium-level relationship with satisfaction. As a result, we found that scores on the LAS and LBS differed by participants' socio-demographic characteristics. Finally, we found a negative, low-level relationship between participants' leisure attitudes and boredom.

Keywords: Leisure, Leisure Attitude, Leisure Boredom

Giriş

Bilimsel ve teknolojik alanda meydana gelen gelişmeler, yaşam şartlarının kolaylaşması ve çalışma yaşamının düzene girmesi bireylerin serbest zamanlarının artmasını sağlamış ve serbest zaman aktivitelerinin daha önemli bir hale geldiği belirtilmiştir. (Derman, 2018). Genel olarak serbest zaman aktiviteleri, bireylerin serbest zamanlarında katılım gösterdikleri egzersizler ve sosyalleşme gibi faaliyetler şeklinde tanımlanmaktadır (Paggi ve ark., 2016; Pressman ve ark., 2009). Diğer bir ifadeyle, serbest zaman aktivitelerinin bireylerin sosyal hayatlarında ve yorucu çalışma yaşamlarında gündelik sorunlardan kaçmalarına fırsat veren aktivitelerin bütünü olduğu (Gökyürek, 2016) ve sosyal etkileşimi ifade ettiği belirtilmiştir (Kelly, 1994; Serdar ve ark., 2017). Bu görüşe paralel olarak, gündelik hayatın kaçınılmaz bir neticesi olarak meydana gelen fizyolojik ve psikolojik problemlerle başa çıkmada ve insan organizmasının sağlıklı ve zinde olmasında, serbest zamanda katılım gösterilen serbest zaman aktivitelerinin önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Çuhadar ve ark., 2019; Güngörmüş ve ark., 2014; Rhodes ve Dean, 2009).

Kişilerin serbest zamanlarında kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak ya da bu zamanın verimli şekilde değerlendirilmesini sağlayacak serbest zaman aktivitelerine katılımın artmasının ise, bu aktivitelere ilişkin sonradan öğrenilecek tutumlar ile yakından ilişkili olduğu belirtilmiştir (Akgül ve Gürbüz, 2011). Bu bağlamda, serbest zaman tutumu, kişilerin serbest zamana ve serbest zaman aktivitelerine ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarını, katılım gösterdikleri aktivitelerden elde ettikleri bilgi, beceri, deneyim, anı ve duygulardan ortaya çıkan, olumlu veya olumsuz tepkiler ya da eğilimler şeklinde

ifade edilmektedir (Karadeniz ve ark., 2019; Teaff ve ark., 1975). Mannell ve Kleiber (1997) ise, serbest zaman tutumunun bireylerin potansiyel serbest zaman katılımlarına ilişkin isteklilik durumlarını yansıttığını belirtmişlerdir. (Gao ve ark., 2019). Diğer bir deyişle, bireylerin serbest zaman tutumlarının, onların serbest zaman aktivitelerine katılım göstermelerinde motivasyon kaynağı olduğu söylenebilir (Kesici, 2019). Ragheb ve Beard (1982)'a göre serbest zaman tutumu bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır (Kim ve ark., 2015). Bilişsel bileşen; bireylerin serbest zaman aktivitelerine ilişkin genel bilgi ve inançlarını içermektedir. Duyuşsal bileşen; bireylerin serbest zaman aktivitelerinden elde ettikleri deneyimlerin değerlendirmesini ifade etmektedir. Davranışsal bileşen ise; bireylerin geçmiş veya mevcut serbest zaman aktivitelerine katılım sıklıklarını ve davranış eğilimlerini yansıtmaktadır (Kara ve ark., 2019; Teixeira ve Freire, 2013).

Bireylerin serbest zaman aktivitelerine katılım göstermelerini ve etkinliklere yönelik devamlılığı azalttığı düşünülen serbest zamanda sıkılma algısı kavramı ise (Aydın ve ark., 2019), bireylerin ilgilerini karşılayacak bir etkinliğin olmaması neticesinde ortaya çıkan mutsuzluk ya da doyumsuzluk durumu olarak ifade edilmektedir (Yaşartürk ve ark., 2017). Başka bir deyişle, kişilerin serbest zaman deneyimlerinden yeterince tatmin olmadıklarında, serbest zaman deneyimleri sırasında ihtiyaçları karşılanmadığında, aktivitelere katılmak için gerekli olan becerilerden yoksun olduklarında ve aktiviteleri yeterince zorlayıcı bulmadıklarında serbest zamanda sıkılma algısının ortaya çıkacağı belirtilmiştir (Iso-Ahola ve Weissinger, 1990; Kaas ve Uğur, 2017; Wegner ve ark., 2008). Serbest zamanda sıkılma algısına neden olan etmenler ise, Iso-Ahola ve Weissinger (1987) tarafından kişilerde serbest zamana yönelik var olan olumsuz tutumlar, kişilerdeki eksik motivasyon kaynakları ve serbest zaman aktivitelerine katılım göstermede engelleyici faktörlerin fazla olması şeklinde belirtilmiştir (İskender ve Güçer, 2018).

Konuya ilişkin alanyazında serbest zaman tutumuna yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde; serbest zaman tutumu ile serbest zaman engelleri (Karadeniz ve ark., 2019; Kesici, 2019), serbest zaman motivasyonu (Arguz ve Erdoğdu, 2021), serbest zaman doyumu (Siegenthaler ve O'Dell, 2000; Kim ve ark., 2015), serbest zamanda algılanan özgürlük (Siegenthaler ve O'Dell, 2000), umutsuzluk (Yıldız ve Yiğiter, 2018), mutluluk (Karaman ve ark., 2016), yaşam doyumu (Ayhan ve Özel, 2020) gibi konular üzerinde araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Yine, alanyazında serbest zamanda sıkılma algısına ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde; serbest zamanda sıkılma algısı ile serbest zaman yönetimleri (Er ve ark., 2020; Wang, 2019; Wang ve ark., 2012), serbest zamanda algılanan özgürlük (Kara, 2019), serbest zaman doyumu (Doğan ve ark., 2019), internet bağımlılığı (Kara, 2019), yaşam doyumu (Kara ve ark, 2018; Yaşartürk ve ark., 2017), egzersiz bağımlılığı (Köse ve Bayköse, 2019), benlik saygısı (Kara ve ark., 2018), iş tatmini (Doğan ve ark., 2019) gibi konular üzerinde çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bireylerin serbest zaman aktivitelerine yönelik olumlu tutum göstermeleri neticesinde onların serbest zamana ilişkin sıkılma algılarının azalacağı düşünülmektedir. Yukarıda belirtilen bilgiler ışığında, çalışmanın amacı katılımcıların serbest zaman tutumları ile serbest zaman sıkılma algıları arasındaki farklılıkların ortaya koyulmasıdır. Aynı zamanda, üniversite öğrencilerinin serbest zaman tutumları ile serbest zamanda sıkılma algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

Yöntem

Araştırma Modeli: Çalışmanın amacı kapsamında tarama modeli kullanılmıştır. Evrene ilişkin genel bir kanıya ulaşabilmek için, evrenin tümünü veya temsil ettiği varsayılan bir örneklem grubunda araştırmanın yapılması tarama modeli şeklinde ifade edilmektedir (İslamoğlu ve Alnıaçık, 2014). İlişkisel tarama modeli ise, iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişim varlığını, yönünü ve şiddetini belirlemesi şeklinde açıklanmaktadır (Karasar, 2014).

Araştırma Grubu: Çalışmanın evrenini Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın örneklem grubunu, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Spor Bilimleri Fakültesinde okuyan 132 erkek ($Ort_{yaş}$=21.33±3.25) ile 119 kadın ($Ort_{yaş}$= 20.73±2.62) olmak üzere toplamda 251 kişi oluşturmaktadır. Çalışmaya katılanların %41,8'inin "Spor Yöneticiliği" bölümünde öğrenim gördüğü, %31,1'inin haftalık serbest zaman sürelerinin "6-10 Saat" arasında iken, %47,4'ünün ise refah durumunun "Normal" olduğu belirlenmiştir.

Boş Zaman Tutum Ölçeği (BZTÖ): Katılımcıların serbest zaman tutum düzeylerini tespit etmek amacıyla Ragheb ve Beard (1982) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Akgül ve Gürbüz (2011) tarafından uyarlanan "Boş Zaman Tutum Ölçeği (BZTÖ)" kullanılmıştır. Ölçek, 36 madde ve "Bilişsel", "Duyuşsal" ve "Davranışsal" alt boyutlardan oluşmaktadır. Ölçek alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları sırasıyla; "Bilişsel" alt boyutta .81, "Duyuşsal" alt boyutta .92 ve "Davranışsal" alt boyutta ise .91 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise iç tutarlılık katsayıları sırasıyla; .90, .90 ve .84 olarak belirlenmiştir. Ölçek formundaki maddeler ise, (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (5) Kesinlikle Katılıyorum şeklinde cevaplanmaktadır.

Boş Zamanlarda Sıkılma Algısı Ölçeği (BZSAÖ): Katılımcıların serbest zamanda sıkılma algılarını belirlemek için Iso-Ahola ve Weissinger (1990) tarafından geliştirilen, Türkçeye Kara ve ark., (2014) tarafından uyarlanan "Boş Zamanlarda Sıkılma Algısı Ölçeği (BZSAÖ)" kullanılmıştır. Ölçek, "Sıkılma" ve "Doyum" olmak üzere iki alt boyuttan ve 10 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutlar için iç tutarlılık katsayıları sırasıyla; "Sıkılma" alt boyutu için .72 ve "Doyum" alt boyutu için ise, .77 olarak belirlenmiştir. Alt boyutların iç tutarlılık katsayıları bu çalışma için sırasıyla; .70 ve .67 olarak belirlenmiştir. Ölçek formundaki maddeler ise, (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (5) Tamamen Katılıyorum şeklinde cevaplanmaktadır.

Araştırma Yayın Etiği: Bu araştırmanın İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurul başkanlığının 02.02.2021 tarihli 20528 sayılı kararı sonucunda etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin, SPSS 20.0 paket programından faydalanılarak analizleri yapılmıştır. Çalışmaya dahil olan bireylerin kişisel bilgilerine ilişkin dağılımlarını tespit etmek amacıyla yüzde ve frekans yöntemleri kullanılmıştır. Verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiğinin anlaşılması üzerine verilerin analizinde MANOVA ve Pearson Korelasyon analizlerinden faydalanılmıştır. Ayrıca, ölçeklerin iç tutarlılık katsayılarını belirlemek için Cronbach Alpha hesaplaması yapılmıştır.

Bulgular

Tablo 1. Ölçek Puanlarının Dağılımı

	Alt Boyutlar	Madde Sayısı	n	Ort.	Ss.	Çar.	Bas.
BZTÖ	Bilişsel	12	251	4.18	0.56	-0.60	0.40
	Duyuşsal	12	251	4.01	0.59	-0.48	0.64
	Davranışsal	12	251	3.65	0.61	0.68	0.35
BZSAÖ	Sıkılma	5	251	2.45	0.77	0.49	-0.15
	Doyum	5	251	3.67	0.65	-0.47	1.05

Tablo 1'de çalışmaya katılan katılımcıların ölçek alt faktörlerinden aldıkları ortalama puanlar değerlendirildiğinde; BZTÖ'nün alt faktörlerinde, en yüksek ortalama puanın "Bilişsel" (4.18) alt faktöründe olduğu, en düşük ortalama puanın ise, Davranışsal" (3.65) alt faktöründe olduğu belirlenmiştir. BZSAÖ'nün alt faktörlerinde ise, en yüksek ortalama puanın "Doyum" (3.67) alt faktöründe, en düşük ortalama puanın ise, "Sıkılma" (2.45) alt faktöründe olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2. BZTÖ-BZSAÖ Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre MANOVA Sonuçları

Ölçekler		*Erkek (n=132)*		*Kadın (n=119)*	
		Ort.	Ss.	Ort.	Ss.
BZTÖ	Bilişsel	4,13	0.59	4.23	0.52
	Duyuşsal	3.94	0.65	4.09	0.52
	Davranışsal	3.66	0.63	3.64	0.59
BZSAÖ	Sıkılma	2.61	0.79	2.28	0.71
	Doyum	3.58	0.71	3.77	0.57

Tablo 2'de MANOVA analizi sonuçlarına göre, cinsiyetin BZTÖ'nün alt faktörleri üzerindeki ana etkisinin manidar olduğu belirlenmiştir [λ= 0.964, $F_{(3,247)}$=3.044; p<0.05]. Alt faktörler düzeyinde ise, yalnızca "Duyuşsal" alt boyutta anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir [$F_{(1-249)}$=3.679; p<0.05]. Kadınların ortalama alt boyut puanlarının erkeklerin puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların cinsiyetlerinin BZSAÖ'nün alt faktörleri üzerindeki temel etkisinin manidar olduğu saptanmıştır [λ= 0.949, $F_{(2,248)}$=6.617; p<0.05]. Alt boyutlar düzeyinde ise, "Sıkılma" alt boyutu [$F_{(1249)}$=11.436; p<0.05] ve

"Doyum" alt boyutunda [F(1-249)=5.336; p<0.05] anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sıkılma alt boyutunda erkeklerin ortalama puanları daha yüksek iken, doyum alt boyutunda kadın katılımcıların puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. BZTÖ-BZSAÖ Ölçek Puanlarının Haftalık Serbest Zaman Sürelerine Göre MANOVA Sonuçları

Ölçekler		*1-5 Saat (n=55)*		*6-10 Saat (n=78)*		*11-15 Saat (n=47)*		*16 Saat ve üzeri (n=71)*	
		Ort.	**Ss.**	**Ort.**	**Ss.**	**Ort.**	**Ss.**	**Ort.**	**Ss.**
BZTÖ	Bilişsel	4.07	0.64	4.27	0.55	4.13	0.53	4.18	0.51
BZTÖ	Duyuşsal	3.95	0.68	4.10	0.62	4.03	0.55	3.95	0.51
BZTÖ	Davranışsal	3.71	0.64	3.71	0.70	3.61	0.54	3.56	0.51
BZSAÖ	Sıkılma	2.58	0.76	2.34	0.85	2.41	0.66	2.50	0.75
BZSAÖ	Doyum	3.60	0.60	3.68	0.74	3.77	0.68	3.66	0.57

Tablo 3'de MANOVA sonuçlarına göre, haftalık serbest zaman sürelerinin BZTÖ'nün alt faktörleri üzerindeki temel etkisinin istatistiksel olarak manidar olmadığı gibi alt boyutlar düzeyinde de anlamlı farklılık tespit edilememiştir [λ= 0.950, $F_{(9,596)}$=1.421; p>0.05]. Bireylerin haftalık serbest zaman sürelerinin BZSAÖ'nün alt faktörleri üzerindeki temel etkisinin manidar olmadığı gibi alt boyutlarda da anlamlı farklılık tespit edilememiştir [λ= 0.981, $F_{(6,492)}$=.784; p>0.05].

Tablo 4. BZTÖ-BZSAÖ Ölçek Puanlarının Refah Durumuna Göre MANOVA Sonuçları

Ölçekler		*Kötü (n=58)*		*Normal (n=119)*		*İyi (n=74)*	
		Ort.	**Ss.**	**Ort.**	**Ss.**	**Ort.**	**Ss.**
BZTÖ	Bilişsel	3.98	0.62	4.41	0.38	3.96	0.62
BZTÖ	Duyuşsal	3.81	0.58	4.23	0.46	3.83	0.67
BZTÖ	Davranışsal	3.57	0.61	3.80	0.54	3.46	0.65
BZSAÖ	Sıkılma	2.66	0.81	2.33	0.71	2.49	0.80
BZSAÖ	Doyum	3.45	0.74	3.87	0.56	3.54	0.63

Tablo 4'de MANOVA analizi sonuçlarına göre, bireylerin refah durumlarının BZTÖ'nün alt faktörleri üzerindeki ana etkisinin manidar olduğu belirlenmiştir [λ= 0.836, $F_{(6,492)}$=7.693; p<0.05]. Alt faktörler düzeyinde ise, "Bilişsel" [$F_{(2-248)}$=21.754; p<0.05], "Duyuşsal" [$F_{(2-248)}$=16.504; p<0.05] ve "Davranışsal" [$F_{(2248)}$=8.056; p<0.05] alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Tüm alt boyutlarda refah durumu normal olan katılımcıların ortalama puanları diğer katılımcıların puanlarından daha yüksektir. Katılımcıların refah durumlarının BZSAÖ'nün alt boyutları üzerindeki ana etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir [λ= 0.911, $F_{(4,494)}$=5.882; p<0.05]. Alt faktörler düzeyinde ise, "Sıkılma" [$F_{(2-248)}$=3.778; p<0.05] ve "Doyum" [$F_{(2-248)}$=10.780; p<0.05] alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. "Sıkılma" alt boyutunda refah durumu kötü olan bireylerin ortalama puanları daha yüksek iken, "Doyum" alt boyutunda refah durumu normal olan bireylerin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5. BZTÖ ile BZSAÖ Ölçek Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	Bilişsel	Duyuşsal	Davranışsal	Sıkılma	Doyum
Bilişsel	1				
Duyuşsal	776**	1			
Davranışsal	575**	.716**	1		
Sıkılma	-.228**	-.264**	-.140*	1	
Doyum	.514**	.504**	.421**	-.320**	1

***(p<0.01)*

Tablo 5'de BZTÖ ile BZSAÖ arasındaki ilişkinin tespitine yönelik Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; BZTÖ'nün alt faktörleri ile BZSAÖ'nün "Sıkılma" alt boyutu arasında negatif ve düşük yönde ilişki, "Doyum" alt boyutu ile pozitif ve orta yönde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Tartışma

Katılımcıların cinsiyetlerinin serbest zaman tutumlarının alt faktörleri üzerindeki ana etkisinin manidar olduğu ve alt faktörler düzeyinde ise sadece "Duyuşsal" boyutta kadınların puanlarının erkeklerin puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, alanyazında Karadeniz ve ark., (2019), Karakullukçu (2020), Kaya ve Gürbüz (2015) ve Yaşartürk (2016) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları paralellik göstermektedir. Bu durum, kadınların serbest zamanlarını değerlendirmede erkeklere oranla duyuşsal yönden daha fazla eğilim gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Kadın ve erkeklerin BZSAÖ'nün alt faktörleri üzerindeki ana etkisinin manidar olduğu, "Sıkılma" boyuttunda erkeklerin, "Doyum" boyutunda ise, kadınların puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, erkeklerin serbest zamanlarına yönelik sıkılma algılarının kadınlara

oranla daha yüksek olduğu, kadınların ise, serbest zamanlarını değerlendirmede erkeklere oranla daha fazla doyum elde ettikleri şeklinde açıklanabilir. Bu durum, genel olarak kadın ve erkeklerin serbest zamanlarını değerlendirmeye ilişkin gösterdikleri eğilim ve beklenti durumlarının birbirlerine göre farklılık gösterdiği şeklinde açıklanabilir. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise, Kaas ve Uğur (2017), Kara (2019), Doğan ve ark., (2019) ve Çakır (2019) tarafından yapılan çalışmalar ile bu araştırmanın sonuçları örtüşürken, Kara ve ark., (2018), Kara ve Gücal (2016) ve Aydın ve ark., (2019) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile örtüşmemektedir.

Bireylerin haftalık serbest zaman sürelerinin BZTÖ'nün alt faktörleri üzerindeki temel etkisinin manidar olmadığı gibi alt faktörler düzeylerinde de istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanamamıştır. Diğer bir deyişle, 6-10 saat arasında haftalık serbest zaman süresine sahip olan bireylerin alt boyut ortalama puanları diğer bireylerin ortalama puanlarından daha yüksek olmasına rağmen bu farklılık anlamlı değildir. Bu durum, bireylerin haftalık olarak sahip oldukları serbest zaman sürelerinin onların serbest zamana yönelik tutumlarını belirlemede önemli bir etmen olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu noktadan hareketle, Çelik (2014) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların haftalık serbest zaman sürelerine göre serbest zaman tutumları arasında farklılığın saptanamadığı belirtilmiştir. Bu bağlamda, Çelik (2014) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile bu çalışmanın sonuçları örtüşmektedir.

Bireylerin haftalık serbest zaman sürelerinin BZSAÖ'nün alt faktörleri üzerindeki ana etkisinin anlamlı olmadığı gibi alt boyutlar arasında da anlamlı farklılık belirlenememiştir. Başka bir deyişle, katılımcıların haftalık serbest zaman sürelerinin onların serbest zamana ilişkin sıkılma algılarını belirlemede bir etken olmadığı ve bireylerin sahip oldukları haftalık serbest zaman sürelerinin etkili ve verimli bir şekilde değerlendirme gerekliliğinin ortaya çıktığı söylenebilir. Elde edilen bulgular ışığında, Yaşartürk ve ark., (2017)'nın yaptığı araştırmada katılımcıların günlük serbest zaman sürelerine göre BZSAÖ'nün sıkılma alt boyutu arasında düşük ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Serdar ve ark., (2019) tarafından yapılan çalışmada BZSAÖ'nün doyum alt boyutunda 1-5 saat arasında haftalık serbest zaman süresine sahip bireylerin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların refah durumlarının serbest zaman tutumlarının alt faktörleri üzerindeki temel etkisinin manidar olduğu ve tüm alt boyutlarda farklılık olduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle, refah durumu normal olan bireylerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alt boyut puanlarının diğer katılımcıların alt boyut puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, bireylerin refah durumlarının serbest zamana ilişkin tutumlarını belirlemede önemli bir değişken olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu noktadan hareketle, Serdar (2020) tarafından yapılan araştırmada BZTÖ'nün tüm alt boyutlarında refah durumu iyi olan bireylerin ortalama puanlarının diğer bireylerin puanlarından daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Ancak, Gökçe (2019) tarafından yapılan çalışmada bireylerin refah durumlarına göre BZTÖ'nün alt faktörleri arasında farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu noktadan hareketle, Serdar (2020) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları örtüşmektedir.

Bireylerin refah durumlarının BZSAÖ'nün alt faktörleri üzerindeki ana etkisinin manidar olduğu gibi sıkılma ve doyum boyutların da anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. "Sıkılma" alt boyutunda refah durumu kötü olan katılımcıların ortalama puanlarının yüksek olduğu, "Doyum" alt boyutunda ise, refah durumu normal olan katılımcıların puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu noktadan hareketle, katılımcıların gelir ya da refah durumlarının onların serbest zamanlarını değerlendirmede ya da kendi istek ve arzuları doğrultusunda katılım gösterecekleri aktivitelerin belirlenmesinde önemli bir etken olduğu şeklinde yorumlanabilir. Konuya ilişkin alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde, Kara ve ark., (2018), Çakır (2019) ve Serdar ve ark., (2019) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla bu araştırmanın sonuçları örtüşmemektedir.

BZTÖ'nün alt boyutları ile BZSAÖ'nin "Sıkılma" boyutu arasında negatif ve düşük yönde ilişki, "Doyum" boyutu ile arasında pozitif ve orta yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, katılımcıların serbest zamana ilişkin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal düzeyleri ile serbest zamanda sıkılma algıları arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu, yine bireylerin serbest zamana ilişkin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal düzeyleri ile serbest zamanda sıkılma algılarının doyum düzeyinde pozitif ve orta seviyede bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu durum, bireylerin serbest zamanları değerlendirmeye yönelik olumsuz bir tutuma sahip olduklarında sıkılma algılarının arttığı, olumlu bir tutuma sahip olduklarında ise doyum düzeylerinin arttığı şeklinde açıklanabilir. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise, Yaşartürk (2016) tarafından yapılan çalışmada BZTÖ'nün bilişsel ve duyuşsal alt boyutları ile BZSAÖ'nün sıkılma boyutu arasında negatif ve düşük yönde ilişki olduğunu, yine BZSAÖ'nün doyum boyutu ile BZTÖ'nün tüm boyutları arasında orta ve pozitif yönde ilişki olduğunu belirtmiştir. Yıldıran (2019) tarafından yapılan çalışmada ise, BZTÖ'nün alt boyutları ile BZSAÖ'nün sıkılma boyutu arasında negatif ve anlamlı ilişki olduğu, BZTÖ'nün alt faktörleri ile BZSAÖ'nün doyum boyutu arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda, Yaşartürk (2016) ile Yıldıran (2019) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla bu araştırmanın sonuçları örtüşmektedir.

Sonuç

Kadınların duyuşsal alt boyut puanlarının erkeklerin puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yine kadınların doyum alt boyut puanları daha yüksek iken, erkeklerin sıkılma alt boyut puanlarının kadınlara oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bireylerin haftalık serbest zaman sürelerine göre BZTÖ ile BZSAÖ alt faktörleri arasında farklılık olmadığı saptanmıştır. Refah durumu normal olan bireylerin BZTÖ'nün tüm alt boyutlarında yüksek puan elde ettikleri, refah durumu kötü olan bireylerin sıkılma alt boyut puanlarının, refah durumu normal olan katılımcıların ise doyum alt boyut puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Son olarak ise, BZTÖ'nün alt boyutları ile BZSAÖ'nin "Sıkılma" boyutu ile negatif ve düşük yönde ilişki, "Doyum" boyutu arasında pozitif ve orta yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Bundan sonra yapılacak olan araştırmalarda, katılımcıların serbest zamanda sıkılma algıları ile serbest zaman doyumu, yaşam doyumu ve mutluluk gibi konular ile birlikte ele alınabilir. Yine, bireylerin serbest zamana yönelik tutumlarına ilişkin serbest zamanda algılanan özgürlük, serbest zaman engelleri ve serbest zaman motivasyonu gibi konularla ele alınarak aralarındaki ilişki incelenebilir.

Copyright © 2022 **Republic of Turkey Ministry of Youth and Sports**
http://genclikarastirmalari.gsb.gov.tr/
Journal of Youth Research • August 2022 • 10(27) • 10-14

ISSN 2791-8157
Received | 18 May 2021
Accepted | 23 Dec 2021

EXTENDED ABSTRACT

ANALYSIS / RESEARCH

The Relationship between University Students' Leisure Attitudes and Leisure Boredom

*Emrah Serdar**
*Duygu Harmandar Demirel***

Introduction

Developments in the scientific and technological fields, combined with the regularization of working life and more convenient living conditions have engendered an increase in people's leisure, and thus making leisure activities more important (Derman, 2018). Increased participation in leisure activities, is closely related to the attitudes to be learned by means of these very activities (Akgül & Gürbüz, 2011). The concept of leisure attitude can therefore be defined as positive or negative reactions or tendencies that consist of individuals' feelings, thoughts and behaviors regarding leisure time and leisure activities, as well as the knowledge, skills, experiences, memories and emotions they have gained from participation in such activities (Karadeniz et al., 2019 Teaff et al., 1975). Boredom during leisure time manifest as feelings of unhappiness or dissatisfaction brought about by a lack of interest in the activity (Yaşartürk et al., 2017). Based on this, our study aims to determine the relationship between university students' leisure attitudes and their feeling of boredom during leisure time.

Method

We employed a survey model in our study, as such models allow researchers to reach a general conclusion about the population under investigation, either by surveying the entire population or a sample group deemed to be representative of said population (İslamoğlu & Alnıaçık, 2014). The relational screening model explained as two or more variables determining the presence, direction and severity of change together (Karasar, 2014). The study group consisted of 251 participants, 132 males ($Mean_{age}$=21.33±3.25) and 119 females ($Mean_{age}$=20.73±2.62) selected by purposeful sampling. The Leisure Boredom Scale

* Assistant Professor, Istanbul University-Cerrahpasa, Faculty of Sports Sciences, Department of Recreation, serdar-emrah@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2438-6748

** Associate Professor, Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Education of Faculty, Department of Physical Education and Sports, duyguharmandar@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4090-7929

(LBS), the Leisure Attitude Scale (LAS) and a personal information form were used to collect data, which were subsequently analyzed using MANOVA and Pearson's correlation coefficient.

Results

The MANOVA results revealed that gender has a significant impact on the subscales of LAS [λ= 0.964, $F_{(3,247)}$=3.044]. We only found there to be a significant difference in the affective sub-dimension of the scale [$F_{(1-249)}$=3.679]. Females' mean sub-dimension scores were higher than their male counterparts. scores o the male counterparts. Gender was also found to have a meaningful [λ= 0.949, $F_{(2,248)}$=6.617] impact on the LBS subscales of boredom [$F_{(1-249)}$=11.436] and satisfaction [$F_{(1-249)}$=5.336]. While males had higher mean scores for boredom, females had higher scores for satisfaction. We found that there was no impact of weekly leisure variable in the sub-dimensions of the LAS [λ= 0.950, F (9,596)=1.421]. The main effect of the participants' weekly leisure on the subscales of LBS was not meaningful, and there was no meaningful difference in the subscales [λ= 0.981, $F_{(6,492)}$=.784]. We further found that participants' welfare status has a significant impact on LAS sub-dimensions [λ= 0.836, $F_{(6,492)}$=7.693]. We found a significant difference in the subscales of cognitive [$F_{(2-248)}$=21.754], affective [$F_{(2-248)}$=16.504] and behavioral [$F_{(2-248)}$=8.056] sub-dimensions. Participants with normal welfare status had higher mean scores than other participants. Participants welfare status has a significant impact on LBS subscales [λ= 0.911, $F_{(4,494)}$=5.882]. We likewise found a significant difference in the boredom [$F_{(2-248)}$=3.778] and satisfaction [$F_{(2-248)}$=10.780] sub-dimensions. Individuals with bad welfare status had higher mean scores in the "boredom" sub-dimension, whereas individuals with normal welfare status scored higher in the "satisfaction" sub-dimension. While Pearson's correlation analysis revealed a negative low-level correlation between LAS sub-dimensions, and the "boredom" sub-dimension in the LBS, it revealed a positive medium-level correlation with the "satisfaction" sub-dimension.

Conclusion

We found that female students' scored higher on the affective sub-dimension than their male counterparts. We also found that while females' scored in satisfaction, males scored higher in boredom. We discovered no significant difference between the LAS and LBS sub-dimensions regarding the time students spent at leisure each week. Respondents with normal welfare status scored high in all LAS sub-dimensions. While individuals with poor welfare status scored high in the boredom sub-dimension, individuals with normal welfare status had higher scores in the satisfaction sub-dimension. Finally, we found a negative, low-level correlation between LAS sub-dimensions and the boredom sub-dimension of the LBS, as well as a positive, medium-level correlation with satisfaction. Future studies, can examine the relationship between participants' leisure boredom, leisure satisfaction, life satisfaction, happiness, attitudes toward leisure, perceived freedom during leisure time, leisure constraints, and leisure motivation.

Kaynakça/Peferences

- Akgül, B.M. & Gürbüz, B. (2011). Boş Zaman Tutumu Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi.* XVI(1), 37-43.
- Arguz, İ. & Erdoğdu, M. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Rekreatif Faaliyetlere Yönelik Tutumları ve Boş Zaman Motivasyonlarının İncelenmesi. *Türk Spor Bilimleri Dergisi.* 4(1), 1-9.
- Aydın, İ., Öncü, E., Akbulut, V. & Kılıç, S.K. (2019). Öğretmen Adaylarında Boş Zaman Sıkılma Algısı ve Psikolojik Sağlamlık İlişki. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi.* 21(1), 39-53.
- Ayhan, B. & Özel, B. (2020). Examining the Relationship between Leisure Attitude and Life Satisfaction Levels of University Students. *İnternational Journal of Sport Culture and Science*. 8(3), 154-166.
- Çakır, V.O. (2019). The Relationship Between Leisure Time Management and Perceptions of Boredom. *World Journal of Education.* 9(3), 38-45.
- Çelik, Z. (2014). Ankara Polis Koleji Öğrencilerinin Boş Zaman Aktivitelerine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Çuhadar, A., Er, Y., Demirel, M. & Demirel, D.H. (2019). Bireyleri Rekreasyonel Amaçlı Egzersize Motive Eden Faktörlerin İncelenmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi.* 17(3), 153-161.
- Derman, E. (2018). Serbest Zaman Aktivitesi Olarak Doğa Yürüyüşüne Gençlerin Katılım Kısıtlarının Belirlenmesi. *İnternational Journal of Academic Value Studies.* 4(19), 429-434.
- Doğan, M., Elçi, G. & Gürbüz, B. (2019). Serbest Zaman Doyumu, Serbest Zamanda Sıkılma Algısı ve İş Tatmini İlişkisi: Akademisyenler Üzerine Bir Araştırma. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi.* 17(1), 154-164.
- Er, Y., Demirel, M. & Çuhadar, A. (2020). İnvestigation of Leisure Management Skills and Leisure Boredom in University Students in Terms of Different Variables. *İnternational Journal of Applied Exercise Physiology.* 9(6), 49-54.
- Gao, M., Chen, C.C. Huang, Y.C. & Lin, Y.H. (2019). Work and Leisure in Taiwan: Examining the Antecedents and Consequences of Work-Leisure Conflicts. *Leisure Studies*. 38(1), 128-143.
- Gökçe, S.C. (2019). Spor Genel Müdürlüğü Merkez Teşkilatında Çalışan Personelin Boş Zaman Aktivitelerine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale.
- Gökyürek, B. (2016). An Analysis of Leisure Attitudes of the İndividuals Participating in Dance Activities and the Relationship between Leisure Attitude and Life Satisfaction. *International Journal of Environmental & Science Education.* 11(10), 3285-3296.
- Güngörmüş H.A., Yenel F. & Gürbüz B. (2014). Examination of Recreational Motives of Individuals: Demographic Differences. *International Journal of Human Science.* 11(1), 373-386.
- Iso-Ahola, S. E. & Weissinger, E. (1987). Leisure and Boredom. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 5(3), 356–364.
- Iso-Ahola, S.E. & Weissinger, E. (1990). Perceptions of Boredom in Leisure: Conceptualization Reliability and Validity of the Leisure Boredom Scale. *Journal of Leisure Research.* 22(1), 1-17.
- İskender, A. & Güçer E. (2018). Boş Zamanda Sıkılma Algısı ile Riskli Davranışlar Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama. *Turizm Akademik Dergisi.* 5(1), 86-97.
- İslamoğlu, A. H. & Alnıaçık, Ü. (2014). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri.* (4. Baskı) İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Kaas, E.T. & Uğur, S. (2017). Leisure Participation, İnternet Addiction and Leisure Boredom in University Students. *Journal of Educational and İnstructional Studies in the World.* 7(4), 38- 47.
- Kara, F.M., Gürbüz, B. & Öncü, E. (2014). Leisure Boredom Scale: The Factor Structure and Demographic Differences. *Turkish Journal of Sport and Exercise.* 16(2), 28-35.
- Kara, F.M. (2019). İnternet Addiction: Relationship with Perceived Freedom in Leisure, Perception of Boredom and Sensation Seeking. *Higher Education Studies.* 9(2), 131-140.
- Kara, F.M. & Gücal, A.Ç. (2016). Akademisyenlerde İşkolikliğin Belirlenmesinde Serbest Zamanda Sıkılma Algısının Rolü. *Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi.* 1(1), 47-62.

- Kara, F.M., Gürbüz, B. & Sarol, H. (2018). Yetişkinlerde Serbest Zamanda Sıkılma Algısı, Algılanan Sosyal Yetkinlik ve Benlik Saygısı Düzeyinin İncelenmesi. *Uluslararası Spor, Egzersiz & Antrenman Bilimi Dergisi.* 4(4), 113-121.
- Kara, F.M., Gürbüz, B., Kılıç, S.K. & Öncü, E. (2018). An Investigation of Pre-Service Physical Education Teachers' Leisure Boredom, Life Satisfaction and Social Connectedness. *Journal of Computer and Education Research*. 6(12), 342-357.
- Kara, F.M., Sarol, H. & Güngörmüş, H.A. (2019). "Attitudes Are Contagious": Leisure Attitude and Passion of University Students. *İnternational Education Studies.* 12(7), 42-48.
- Karadeniz, F., Müftüler, M. & Gülbeyaz, K. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Serbest Zaman Aktivitelerine Yönelik Tutum ve Engellerinin İncelenmesi (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği). *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi.* 1(2), 21-36.
- Karakullukçu, Ö.F. (2020). Öğretmen Adaylarının Boş Zaman Tutumlarının İncelenmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi.* 18(1), 264-272.
- Karaman, M., Ayyıldız, T., Okan, İ. & Yaman, M. (2016). Rekreatif Dans Aktivitelerine Katılan Bireylerin Mutluluk, Boş Zaman Tutumu ve Yaşam Tatmini Düzeylerinin ve Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi.* 21, 75-93.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* 27 Basım. Nobel yayıncılık.
- Kaya, S. & Gürbüz, B. (2015). An Examination of University Students' Attitudes Towards Leisure Activities. *Pamukkale Journal of Sport Sciences.* 6(3), 46-59.
- Kelly, J. R. (1994). The Symbolic Interaction Metaphor and Leisure: Critical Challenges. *Leisure Studies.* 13(2), 81-96.
- Kesici, M. (2019). Yiyecek-İçecek Yöneticilerinin Boş Zaman Tutumu ve Boş Zaman Etkinliklerine Katılım Engelleri İlişkisi. GSI Journals Serıe A: Advancements in Tourism, *Recreation and Sports Sciences.* 2(1), 76-94.
- Kim, S., Sung, J., Park, J. & Dittmore, S.W. (2015). The Relationship Among Leisure Attitude, Satisfaction and Psychological Well-Being for College Students. *Journal of Physical Education and Sport.* 15(1), 70-76.
- Köse, E. & Bayköse, N. (2019). Serbest Zamanda Sıkılma Algısı ve Egzersiz Bağımlılığı Arasındaki İlişki. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi.* 2(1), 1-14.
- Mannell, R. C. & Kleiber, D. A. (1997). A Social Psychology of Leisure. State College, PA: Venture Publishing Inc.
- Paggi, M.E., Jopp, D. & Hertzog, C. (2016). The Importance of Leisure Activities in the Relationship between Physical Healt and Well-Being in a Life Span Sample. *Gerontology.* 62, 450-458.
- Pressman, S.D., Matthews, K.A., Cohen, S., Martire, L.M., Scheier, M., Baum, A. & Schulz, R. (2009). Association of Enjoyable Leisure Activities with Psychological and Physical Well-Being. *Psychosomatic Medicine.* 71(1), 725-732.
- Ragheb, M. G. & Beard, J. G. (1982). Measuring Leisure Attitude. *Journal of Leisure Research.* 14(2), 155-167.
- Rhodes R.E. & Dean R.N. (2009). Understanding Physical İnactivity: Prediction of Four Sedentary Leisure Behaviors. *Leisure Sciences.* 31(2), 124-135.
- Serdar, E. (2020). Serbest Zaman Tutumu, Serbest Zaman Doyumu ve Rekreasyonda algılanan Sağlık Çıktıları Arasındaki İlişki. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Serdar, E., Demirel, D.H., Demirel, M. & Sarol, H. Serbest Zaman Sıkılma Algısı ile Algılanan Özgürlük Arasındaki İlişki. II. Dünya Spor Bilimleri Araştırmaları Kongresi. 21-24 Mart 2019. Manisa, Türkiye
- Serdar, E., Demirel, M., Demirel, D.H. & Çakır, V.O. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Serbest Zaman Algı Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *Sosyal Bilimler Dergisi.* 4(18), 549- 560.
- Siegenthaler, K.L. & O'Dell, I. (2000). Leisure Attitude, Leisure Satisfaction, and Perceived Freedom in Leisure within Family Dyads. *Leisure Sciences.* 22(4), 281-296.
- Teaff, J.E., Ernst, N.W. & Ernst. M. (1975). An Elderly Leisure Attitude Schedule. 28th Annual Meeting of the Gerontological Society, Louisville, Kentucky.
- Teixeira, A. & Freire, T. (2013). The Leisure Attitude Scale: Psychometric Properties of a Short Version for Adolescents and Young Adults. *Leisure/Loisir.* 37(1), 57-67.

- Wang, W.C. (2019). Exploring the Relationship among Free-Time Management, Leisure Boredom and İnternet Addiction in Undergraduates in Taiwan. *Psychological Reports*. 122(5), 1651-1665.
- Wang, W.C., Wu, C.C., Wu, C.Y. & Huan, T.C. (2012). Exploring The Relationships Between Free-Time Management and Boredom in Leisure. *Psychological Reports*. 110(2), 416-426.
- Wegner, L., Flisher, A.J., Chikobvud, P., Lombard, C. & King, G. (2008). Leisure Boredom and High School Dropout in Cape Town South Africa. *Journal of Adolescence.* 31, 421-431.
- Yaşartürk, F. (2016). Elit Düzeydeki Sporcuların Rekreatif Etkinlik Tercihlerinde Tutum, Sıkılma Algısı ile Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Yaşartürk, F., Akyüz, H. & Karataş, İ. (2017). Rekreatif Etkinliklere Katılan Üniversite Öğrencilerinin Serbest Zamanda Sıkılma Algısı ile Yaşam Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İnternational Journal of Cultural and Social Studies.* 3(SI), 239- 252.
- Yıldız, H. & Yiğiter, K. (2018). Düzce Emniyet Müdürlüğü Personelinin Boş Zaman Tutumlarının ve Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research.* 5(25), 1983-1995.
- Yıldıran, M.K. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Boş Zaman Tutum Düzeylerinin Boş Zamanda Sıkılma Algısını Belirlemedeki Rolünün İncelenmesi. Kırıkkale Üniversite Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Kırıkkale.

Copyright © 2022 **Republic of Turkey Ministry of Youth and Sports**
http://genclikarastirmalari.gsb.gov.tr/
Journal of Youth Research • August 2022 • 10(27) • 15-33

ISSN 2791-8157
Received | 14 Aug 2021
Accepted | 10 Feb 2022

Stimulating Learning Organisation Through Erasmus+: Youth Organisations in Turkey*

*Asuman Göksel***

Abstract

Turkey's full participation in the European Union's Education and Youth Programmes (i.e., Erasmus+ Programme) since 2004 has been one of the ongoing components of Turkey–EU relations. As indicated by the Director of the National Agency of Turkey in 2021, the programme has supported 700,000 participants from Turkey in 36,000 projects over the course of 17 years. Youth organisations taking part in the learning mobility opportunities of the youth component of the Erasmus+ programme are just one of the programme's many beneficiaries.

In an effort to perform a theoretical analysis of the effects of Erasmus+ on youth organisations in Turkey, this article suggests that owing to their contextual characteristics, youth organisations have the potential to transform into learning organisation stimulated by their involvement in Erasmus+ youth projects. To answer how Erasmus+ may act as a trigger for this, qualitative data were collected from fifteen youth organisations from Turkey active in the programme and analysed around four components of the integrated model on learning organisation developed by Örtenblad (2004) (i.e., organisational learning, learning at work, learning climate and learning structure). The findings suggest that three major factors, namely organisational consciousness on learning, participatory mechanisms in the organisation and team-based working structures, are mutually reinforcing characteristics able to help youth organisations transform into learning organisation through participation in Erasmus+/YiA training and support activities.

Keywords: Youth Organisation, Erasmus+ Programme, Learning Organisation, Youth Work.

* The author would like to thank the Centre for EU Education and Youth Programmes (National Agency of Turkey) of the Directorate for EU Affairs of the Ministry of Foreign Affairs for granting the official permission to use the data for academic purposes that it funded within the research project: "Competence Development and Capacity Building in Erasmus+: Youth in Action (RAY-CAP)". The opinions expressed in this article are those of the author and neither the European Commission nor the Turkish National Agency can be held responsible for any use of the information contained therein

** Asst. Prof., Middle East Technical University, Department of Political Science and Public Administration, agoksel@metu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2016-7460.

Öz

Türkiye'nin 2004 yılından bu yana Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarına (Erasmus+ Programı) tam katılımı, Türkiye-AB ilişkilerinin kesintisiz bir bileşeni olmuştur. Türkiye Ulusal Ajansı Başkanı tarafından 2021'de belirtildiği üzere, 17 yılda 36.000 projede Türkiye'den 700.000 katılımcıyı desteklemiştir. Özellikle Erasmus+ Programı'nın gençlik bileşeni kapsamındaki öğrenme hareketliliği fırsatlarına katılan gençlik kuruluşları programın birçok yararlanıcısından biridir.

Erasmus+ Programı'nın Türkiye'deki gençlik örgütleri üzerindeki etkilerini kuramsal bir perspektiften analiz etmek amacıyla, bu makale, özellikle bağlamsal özellikleri nedeniyle gençlik örgütlerinin öğrenen örgüte dönüşme potansiyeline sahip olduklarını ve Erasmus+ Programı'nın gençlik bileşenine katılımın, bu potansiyeli teşvik edebilecek mekanizmalardan biri olabileceğini öne sürmektedir. Erasmus+ Programı'nın nasıl bir teşvik sağlayabileceği sorusunu yanıtlamak için, Türkiye'den Program'a aktif katılan onbeş gençlik kuruluşundan toplanan nitel veriler, Örtenblad (2004) tarafından geliştirilen bütünleşik öğrenen örgüt modelinin dört bileşeni, (yani örgütsel öğrenme, işte öğrenme, öğrenme iklimi ve öğrenme yapısı), etrafında analiz edilmektedir. Bulgular, öğrenmeye ilişkin örgütsel bilinç, kuruluştaki katılımcı mekanizmalar ve ekip tabanlı çalışma yapıları olmak üzere üç ana faktörün, gençlik kuruluşlarının, Erasmus+ Programı'nın eğitim ve destek faaliyetlerine katılımları yoluyla öğrenen örgüte dönüşmesine yardımcı olacak şekilde, pekiştirici özellikler olarak tanımlanabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Gençlik Kuruluşları, Erasmus+ Programı, Öğrenen Örgüt, Gençlik Çalışmaları.

Introduction

Turkey has fully participated in the European Union (EU) Education and Youth Programmes (known today as the Erasmus+ Programme) in 2004 (Hocaoğlu Bahadır & Gürsoy, 2020, p. 732). Implemented in Turkey for the last 17 years, the Erasmus+ Programme is one of the continuous, uninterrupted components of Turkey–EU relations. As indicated by the Director of the National Agency of Turkey, Erasmus+ has been an important instrument in strengthening dialogue between the EU and Turkey with more than 700,000 participants and 36,000 projects by 2021[1]. Even at a point where Turkey–EU relations seem to be "at a standstill" (Eralp, 2018, p. 3), Erasmus+ continues to be lauded as one of the building blocks of "people-to-people contact" in a way to ensure "confidence-building" between Turkey and the EU.[2]

The co-operation between the EU and Turkey in the field of education and youth has precipitated an academic interest to analyse the impact of Erasmus+ on its different beneficiaries in Turkey. However, these studies are mainly confined to formal education, such as the impact of the Erasmus+ and learning mobility in Turkey on university students (Kuloğlu, 2020; Gökten & Emil, 2019), on academic/administrative staff (Kasalak, 2013; Hocaoğlu & Gürsoy, 2020) and on higher education institutions (Özdem, 2013; Hatısaru, 2017). Several other studies focus on teachers (Demirer & Dak, 2019, Topaç, 2019) and secondary schools (Kesik & Beycioğlu, 2020). Nevertheless, the youth component of Erasmus+

1 Speech of Mr. İlker Astarcı on 22 February 2021. Available at https://m.facebook.com/watch/?v=166941211901570.

2 Statement by Josep Borrell-Fontelles, the High Representative and Vice-President of the European Commission. "LEAK: Borrell report suggests new carrot-and-stick approach for Turkey", Euractiv, 21 March 2021. Retrieved from: https://www.euractiv.com/section/global-europe/news/leak-borrell-report-suggests-new-carrot-and-stick-approach-for-turkey/.

has received limited attention, and that attention focuses primarily on the effects of participation in European Voluntary Service projects (Çakı, 2014; Akgün et al., 2020). Thus, there is an identifiable gap in the literature analysing the impact of Erasmus+ in Turkey on youth leaders/workers, youth organisations or youth work at large.

This article aims to explore the effects of participation in Erasmus+ on youth organisations in Turkey in light of the *learning organisation* conceptual framework developed by Örtenblad (2004). There is limited research in the literature analysing *youth organisations as learning organisation* and the dynamics behind such a transition (for two rare examples, see Del Felice & Solheim, 2011; Soghomonyan, 2012). Learning organisation as a concept in Turkey has not been studied in relation to youth organisations; rather, it has been studied in relation to schools and school administrators/teachers (Aslan, 2019; Banoğlu & Peker, 2012) or higher education institutions (Yıldız et al., 2016).

This article suggests that, owing to their contextual characteristics, youth organisations have the potential to transform into learning organisation and one of the mechanisms to stimulate such a potential is the youth organisations' participation in the training and support activities of Erasmus+ youth component. In support of this hypothesis, this article attempts to answer how the learning organisation potential of the youth organisations in Turkey is triggered at different stages of their participation in Erasmus+. Accordingly, the article is structured as follows: The first part elaborates on the conceptual framework of *learning organisation* and introduces what Örtenblad (2004) labels as an *integrated approach of learning organisation*. The following section identifies *generalised organisational contexts* of youth organisations to show how youth organisations are conducive to learning. The next section details the qualitative data collection methods and research sample. Following this, qualitative data are analysed in four dimensions of the integrated model learning organisation (Örtenblad, 2004) to identify each dimension's specific mechanisms and characteristics. The article finds that the co-existence of all four of the model's dimensions and their mutually reinforcing characteristics analysed on the basis of their participation in the Erasmus+ training and support activities help youth organisations transform into learning organisation in light of three major factors: organisational consciousness with regards to learning, participatory mechanisms in the organisation and team-based working structures.

Conceptual Framework

Learning organisation emerged as a research agenda toward the end of the 1980s. Senge (1990, p. 3) described the concept as venues "where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning how to learn together." Such a learning process is maintained to result in the "eventual transformation of an organisation" (Pedler et al., 1989) that precipitates a "change in the behaviour of the organisation" (Huber, 1991). Voolaid and Ehrlich (2017, pp. 341–342) summarise the major emphases found in extant definitions of learning organisation as "continuously learning individuals, learning expressed in transformation is a natural part of the organisation; learning is a strategic and knowledgeably conducted process, an organisation has

structures and systems that promote learning and knowledge sharing, an organisation has learning capacity, and knowledge is taken as a competitive advantage".

The originality of learning organisation conceptualisation lies in its "action-oriented" nature that seeks to develop "diagnostic and evaluative methodological tools" for the promotion of superior-quality learning experiences within the organisations (Greenan & Lorenz, 2009, p. 6). As such, a learning organisation implies systematic, empirical and functional analysis, the operationalisation of research on "how organisations make the transition to being a learning organisation" and whether or not there is a trigger for this transition (Tuggle, 2016, p. 455).

One of the functional approaches to the analysis of learning organisation is provided by Örtenblad's (2004) *integrated model of learning organisation*. The integrated characteristics of the model stem from the effort undertaken to overview and blend various definitions of learning organisation in the literature into a functional approach that provides a "new, workable model" to organisations in their endeavour to function as learning organisation (Örtenblad, 2004, p. 132). This integrated model operationalises an empirical analysis of learning organisation by examining four complementary dimensions (i.e., organisational learning, learning at work, learning climate and learning structure) deemed to co-exist, albeit without equal emphasis (Örtenblad, 2004, p. 135).

The first dimension of the integrated model of learning organisation is *organisational learning.* Örtenblad (2004, pp. 132–133) states that it refers to "being aware of the need for different levels of learning, and storing of knowledge in the organisation", where stored knowledge may be used in actual, real-life practices of the organisation, thus constituting organisational, as opposed to individual memory. Learning is suggested to be initiated by individuals who act as agents for the organisation and whose learning outcomes are collected and stored in the organisational memory as "routines, standard operating procedures, shared mental models, documents, manuals etc." to make the learning and knowledge organisational (Örtenblad, 2004, p. 133). The second dimension of the model—*learning at work*—refers to learning on the job (Örtenblad, 2004, p. 133). This suggests that members of the organisation also learn while practicing their daily activities, which may also occur through interaction with customers in a way to satisfy their demands and needs. The third dimension is *learning climate* and is defined as "a positive atmosphere that makes learning easy and natural" to be ensured by the organisation in a "facilitated but not controlled" manner (Örtenblad, 2004, p. 134). The fourth dimension of the integrated model is *learning structure*, which is to be "flexible" and "decentralised" so as to facilitate its members' ability to learn from their environment and customers and to respond to their changing needs and demands through quick decisions (Örtenblad, 2004, p. 134). Such a learning structure is to be shaped around an "organic team-based structure" where teams assume authority to make quick decisions with a "holistic perspective of the organisation's business" and are informed about other team members' tasks to replace their colleagues whenever necessary (Örtenblad, 2004, p. 134).

In his later works, Örtenblad (2015, p. 164) further develops the model by adding context-adapted characteristics of learning organisation into the model, referring to the identification of generalised organisational contexts in which particular types of organisations are embedded to identify the

conditions under which organisations may better perform as learning organisation. Before discussing the qualitative analysis, the following section aims to summarise the overall context in which youth organisations both exist and function in order to demonstrate how conducive they are in their ability to transform into a learning organisation.

Contextual Characteristics of Youth Organisations

Three general characteristics of the context in which youth organisations are embedded can be identified from the literature: their wider universe (i.e., youth work), their nature and the availability of structural learning instruments/programmes.

The first contextual characteristic of youth organisations is youth work—considered as "a tool for personal development, social integration and active citizenship of young people" through "activities with, for and by young people of a social, cultural, educational or political nature"[3]. Lauritzen (2006) defines the overarching aim of youth work as "integration and inclusion of young people in society" to ensure "personal and social emancipation of young people" often to be pursued by learning situated within out-of-school education characterised by non-formal education/learning. Non-formal education within youth work is suggested to be "structured, based on learning objectives, learning time and specific learning support and it is intentional", and includes, but is not limited to "voluntary and often self-organised character of learning", "participative and learner-centred approach", and "a supportive learning environment" (EC & COE, 2004, pp. 5–6). Non-formal education exists in a "learning continuum" with informal and formal education (Fennes & Otten, 2008) that complement each other. An integral part of learning in youth work is intercultural learning, developed to tackle societal challenges, aiming at "social and cultural learning in international training and learning settings in terms of empathy, role distance and tolerating ambiguity" (Fennes & Otten, 2008). Lastly, youth work depends on the voluntary participation of young people (Coussée, 2012, p. 84) in all youth work activities. Key actors of youth work are "the youth organisation, the youth worker and the young person" (Siurala, 2017, p. 227). The aims of youth work are usually fulfilled by youth organisations and their youth workers/leaders, either in a professional or voluntary manner, to "respond positively and purposefully to the different needs, wants and issues facing a diversity of young people" (Williamson, 201, p. 20).

The second context-related characteristic is that youth work actors are, given the myriad forms that youth work takes, incredibly diverse. Defined by their own diverse historical, cultural and political backgrounds, youth work actors exist at the local, regional, national and international levels. Accordingly, youth work can be delivered by public or non-governmental organisations (NGOs), led either by young people themselves, by informal groups or through governmental youth services to serve young people (Dunne et al., 2014). In such a diverse context, youth organisations can take the form of a public institution (e.g., youth centres of a ministry or municipality), a non-governmental organisation (e.g., associations, foundations, charities) or even a group of young people who have come together under a single roof to pursue youth-related activities.

3 Council of Europe, "Youth Work Essentials". Available online at https://www.coe.int/en/web/youth-portfolio/youth-work-essentials.

The final contextual characteristic of youth organisations is the availability of structural learning instruments—mostly in form of youth programmes—purposefully designed for those working with and for young people, namely youth workers/leaders and youth organisations. Operating at different levels and financed by governments and/or international/supranational organisations, these programmes support non-formal education/learning, volunteering and mobility. Here, learning mobility appears as a concept bridging (usually cross-country) movement and the (usually non-formal/informal) education of young people, youth leaders and youth workers to develop "personal and professional competences, communication, interpersonal and intercultural skills, and active citizenship" (Kristensen, 2019, p. 5). A prominent example is the youth component of the EU's Erasmus+ programme. The youth component of the programme (formerly called Youth in Action) supports and funds youth exchanges, youth volunteering, and training and support activities for youth workers/leaders. *Mobility of youth workers* (MoYW) and *Transnational Cooperation Activities* (TCA) are two components that directly target youth workers, youth leaders/trainers and youth organisations. MoYW activities cover "transnational/international seminars, training courses, contact-making events, study visits and job shadowing visits" that aim "to support professional development of youth workers", on the one hand, and "to contribute to capacity building of the youth organisations" and "its impact on youth workers' daily work with young people", on the other[4]. Comprising a range of events (e.g., seminars, workshops, training courses and partnership-building activities), TCA aims not only to "improve the quality and impact of the programme at a systemic level" by providing opportunities to create and/or extend contacts/cooperation between youth organisations across Europe but also to gain knowledge and practical skills on Erasmus+ and project ideas[5].

The literature presented above suggests that youth organisations exist and function in a context conducive to learning where non-formal and intercultural learning are promoted. Youth workers/leaders act not only as agents providing learning opportunities to young people but also as recipients of learning themselves through structured programmes purposefully designed and implemented by youth organisations for them. Here, the research question is how those structured programmes actually stimulate learning for the youth organisations, structurally or through youth workers, in a way to enhance their capacities as learning organisation.

Data Collection and Sampling

The field work for the empirical analysis presented in this article was conducted as a part of the Competence Development and Capacity Building in Erasmus+: Youth in Action (RAY-CAP) research project designed and implemented by the RAY Network[6]. Qualitative data were collected in line

4 Erasmus+ Programme Guide, Version 1, 20/10/2016, pp.79. Available online at: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_en.pdf.

5 "https://www.erasmusplus.org.uk/transnational-cooperation-activities" and "https://www.salto-youth.net/rc/training-and-cooperation/nationalagencies/".

6 For more details about the RAY Network - Research-based Analysis of European Youth Programmes, please see https://www.researchyouth.net/.

with Module C of the RAY-CAP research project, which aimed to analyse "how training and support activities within Erasmus+/YiA contribute to the development of organisations involved in Erasmus+/YiA"[7]. The field work conducted in Turkey was facilitated and funded by the Centre for EU Education and Youth Programmes (Turkish National Agency), a member of the RAY Network since 2012. Permission to use the qualitative data collected within the scope of RAY-CAP for academic purposes in this article was officially granted by the Centre for EU Education and Youth Programmes in letter no. E-54424665-619-12104.

This article adopts a qualitative research approach to analyse the role that Erasmus+/YiA training and support activities play in stimulating youth organisations to become learning organisations whilst simultaneously identifying the mechanisms and characteristics in this process. Such a processual phenomenon (Blaikie, 2010) is to be traced through the experiences and perceptions of the organisational actors collected through semi-structured interviews in an attempt to establish a relational understanding of the process, as opposed to making generalisations.

The questions set used to collect qualitative data for this study was prepared by RAY-CAP working group composed of researchers from various European countries including the author of this article. The questions set was informed by the conceptual framework paper[8] published by RAY-CAP and contained five principal question categories regarding (i) the selection, preparation and follow-up of training and support activities, (ii) the previous and future organisational change and development of the youth organisations interviewed and (iii) between three and five questions for each of these five categories. To ensure validity and reliability, the interviews were audio-recorded and transcribed verbatim for coding. In presenting the analysis, direct quotes from the interviewees were provided to illustrate interviewees' experiences and to show how certain conclusions were derived from the evidence.

For the qualitative analysis in this article, a two-cycle qualitative coding method was adopted (Saldaña, J., 2009). The first cycle of coding sought to identify the mechanisms and their characteristics adopted by the interviewed youth organisations throughout the initiation, preparation, participation and follow up of Erasmus+/YiA training and support activities. The second cycle regrouped the coded data into four aspects of integrated model of Örtenblad (2004).

The interviews were conducted with twenty-one representatives/key staff members (including directors, staff and/or team members) of fifteen youth organisations in Turkey between 1 March and 14 May 2018. Nine interviews were conducted face-to-face and six by telephone (Table 1).

7 https://www.researchyouth.net/projects/cap/.

8 Research Project on competence development and capacity building in Erasmus+: Youth in Action – Conceptual Framework for Youth Work within E+/YiA focused on competences, training and learning [draft version], 18 April 2016, prepared by Doris Bammer, Andreas Karsten and Helmut Fennes.

Table 1. List of Interviewees

Id No.	Type of Organisation	Year of Establishment	Type of Erasmus+/YiA Projects Between 2014-2018	Number of Interviewees	Type of Interview
TR-01	Public organisation	2013	8 TCA; 1 KA1	2	Face-to-face
TR-02	Public organisation	2016	2 TCA; 2KA1 (non-MoYW)	1	Face-to-face
TR-03	NGO	2014	2 TCA; 4 KA1	2	Face-to-face
TR-04	NGO	2012	2 KA1; 1; KA3	1	Telephone
TR-05	NGO	2006	1 TCA; 4 KA1; 8 KA1 (non-MoYW); 2 KA3	1	Telephone
TR-06	NGO	2008	1 TCA; 5 KA1; 1 KA1 (non-MoYW)	2	Face-to-face
TR-07	NGO	2009	1 TCA; 1 KA1; 11 KA1 (non-MoYW)	1	Telephone
TR-08	Public organisation	2013	4 TCA; 1 KA1; 1 KA3	1	Telephone
TR-09	NGO	2010	3 TCA; 6 KA1 (non-MoYW)	1	Telephone
TR-10	Public organisation	2012	7 TCA; 7 KA1 (non-MoYW); 1 KA2	2	Face-to-face
TR-11	NGO	2014	2 TCA; 2 KA1; 2 KA3	3	Face-to-face
TR-12	Public organisation	2014	6 TCA; 7 KA1 (non-MoYW)	1	Face-to-face
TR-13	Public organisation	2011	5 TCA; 3 KA1 (non-MoYW)	1	Telephone
TR-14	NGO	2002	9 TCA; 1 KA1; 1 KA2	1	Face-to-face
TR-15	NGO	2012	1 TCA; 4 KA1; 9 KA1 (non-MoYW)	1	Face-to-face

In line with criterion sampling (Patton, 1990, p. 176), the major selection criteria for the youth organisations interviewed were that they (i) be repeatedly/regularly involved in international training and support activities for youth workers and (ii) having implemented several relevant youth work projects in Erasmus+/YiA between 2014 and 2018, and particularly Key Action 1 (KA1) – Mobility of Youth Workers (MoYW) and Transnational Cooperation Activities (TCA). In addition, the research sample aimed at a diversity in terms of type of organisation, size of organisation, level of Erasmus+/YiA involvement, approaches to international youth work and activity types. Such criteria are to ensure

ample variety whilst analysing how youth organisations differed in their experiences with Erasmus+/YiA training and support activities.

Six of the youth organisations interviewed were public and nine were NGOs. Among the public organisations, one was a specialised youth unit of a state university, two were international affairs units affiliated with two separate municipalities and one was the project unit associated with the district governor's office. While these four organisations were units specialised to conduct youth work as under the purview of a larger public institution, the remaining two public institutions were youth centres—one affiliated with a municipality and the other with Turkey's Ministry of Youth and Sports. For the purposes of this study, these specific units were deemed independent organisations and, when necessary, their relationship to a larger organisation is taken into consideration. Out of fifteen youth organisations in the sample, nine were NGOs that worked directly with young people (eight associations and one foundation).

The youth organisations interviewed were located in six geographical regions of Turkey. The oldest was established in 2002, the youngest in 2016 and the remaining ten were founded between 2010 and 2015. The size of these organisations' core staff varied between five and twenty-five members, and were further bolstered by a wider circle of volunteers, interns and experts taking part in their activities. All the team members in public organisations were full-time staff members whereas almost all team members in the NGOs were volunteers. All fifteen youth organisations worked directly with and for young people at the local, national and international level by organising activities promoting youth mobility, structured dialogue, strategic partnership projects, social responsibility projects, and both cultural and sports activities. The themes embraced by their activities include active participation to social/democratic life, social/personal development, volunteering, skills development, leadership and social entrepreneurship. All of these organisations arrange and provide trainings and projects to support youth work and/or build civil society capacity. As shown in Table 1, the youth organisations in the research sample were actively involved in numerous training and support activities within the Erasmus+/YiA between 2014 and 2018. In addition, those youth organisations had also participated in or hosted other types of Erasmus+/YiA projects, the most wide-spread of which being European Voluntary Service (EVS) projects.

Field Work Findings

The emphasis that youth work places on learning combined with the availability of structured learning activities for youth organisations imbue youth organisations with the potential to become learning organisation. To analyse whether or not their participation in those activities would stimulate their transformation into learning organisation, the respondents in the research sample were asked questions about the processes of initiation, preparation, participation and follow up of Erasmus+/YiA training and support activities that they either attended or hosted. This section details the qualitative findings for the fifteen youth organisations included in the research sample under the four dimensions of Örtenblad's (2004; 2015) integrated model (i.e., organisational learning, learning at work, learning climate and learning structure). The mechanisms and characteristics developed and

adopted by the youth organisations interviewed during their involvement in Erasmus+/YiA training and support activities are presented at the end of each sub-section together with their relation to the aforementioned dimensions of the model.

Organisational Learning

In line with the integrated model, *organisational learning* can be categorised and explored by (i) awareness about and identification of the learning needs of the individuals, teams and the organisation, (ii) storing knowledge so as to nurture organisational memory and (iii) using this collective memory in organisational practices.

The qualitative data evince a considerable degree of awareness with regards to different learning needs both at the organisational and team level. Indeed, this need explains why an organisation's members participate in Erasmus+/YiA training and support activities. Moreover, organisational learning needs were reconciled with those of the beneficiaries of the youth organisations. Teams' learning needs during the process were deliberated over before being shared with the organisation's management to take an action.

> "The point is to perceive the needs of this organisation. If we are to spare time for training, then it must add something to us. Otherwise, we lack the capacity to organise training programmes just for responding to individual needs and requests. Any need must benefit the association's activities." [TR-07, NGO]
>
> "Our team focuses on three benefits while making decisions. The first benefit—an absolute must—pertains to social benefits and responding to needs. The second pertains to how the act benefits the organisation. The third pertains to how the act contributes to individual development." [TR-12, Public organisation]

Nearly all the interviewees responded that either formal or informal team reflection was a common method employed to identify learning needs. This cooperative process generally functioned either within or between different units of the organisation in the form of extensive discussion among team members, thus permitting the expertise and opinions of different units to be integrated into the process. A needs analysis was observed to be used to feed the team reflection process. Surveys and participatory, purposeful feedback were employed to identify needs. The data reveal that once the learning needs and corresponding activities were identified, the participants planned to attend these activities were informed of organisations' expectations in a participatory way, as they were also considered agents of the organisation and thus expected to transfer the learning outcomes from the activity to the youth organisation.

> "Almost all of the trainings are shaped according to requests fielded from the youth. They drop by the centre both individually and in groups to convey their training needs. We also conduct an annual survey on local needs. These surveys include questions on the problems and needs of youth [in our city]. Then trainings are planned based on survey findings. Apart from this, our staff members are also able to voice their opinions." [TR-13, Public organisation]

The second dimension of organisational learning pertains to the digital and physical storage of knowledge gathered from the activities. The data demonstrate that youth organisations first collectivise the experiences and learning outcomes of the organisation's training and support activities and they archive them in such a way that forms collective organisational memory. This is observed to ensure continuity in the organisation and to communicate the achievements of activities to beneficiaries, local partners and wider networks of the organisation. Team meetings—either in regular formal settings or in more spontaneous, informal settings—were also indicated to be yet another method of sharing learning outcomes, to collect participants' feedback about activities, to share materials collected from activities and to discuss any potential follow-up initiatives.

The data also pointed to the various ways of using the knowledge stored in the organisations' activities, such as tailoring materials to organisations' objectives, putting them into practice in their activities with young people or preparing new training materials by using them. Putting learning outcomes into action at the organisational level includes developing novel project ideas and forging relationships with new partners.

> "If there are some tools and outputs, then we use them in our system. If they do not fit into our system in their original forms, then we adapt them. We also think about developing tools in the projects we host." [TR-03, NGO]

> "If the theme is relevant, we practice what we have learned by conducting workshops with young people whenever the situation allows. We even developed a brochure on gender, for instance, and use in all of our activities." [TR-14, NGO]

Table 2 presents an overview of the findings attained from the qualitative analysis and how they relate to organisational learning.

Table 2. Mechanisms and Their Characteristics Identified for Organisational Learning

Organisational learning	Mechanisms	Characteristics
Identification of needs	- Needs analysis - Formal and informal team reflection - Surveys and feedback	- Co-operative - Participatory - Purposeful
Storage of knowledge	- Collectivising knowledge - Storing knowledge	- Collective
Putting knowledge into practice	- Tailoring knowledge to objectives/needs	- Integrative

Learning at Work

The integrated model enabled to perform an examination of *learning at work* as to (i) how organisations' actual practices aid them in learning new and efficient ways of satisfying young people's demands and needs and (ii) how youth organisations interact with their "customers", or, in other words, young people.

The data show that the majority of the youth organisations interviewed consider their activities to be learning processes. Evaluating the experiences gained through extant activities and projects was considered an effective way of identifying an organisation's learning needs. By reflecting upon the problems faced and the needs of young people, organisations were observed to likewise able to enhance their learning initiatives and improve their training and support programmes. One method utilised by youth organisations was to develop or use existing tools to gather feedback from participants who have completed said activities and then use them to draw a relevant needs map.

> "We complete our activity reports in a specific format. We share information under several headings, namely, *how did we benefit from this activity, what should we do, what kind of institutional gaps are observed, what can we contribute* and the like." [TR-10, Public organisation]

Another observed mechanism is to learn from the other organisations in the activities, and especially those at international level. The vast majority of respondents reported that they learned different approaches during activities as well as styles, best practices, notions of youth work, management cultures, and methods that can be used later on.

It was possible to observe that youth organisations learned both from positive interactions and from the challenges they faced whilst performing activities. Those respondents that experienced such problems reported having reflected upon the problems—sometimes even with their project partners; and adopting new methods to overcome these difficulties, which increased their problem-solving capacities. Respondents also reported instances where the experiences they gained from activities led to a new division of labour within the organisation, adding that they regarded this restructuring to incentivise improved organisational performance.

> "Earlier, we faced budgeting, reporting and archiving problems as an organisation. In those early years, there was no one we could get support from. We have learned about financial reporting, EU project reporting and their follow-up procedures through hands-on experiences. Though this was a painful process, we have matured by learning through experience and then by incorporating these experience into our institutional capacity." [TR-07, NGO]

The data likewise suggests that constant contact between youth organisations and young people (as their "customers") was maintained. Respondents reported that maintaining an open mind towards young people and showing concern for their needs and demands were two skills that organisations had developed as a result of their experiences. Nearly all of the respondents indicated that the more they listened to young people and worked to respond to their demands, the more these young people engaged in activities.

> "There has been an increase in the number of participants. Of course, this didn't happen overnight, as various factors converged to bring about this increase. We responded directly to young people's requests through our activities, designed training programmes according to the needs they expressed and led activities with headings that young people would be interested in rather than standardised ones, such as giving a course on graffiti instead of paper marbling." [TR-13, Public organisation]

Table 3 presents an overview of the findings attained from the qualitative analysis and how they related to learning at work.

Table 3. Mechanisms and Characteristics Identified for *Learning At Work*

Learning at work	Mechanisms	Characteristics
On-the-job learning	- Evaluation - Reflection - Receiving feedback - Learning from challenges	- Increased problem-solving capacity
Interaction with beneficiaries	- Listening to beneficiaries	- Open-minded - Engaging

Learning Climate

The qualitative data also shed light on *learning climate,* which refers to the ways youth organisations encourage and provide space for learning at different levels training and support activities.

All the organisations interviewed valued structured learning activities as an instrument of learning for organisations' individual members, teams and the organisation at large. Consequently, all of the youth organisations interviewed were observed to strongly encourage and facilitate their members' participation in training and support activities, and particularly in Erasmus+/YiA projects.

Respondents' most preferred structured-learning activity was to attend and host training courses that equipped the "agent of organisation" —the participants— with diverse skills. Training courses were generally reported to aid participants in acquiring the skills needed to prepare and manage projects, to facilitate non-formal learning opportunities, to bring together newcomers and experienced youth workers in an environment in which they can learn from each other and from the trainers, to establish and enlarge extant networks and to expedite future co-operation. More specifically, respondents considered training courses on project preparation and management to offer participants the opportunity to integrate their ideas into new projects. Respondents indicated that training courses on non-formal education allowed them to learn new methods, novel ways of thinking and new attitudes—all of which they believed help increase the potential of youth organisations. Lastly, respondents considered training courses on a particular topic to increase organisations' problem-solving capacities, as they focused on difficult situations that could be faced during activities conducted with young people.

> "Non-formal learning methods and relevant educational programmes in youth projects—you learn these through practise and by developing a strong memory. I have come across learning methods that use games and have even applied these methods in many of the projects organised by my organisation. They help you understand different ways of thinking, such as the importance of empathy while role playing." [TR-10, Public organisation]

Another indicator of an effective learning climate is when youth organisations are open to receive suggestions and support learning opportunities. This occurs mostly in the form of teams but can also

happen through the participation of volunteers or the organisation's management boards. The data illustrate that suggestions for organising or participating in a learning activity were welcomed and seriously considered in a participatory way.

> "Everybody has their own specific area of responsibility. Each person follows up on the project calls, grants and partners related to their specific area. Then we discuss these with the office team here and participate if we all agree on it." [TR-11, NGO]
>
> "Ideas may also come from the management. For instance, we are running a project on combating cyber-bullying and that idea came directly [from our manager]. Now the team also believe that it was truly an issue to be addressed." [TR-12, Public organisation]

Organisational support for preparing structured-learning activities point out to a positive, conducive learning atmosphere in the youth organisations. Nearly all of the respondents reported that suggested learning activities were collectively discussed and responsibilities (e.g., informing participants about the activity, providing them with information that might be useful during the activity, sharing their own past experiences and both gathering and responding to participants' questions and concerns about the activity) were collectively assumed. Respondents also reported that these structured-support activities were ensured that a visible bond be established between participants—one that would facilitate the transfer of their learning experiences to the organisation following the activity.

Table 4 presents an overview of the findings attained from the qualitative analysis and how they related to learning climate.

Table 4. Mechanisms and Characteristics Identified for *Learning Climate*

Learning Climate	Mechanisms	Characteristics
A positive atmosphere that makes learning easy and natural	- Valuing structured-learning activities - Facilitating participation in structured-learning activities, such as training courses	- Encouraging - Supportive
Facilitated but not controlled learning	- Supporting preparation activities - Communicating the organisation's expectations	- Collective - Participatory - Supportive

Learning Structure

In youth organisations, *learning structure* involves active, team-based organisational engagement that ensures flexible and decentralised decision-making and implementation mechanisms.

The data collected reveal that all the youth organisations interviewed—both public and non-governmental—have team-based structures in which division of labour was ensured among the members and awareness of each other's workload was assured through regular meetings and communication. Organisations were observed to benefit from methods such as double responsibility or a back-up system in which responsibility is shared simultaneously among team members in a way that guarantees that each other's tasks be fulfilled in the absence of their colleagues when, for instance, they are busy

participating in training and support activities. An outcome of such flexibility, respondents perceived workloads to be a collective responsibility shared among all team members, encouraging participation in structured-learning activities.

> "We follow up on each other's work. We have a meeting at least once a week when we're all together. We make a list of things to be done in these meetings so that each team member knows what the other members are working on. There is also a double support system in which we try to have at least two people in charge of each task. This back-up system works in cases where some cannot fulfil their responsibilities." [TR-13, Public organisation]

The data further demonstrate that although some variation exists at the procedural level between public and non-governmental youth organisations, teams are the major decision-making agents in nearly all of the youth organisations interviewed. The interviewees from all six public youth organisations indicated that teams ensured preparations and made preliminary decisions to identify and implement structured-learning activities. They also indicated, however, the obligation to follow a number of formal procedures in public organisations in order to obtain managerial approval to organise or attend learning activities.

> "We submit out application to the activities after identifying needs and determining a relevant activity. In fact, we make that decision together as a team and then inform upper management about it. Since we're sure of our direction, our director gives us the authority to do this. This is what we mean when we say youth empowerment." [TR-01, Public organisation]

For non-governmental youth organisations, teams seem to be the main decision makers. Respondents affiliated with non-governmental youth organisations expressed that teams held regular meetings to consult a wider audience on structured-learning activities. Respondents reported that the relationship between teams—particularly in the smaller organisations—and executive boards in the decision-making process was less formal and more participatory. In such situations, the executive board assumed a supportive role and generally made formal decisions relating to activities' finances and administration.

> "The executive board makes decision solely on administrative and financial matters. We solicit everyone's opinion in all other activities related to a project. Decisions are made through a majority vote in a democratic manner. It's not possible for the executive board to do this by itself. In larger contexts, people need to persuade each other to reach a majority." [TR-03, NGO]

Finally, the data also support the existence of decentralised, flexible learning structures in the youth organisations interviewed, thus substantiating the role of team-based structures with respect to operational daily functions. Firstly, all respondents agreed that teams were heavily engaged in to identifying organisations' learning needs in a participatory manner. Secondly, the respondents indicated that teams were the actual decision-makers for learning activities. Thirdly, respondents described numerous cases in which teams were highly engaged at different stages of learning activities (e.g., preparation and support for the participants). Fourthly, teams assumed an integral role in

ensuring that learning outcomes are embraced through formal and informal exchanges between team members by their respective organisations. Lastly, teams dealt with new project ideas and networks/partners that arose during learning activities, reflecting on new ways to implement these activities in real life, deciding on how to prepare new projects, developing procedures for new learning activities and taking responsibility for scouting out, contacting and dealing with new partners.

Table 5 presents an overview of the findings obtained from the qualitative analysis and how they are related to learning structures.

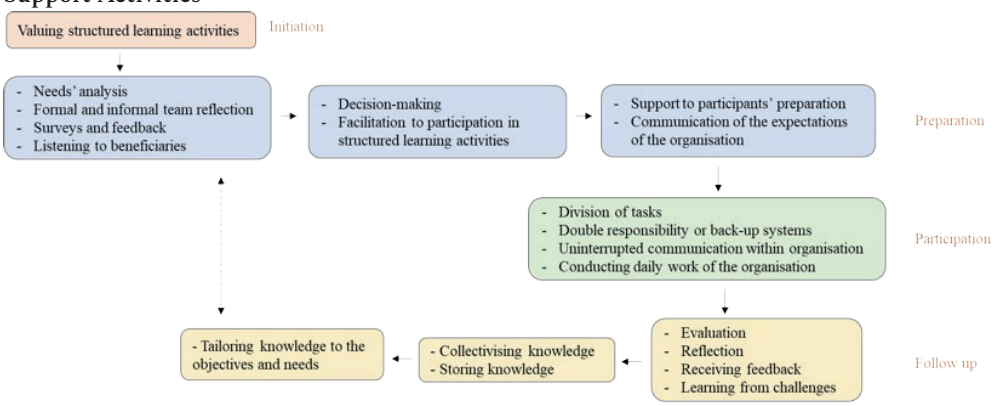
Table 5. Mechanisms and Characteristics of *Learning Structure*

Learning Structure	Mechanisms	Characteristics
Flexible and decentralised structure	- Team-based structure - Division of tasks - Double responsibility or back-up systems - Uninterrupted communication within organisation	- Collective - Supportive
	- Decision-making	- Participatory - Consultative - Supportive
	- Conducting daily organisational work	- Participatory - Engaging - Facilitative - Innovative

Synthesis of The Findings

The results of the qualitative analysis suggest that youth organisations may realise their full potential as learning organisation by participating in diverse Erasmus+/YiA training and support activities (see Tables 2, 3, 4 and 5). Figure 1 synthesises the learning mechanisms in four stages of the process (i.e., initiation, preparation, participation and follow up), emphasising their potential in engendering interaction and reinforcement. The implications of this finding for the learning organisation literature are discussed in the following section.

Figure 1. Learning Mechanisms in The Different Stages of Erasmus+/YiA Training and Support Activities



Discussion of Findings

A synthesis of the results obtained from the qualitative analysis suggest that the four dimensions of learning organisation conceptualisation of Örtenblad (2004) co-exist with one another and that the mechanisms under each dimension may co-function in a way that reinforces organisational structure and functioning of youth organisations.

To begin with, the value placed on structured-learning activities is observed to depend on youth organisations' contextual characteristics, which include a focus on non-formal learning (Lauritzen, 2006), intercultural learning (Fennes & Otten, 2008) and learning mobility (Kristiansen, 2019). A learning climate that considers structured-learning activities to be a learning instrument for members, teams and the organisation at large helps foster a high degree of awareness on learning needs.

Different dimensions of learning organisations were observed to reinforce each other at different stages of training and support activities. As highlighted in other studies (Arslan, 2019; Del Felice & Solheim, 2011; Senge, 1990), teams constitute an essential part of the learning structure. However, the results of the qualitative analysis allow to argue that existence of the teams is a necessary, albeit insufficient condition for being a learning organisation. An organisation's learning climate should facilitate both ideational and practical learning on the large scale so that teams can communicate organisations' expectations to participants and transferring activities' outcomes back into the organisation. Further authority should be assumed by teams, because this is a factor to contribute to the learning at work processes by ensuring evaluation, reflection and learning from challenges upon participation in structured-learning activities. Finally, teams help collectivise and store knowledge, tailoring it to fit into youth organisations' day-to-day activities, as a part of organisational learning dimension. In this sense, the qualitative analysis shows that the importance of teams surpasses the cultural aspects of learning organisations defined by some scholars in relation to the importance of learning leaders (Hailey & James, 2002) or of structural elements such as the capable professionals (Kinder, 2002). Rather, teams form the relational or horizontal component of learning organisation conceptualisation and are delegated the power to make decisions by formal managers through a participatory, supportive managerial approach. Accordingly, teams actually stand at the intersection of all four dimensions of Örtenblad's (2004) integrated model.

The qualitative analysis also shows that cognitive and structural elements in the learning organisation conceptualisation should reinforce each other. As such, an analysis of learning organisation based on "collective/shared dimensions of learning and knowledge construction" (Soghomonyan, 2012, p. 37) that emphasises the role of cognitive processes of "meaning creation" may refer to the learning climate or learning at work aspects of learning organisation. However, the qualitative analysis shows that learning structure also plays an important role in the process of tailoring knowledge to the objectives and needs of the organisation. Therefore, learning at work mechanisms (e.g., evaluation, reflection, feedback, learning from challenges and listening to beneficiaries) may collectivise knowledge construction when there is a team-based learning structure, division of tasks and enhanced decision-making and implementation processes.

Both the existence of these mechanisms and their specific characteristics are observed as factors that can stimulate youth organisations' potential to transform into learning organisation. The qualitative analysis shows that mechanisms work in a collective, participatory, supportive and facilitative manner at various levels. These characteristics are suggested to enhance youth organisations' learning capacities by engaging the beneficiaries of the organisations into the learning activities, empowering the teams to fulfil a facilitative role, and, assuming a collective responsibility for learning.

Finally, the qualitative analysis shows that as a result of developing and implementing participatory, supportive and facilitative learning mechanisms, the youth organisations can modify or change their behaviours or actions through learning as proposed by Garvin (1993) or Huber (1991). This can indeed increase their problem-solving capacity and flexibility in a rapidly changing environment, defined as the ultimate objective of being a learning organisation by the scholars such as Senge (1990).

Conclusions

This article analyses youth organisations' involvement in structured-learning activities (i.e., training and support activities within the context of Erasmus+/YiA) as one of the mechanisms effective in stimulating youth organisations' transition into learning organisation. This process is reinforced by the contextual characteristics of youth organisations, in which non-formal and intercultural learning are promoted, youth workers not only provide learning opportunities to young people but learn themselves and there are structured programmes purposefully from which youth organisations may benefit.

The results of the qualitative analysis suggest that the co-existence of four dimensions of learning organisation, given their mutually reinforcing characteristics, can help youth organisations transform into learning organisation. Three emergent factors to help youth organisations are identified as: (i) organisational consciousness with regards to learning, (ii) participatory mechanisms in the organisation and (iii) team-based working structures. Considering that the characteristics of youth work are conducive to learning, the youth organisations interviewed seem to be highly conscious about learning. Learning opportunities are regarded as an integral part of team-based structures, and these structures usually employ participatory decision-making and implementation mechanisms even in bureaucratic public organisations. This, in turn, increases organisational flexibility and facilitates youth organisations' functions and activities.

This article contends that in its potential capacity to act not only as a trigger (Tuggle, 2016) for youth organisations' transformation into learning organisations but also as a constructive component in Turkey–EU relations, the Erasmus+ Programme's training and support activities go beyond being merely a financial resource for youth organisations in Turkey; and they function as a mechanism that helps them enhance their abilities, redefine their objectives and increase their potential to serve young people in Turkey and Europe. Thus, support schemes for youth and youth work should be further diversified and implemented at different levels—particularly at the local, national and European levels—in order to realise youth organisations' potential to become learning organisation. This would in turn contribute to better targeting and empowering young people whose needs continue to change rapidly in today's world.

In sum, it must be highlighted that the analysis in this study is limited to the analytical synthesis of the experiences of fifteen youth organisations in Turkey regarding their involvement in the initiation, preparation, participation and follow up stages of Erasmus+/YiA training and support activities between 2014 and 2018. As such, one should acknowledge that there could be other mechanisms that facilitate youth organisations' transformation into learning organisation, such as their own human and financial resources, but there may exist certain bottlenecks that might adversely affect the potential of youth organisations' transition, such as rigid organisational structures and organisational culture. In this sense, further qualitative and quantitative studies are needed to enrich the literature on youth organisations' becoming learning organisation.

Copyright © 2022 **T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı**
http://genclikarastirmalari.gsb.gov.tr/
Gençlik Araştırmaları Dergisi • Ağustos 2022 • 10(27) • 34-38

ISSN 2791-8157
Başvuru | 14 Ağu 2021
Kabul | 10 Şub 2022

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

ARAŞTIRMA / İNCELEME

Erasmus+ Vasıtasıyla Öğrenen Örgütü Teşvik Etmek: Türkiye'de Gençlik Kuruluşları*

Asuman Göksel**

Giriş

Türkiye'nin Avrupa Birliği (AB) adaylığı kapsamında 2004'ten itibaren kesintisiz bir şekilde uygulamakta olduğu AB Eğitim ve Gençlik Programları (Erasmus+ Programı), Türkiye-AB ilişkilerinin uzun soluklu çıktılarından biridir. İzleyen yıllarda, Erasmus+ Programı'na katılımın Türkiye'deki çeşitli program yararlanıcıları üzerindeki etkisini inceleyen eden bir literatür oluşmaya başlamıştır.

Bu makale, Erasmus+ Programı'nın Türkiye'den programa katılan gençlik kuruluşları üzerindeki etkilerini Örtenblad'ın (2004) geliştirdiği "bütünleşik öğrenen örgüt modeli" kavramsal çerçevesinden yararlanarak incelemektedir. Makale, Türkiye'deki 15 gençlik kuruluşundan toplanan nitel veriler ışığında, bağlamsal özellikleri nedeniyle gençlik kuruluşlarının öğrenen örgütlere dönüşme potansiyelinin yüksek olduğunu ve Erasmus+ Programı'nın yapılandırılmış eğitim ve destek faaliyetlerine dahil olmanın bu potansiyeli harekete geçirilebilecek mekanizmalardan biri olduğunu savunmaktadır.

* Yazar, Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı'na (Türkiye Ulusal Ajansı) finansmanını sağladığı "Erasmus+ Gençlik Programı'nda Yeterlik Gelişimi ve Kapasite Geliştirme (RAY-CAP)" araştırma projesi kapsamındaki verilerin akademik amaçlarla kullanılması için vermiş olduğu resmi izin için teşekkür eder. Bu makalede yer alan içerik yazarın görüşlerini yansıtmaktadır ve bu görüşlerden Avrupa Komisyonu ve Türkiye Ulusal Ajansı sorumlu tutulamaz.

** Dr. Öğretim Üyesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü, agoksel@metu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2016-7460.

Kavramsal Çerçeve

Senge (1990) ile birlikte özgün bir kavram olarak 1990'larda literatüre giren "öğrenen örgüt" kavramsallaştırmasının temel vurguları Voolaid ve Ehrlich (2017: 341-342) tarafından "sürekli öğrenen bireylerin varlığı; dönüşümle açıklanan öğrenmenin örgütün doğal bir parçası olması; öğrenmenin stratejik ve bilinçli bir şekilde yürütülen bir süreç olması; bir örgütün öğrenmeyi ve bilgi paylaşımını teşvik eden yapılara ve sistemlere sahip olması; bir örgütün öğrenme kapasitesinin varlığı ve bilginin rekabet avantajı olarak algılanması" olarak özetlenmektedir. Örtenblad (2004) ise mevcut öğrenen örgüt tanımlarını işlevsel bir yaklaşımla harmanlayarak "bütünleşik öğrenen örgüt modeli"ni ortaya koymuş, bu modelin dört tamamlayıcı yönünü "örgütsel öğrenme", "işte öğrenme", "öğrenme ortamı" ve "öğrenme yapısı" olarak tanımlamıştır.

Bu makale, öncelikle gençlik örgütlerinin "genelleştirilmiş örgütsel bağlamları"nı (Örtenblad, 2015) üç temel özelliğe dayanarak incelemektedir. Birinci özellik, gençlik örgütlerinin geniş evreni olarak gençlik çalışmalarının öğrenmeyi yaygın öğrenme, kültürlerarası öğrenme ve gençlerin gönüllü katılımı düzeylerinde desteklemesidir. İkinci özellik, yerel, bölgesel, ulusal, uluslararası düzeylerde gençlik çalışması aktörlerinin çeşitliliğidir; gençlik kuruluşları da bu aktörlerden birisidir. Son özellik ise, çoğunlukla gençlik programları biçimini alan çeşitli yapılandırılmış öğrenme araçlarının varlığıdır. Bu tür "öğrenme hareketliliği" programlarının öne çıkan örneklerinden biri de AB Erasmus+ Programı'nın gençlik bileşenidir.

Bu çerçevede, öğrenmeye elverişli bir bağlam içerisinde mevcudiyetlerini ve faaliyetlerini sürdürmekte olan gençlik örgütleri sadece gençlere öğrenme fırsatları sağlayan aracılar değil; aynı zamanda kendileri de öğrenmenin alıcıları olarak tanımlanmaktadır. Burada araştırma sorusu, gençlik kuruluşlarının katıldıkları Erasmus+ Programı eğitim ve destek faaliyetlerinin bu kuruluşlarda öğrenen örgüt kapasitesini nasıl arttırdığıdır.

Veri Toplama ve Örneklem

Bu makale nitel araştırma yaklaşımı kullanarak, gençlik kuruluşlarının öğrenen örgüte dönüşme potansiyelini süreçsel bir yaklaşımla (Blaikie, 2010) incelemektedir. Nitel veriler, "Erasmus+ Gençlik Programı'nda Yeterlilik Gelişimi ve Kapasite Geliştirme Araştırma Projesi" (RAY-CAP) isimli Avrupa araştırma projesi kapsamında Türkiye'deki 15 gençlik örgütünün temsilcileri ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplamıştır. Örneklem 2014-2018 yılları arasında Erasmus+ Programı eğitim ve destek faaliyetlerine mükerreren/düzenli olarak katılan gençlik kuruluşları arasından ölçüt örneklem (Patton, 1990, s.176) yöntemiyle seçilmiştir. Veriler iki döngülü kodlama sistemiyle gruplanmış ve analiz edilmiştir.

Bulgular

Alan araştırmasının bulguları, Örtenblad'ın (2004) bütünleşik öğrenen örgüt analizinde yer alan dört boyutta incelenmiş, bu boyutlara ilişkin mekanizmalar ve bu mekanizmaların nitelikleri tespit edilmiştir. İlk olarak "örgütsel öğrenme" boyutunda bulgular, gençlik kuruluşlarında sadece bireylerin değil, aynı

zamanda ekipler ve genel olarak örgütün de öğrenme ihtiyaçları konusunda yüksek derecede bilince sahip olduğunu göstermekte; kurumsal bir hafıza oluşturmak için bilginin kuruluşta depolanmasının ve kuruluşlarının fiili pratiklerinde kullanılmasının sağlandığı görülmektedir.

İkinci boyut olan "işte öğrenme" iki yönlü bir etkileşimle işlev görmektedir. Gençlik kuruluşları kendi faaliyetlerinden, ortaklarından ve hedef gruplarından öğrenmeye meyillidirler ve öğrendiklerini, örgütlerinin performansını iyileştirmek, kurumsal sorun çözme kapasitelerini geliştirmek ve hedef gruplarının ihtiyaç ve taleplerine daha iyi yanıt vermek için kullanmaktadırlar.

"Öğrenme ortamı" boyutunda, görüşülen gençlik kuruluşlarının bireyler, ekipler ve kuruluşların kendileri için yapılandırılmış öğrenme etkinliklerine değer vererek "kolaylaştırılmış" ve "kolay ve doğal" bir öğrenme ortamı sağlamak için mekanizmalar geliştirdiği görülmektedir. Ayrıca, görüşülen gençlik kuruluşları sadece tartışma ve öğrenme etkinliklerinin hazırlanması için alanlar sağlamakla kalmamakta, aynı zamanda ekip üyelerine, onları öğrenme etkinliklerine katılmak için teşvik edecek şekilde, iş yükü açısından da esneklik sağlamaktadır.

Son olarak "öğrenme yapısı" boyutunda ise analiz, görüşülen gençlik kuruluşlarının esnek ve ademi merkeziyetçi öğrenme yapıları geliştirebildiğini ve bu yapılara işlerlik kazandırabildiğini göstermektedir. Böylesi bir esnekliğin en belirgin göstergesi, görüşülen gençlik kuruluşlarının istisnasız tümünde ekip bazlı yapıların varlığıdır.

Sonuç ve Değerlendirme

Örtenblad'ın (2004) öğrenen örgüt bütünleşik modeline dayanarak gerçekleştirilen, Türkiye'deki gençlik kuruluşlarının Erasmus+ Programı kapsamında deneyimlediği öğrenme süreçlerinin analizi, öğrenen örgüte ait dört özelliğin varlığının yanı sıra, bu özelliklerin birbirlerini desteklemesi gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda gerçekleştirilen analiz, öğrenmeyi kolaylaştıran ve aynı zamanda birbirini destekleyen, üç faktöre işaret etmektedir. Öncelikle, gençlik çalışmalarının temel niteliklerinin de desteğiyle, gençlik kuruluşları öğrenme konusunda hayli bilinçli görünmektedir. İkinci olarak, öğrenme fırsatları, ekip bazlı yapılarının ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmekte ve bu yapılar genellikle karar verme ve faaliyetlerin uygulanması için katılımcı mekanizmalardan faydalanmaktadır. Üçüncü olarak ise, görüşülen gençlik kuruluşlarında ekip yapılarının bulunması, örgütsel esnekliği artırma potansiyeli taşıyan öğrenme çıktılarını ve pratiklerini arttırıcı bir rol oynamaktadır. Bu çıktıların sağlanması anlamında, Erasmus+ Programı'nın gençlik alanındaki eğitim ve destek faaliyetlerinin gençlik kuruluşlarının öğrenen örgüte dönüşmesi için "kolaylaştırıcı" (Tuggle, 2016) mekanizmalardan biri olduğu gözlenebilmektedir. Dolayısıyla, Türkiye-AB ilişkilerinin yapıcı çıktılarından biri olan Erasmus+ Programı gibi destek girişimlerinin gençlik kuruluşlarının kapasitelerini ve gençlere hizmet etme potansiyellerini arttıracak şekilde öğrenen örgüt olarak gelişmelerine yardımcı olduğu iddia edilebilir.

Kaynakça/References

- Akgün, A., Paltun, D. & Abanoz, M. (2020). Kamu diplomasi aracı olarak yurttaş diplomasi: Türkiye'nin uluslararası ilişkilerdeki misyonuna yönelik Erasmus+ Avrupa Gönüllük Programı örneği. *Intermedia International E-journal*, *7*(13), 338–357.
- Aslan, G. (2019). Learning organizations as predictors of academic achievement: An analysis on secondary schools. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *25*(2), 191–240.
- Banoğlu, K., & Peker, S. (2012). Öğrenen örgüt olma yolunda ilköğretim okul yöneticilerinin okullarına ve kendilerine ilişkin algı durumları. *Hacettepe* Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi*, *43*, 71–82.
- Blaikie, N. W. H. (2010). *Designing social research: The logic of anticipation*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Çakı, F. (2014). Gençlerin uluslararası gönüllü hizmet deneyimleri ve birey üzerindeki sosyo-kültürel etkileri. *Akademik* İncelemeler *Dergisi*, *6*(1), 136–177.
- Coussée F. (2012). Youth work. In Boetzelen P. (ed.), *EKCYP insights Youth Knowledge #15* (pp. 83–86). Council of Europe Publishing: Strasbourg.
- Del Felice, C. & Solheim, L. (2011). Youth organisations as learning organisations: exploring special contributions and challenges, *Development in Practice*, *21*(8), 1094–1108.
- Demirer, M. & Dak, G. (2019). Üst düzey yöneticiler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin Erasmus+ projelerine ilişkin oluşturdukları görsel metaforlar. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 255–266.
- Dunne, A., Ulicna, D., Murphy, I. & Golubeva, M. (2014). *Working with young people: The value of youth work in the European Union.* European Commission: Brussels.
- EC & COE (2004) *Pathways towards validation and recognition of education, training and learning in the youth field, Working Paper*. European Commission and Council of Europe: Strasbourg and Brussels.
- Eralp, A. (2018). Revitalizing Turkey-EU relations? *IPC–Mercator Policy Brief*, March 2018.
- Fennes, H. & Otten, H. (2008). Quality in non-formal education and training in the field of European youth work. https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-1615/TrainingQualityandCompetenceStudy.pdf?
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review, 1993 Jul-Aug 71*(4): 78–91.
- Gökten, Ö. & Emil, S. (2019). Exploring the effect of Erasmus program on cultural intelligence of university students. *Hacettepe* Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(3), 769–785.
- Greenan, N. & Lorenz, E. (2009). Learning organisations: The importance of work organisation for innovation. *Draft OECD EDU Working Paper EDU/WKP(2009)6*.
- Hailey, M. J. & James, R. (2002). Learning leaders: The key to learning organisations. *Development in Practice*, *12*(3), 398–408.
- Hatısaru, V. (2017). Türkiye'nin Erasmus+ Programına katılımının değerlendirilmesi: Stratejik ortaklıklar ve bilgi ortaklıkları örneği. *Ankara Avrupa* Çalışmaları *Dergisi, 16*(2), 65–83.
- Hocaoğlu Bahadır, N. & Gürsoy, S. (2020). Covıd-19 ve AB Erasmus+ Programına bakış: Kırklareli Üniversitesi örneği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, *19 COVID-19 Özel Sayısı*, 728–751.
- Huber, G. P. (1991). Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures. *Organization Science, 2*(1), 88–115.
- Kasalak, G. (2013). Öğretim elemanlarının Erasmus personel ders verme hareketliliğine ilişkin görüşleri: Akdeniz Üniversitesi örneği. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 2, 133–141.
- Kesik, F. & Beycioğlu, K. (2020). Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarının okullara katkısı: Comenius çok taraflı okul ortaklıları projeleri örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *8*(2), 519–538.
- Kinder, T. (2002) Are schools learning organisations?. *Technovation*, *22*(6), 385–404.
- Kristiansen, S. (ed.) (2019). *Handbook on quality in learning mobility*. Council of Europe and European Commission, April 2019.
- Kuloğlu, M. (2020). Erasmus+ hareketliliklerine katılan öğrencilerin yabancı dil başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *28*(3), 1190–1197.

- Lauritzen, P. (2006). Defining youth work. Reprinted in Y. Ohana & Antje Rothemund (eds) *Eggs in A Pan: Speeches, Writings and Reflections by Peter Lauritzen*, August 2008, (pp. 370–371), Council of Europe Publishing.
- Örtenblad, A. (2004). The learning organization: Towards an integrated model. *The Learning Organization*, *11*(2), 129–144.
- Örtenblad, A. (2015). Towards increased relevance: Context-adapted models of the learning Organization. *The Learning Organization*, *22*(3), 163–181.
- Özdem, G. (2013). Yükseköğretim kurumlarında Erasmus programının değerlendirilmesi (Giresun Üniversitesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *19*(1), 61–98.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Pedler, M., J. Burgoyne & Boydell, T. (1991, 1996). *The Learning company: A strategy for sustainable development*. London: McGraw-Hill.
- Saldaña, J. (2009). *The Coding manual for qualitative researchers*. Sage Publications.
- Senge, P. (1990). *The Fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Random House: London.
- Siurala, L. (2017). What are the meanings and the underlying concepts and theories of youth work? In H. Schild, N. Connolly, F. Labadie, J. Vanhee & H. Williamson (et al.) *Thinking Seriously About Youth Work and How to Prepare People to do it*, *Youth Knowledge # 20*, (pp. 227–234). Council of Europe and European Commission.
- Soghomonyan, E. (2012). *In what ways are youth organisations learning organisations and what does it suggest to European policy? Towards a conceptual framework for participatory collective learning in youth work*. University of London, Institute of Education, MA Lifelong Learning Policy and Management.
- Topaç, G. C. (2019). Results of the evaluation of the improvement on the quality of education by supporting professional development of staff of school and adult education. In A. Rybińska and Ö. Şenyuva (eds.) *Evidence-based Approach in Erasmus+, Warsaw Seminar 2018* (pp. 128–137), FRSE Publications.
- Tuggle, F. D. (2016). Gaps and progress in our knowledge of learning organizations. *The Learning Organization*, *23*(6), 444–457.
- Voolaid, K. & Ehrlich, Ü. (2017). Organizational learning of higher education institutions: The case of Estonia. *The Learning Organization*, *24*(5), 340–354.
- Williamson, H. (2017). Winning space, building bridges – What youth work is all about. In H. Schild, N. Connolly, F. Labadie, J. Vanhee and H. Williamson (et al.) *Thinking Seriously About Youth Work and How to Prepare People to do it*, *Youth Knowledge #20* (pp. 15–26). Council of Europe and European Commission.
- Yıldız, B., Gözükara, İ. & Yıldırım, O. (2016). The impact of Erasmus programme on the organizational learning capacity and globalization. *International Journal of Business Management and Economic Research (IJBMER)*, *7*(2), 619–631.

Copyright © 2022 **T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı**
http://genclikarastirmalari.gsb.gov.tr/
Gençlik Araştırmaları Dergisi • Ağustos 2022 • 10(27) • 39-55

ISSN 2791-8157
Başvuru | 1 Kasım 2021
Kabul | 6 Nisan 2022

Ergenlerde Öfke, Duygusal Zekâ ve Öz Duyarlılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Filiz Erişen*
Füsun Gökkaya**
Fatih Yurdalan***

Öz

Bu araştırmada yedinci ve sekizinci sınıfa devam eden ortaokul öğrencilerinin sürekli öfke düzeyi ve öfke ifade tarzları ile duygusal zekâ ve öz duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi 339 kız ve 285 erkek öğrenci olmak üzere toplam 624 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma Ege bölgesindeki bir büyük şehirde yer alan iki devlet okulunda yürütülmüştür. Veriler "Öfke İfade Tarzı Ölçeği", "Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu" ve "Öz-Duyarlılık Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi SPSS 21 paket programıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ergenlerin öz duyarlılık ve duygusal zekâ düzeyleri ile sürekli öfke, öfke-içte ve öfke-dışa değişkenleri arasında negatif; öfke-kontrol puan ortalamaları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Regresyon analizi sonucunda, ergenlerin sürekli öfke, öfke-içte ve öfke dışa değişkenlerinin ilk adımda öz duyarlılık, ikinci adımda duygusal zekâ tarafından negatif yönde yordandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öfke-kontrol değişkeninin ise ilk adımda öz duyarlılık, ikinci adımda duygusal zekâ tarafından pozitif yönde yordandığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular, literatürde daha önce yapılan araştırma sonuçları ile karşılaştırılmış ve benzerlik ile farklılıkları tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik, Öfke, Duygusal Zekâ, Öz-Duyarlılık, Öfke Tarzları.

* Klinik Psikolog, İzmir Fevzipaşa Ortaokulu, filizerisen@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6978-119X

** Doç. Dr., Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Fen ve Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, fusungokkaya@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-9392-0724

*** Araştırma Asistanı, İstanbul Okan Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Psikoloji Bölümü, yurdalanfatih8@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0498-2342

Abstract

This study examines the relationships between seventh- and eighth-grade students' trait anger level and anger expression styles, on the one hand, and their emotional intelligence and self-compassion levels, on the other. The study sample consisted of 624 students, of which 339 were female and 285 were male. Research was carried out in two public schools located in a large metropole in the Aegean region of Turkey. Data were collected using the Anger Expression Style Scale, the Bar-On Emotional Intelligence Scale Child and Adolescent Form, and the Self-Compassion Scale and then analyzed using SPSS 21. We discovered a negative relationship between adolescents' self-compassion and emotional intelligence levels and their trait anger, anger-in and anger-out variables. Beyond this, we found a positive, significant relationship between anger-control mean scores.

The regression analysis conducted as part of our study revealed that self-compassion and emotional intelligence negatively predicted adolescents' trait anger, anger-in, and anger-out variables in the first and second steps, respectively. On the other hand, we discovered that self-compassion and emotional intelligence positively predicted anger control in the first and second steps, respectively. After comparing our findings with those of previous studies in the literature, we discussed the similarities and differences between them.

Keywords: Adolescence, Anger, Emotional Intelligence, Self-Compassion, Anger Styles

Giriş

Ergenlik, fizyolojik, ruhsal, bilişsel ve sosyal yönden gelişme ve olgunlaşmanın meydana geldiği çocukluk yaşamından erişkin yaşamına geçiş sürecidir (Memmott-Elison vd., 2020). Hemen hemen bütün toplumlarda fırtınalı geçen bu dönemde yaşanan bedensel, cinsel, duygusal, sosyal ve kişisel gelişimlerin ergende meydana getirdiği hızlı farklılaşmaya bağlı olarak birçok problem ve çatışma yaşanmaktadır (Şahin ve Özçelik, 2016). Ergen bu dönemde, yakın çevresinin bakış açısı ve yönlendirmeleri, öte yandan kendi yapmak istedikleri ve olmak istediği arasında geliş gidişler yaşadığı gibi bağımsızlığını kazanma ya da kazanamama arasında da kalmaktadır (Şahin ve Özçelik, 2016). Bedensel gelişme ve değişme ile başlayan ergenlik dönemi, zaman içinde gittikçe yavaşlarken bu hızlı değişim ve gelişimin etkisi ile ergende birtakım ruhsal değişmeler meydana gelmektedir. Meydana gelen bu ruhsal değişimler nedeniyle ergen, duygularını daha dengesiz yaşamaya başlamakta ve daha kaygılı, daha huzursuz bir duygu durumu içine girmektedir (Brodbeck vd., 2011; Sayeed vd., 2014). Ergenlik döneminde öfke sıklıkla karşı karşıya kalınan ve baş edilmesi gereken duygulardan biridir. Dönemin kendine has özelliklerinin de etkisiyle ergenlikte yaşanan öfke duygusu, onların yaşam kalitesinin şekillenmesinde de önemli bir rol oynar (Thomson vd., 2014; Walker ve Lewis-Jones, 2006). Öfke, yerine getirilmemiş istekler, istenmeyen sonuçlar, karşılanmayan beklentiler neticesinde ortaya çıkabilen doğal ve evrensel duygusal bir tepkidir (Taverner, 2021). Öte yandan, kontrolsüz haliyle duygusal tepkiler arasında kontrol edilmediğinde en yıkıcı olanlardan bir tanesi olduğu söylenebilir. Çünkü kontrolsüz öfke, bireyin çevre ile olan ilişkilerinde çatışma yaratıp, kendisini yalnızlaştırmasına yol açabilmektedir (Stern,

1999). Öfke iki bileşenden meydan gelmektedir. Bunlar; durumluk öfke ve sürekli öfkedir (Spielberger vd., 1991). Durumluk öfke bireyin belirli bir olaya yönelik geçici olarak yaşadığı, kaslarda meydana gelen gerilim ve otonom sinir sistemi üzerinde uyarılmışlık durumu meydana getiren subjektif bir öfke biçimidir (Eroğlu ve İrdem, 2016). Durumluk öfkenin yoğunluğu, bireyin yaşadığı engellenme ve haksızlığa uğramanın şiddetine bağlı olarak değişkenlik gösterir. Sürekli öfke ise, bireyin yaşadığı birçok durumun engelleyici ya da can sıkıcı olarak algılanması, sık sık durumluk öfkenin yaşanması ve bireyin süreğen bir şekilde öfke halinde olması ile tanımlanır (Özmen vd., 2016). Öfke üzerinde çalışma yapan araştırmacılar, farklı pek çok görüşe sahip olsalar da öfkenin ifade edilmesiyle ilgili olarak öfkenin içe yöneltilmesi, öfkenin dışa vurulması ve öfke kontrol süreçlerinin bulunduğuna dair görüş birliğine varmışlardır (Balkaya, 2001; Spielberger vd., 1991; Starner ve Peters, 2004). İçe yöneltilen öfke, kişinin öfkesini içinde tutarak gizlemesi, bastırması, öfke oluşturan etmenlere karşı oluşturduğu, benliğini koruma amacıyla yapılan uyum sağlama mekanizmasıdır (Starner ve Peters, 2004). Öfkenin dışa yöneltilmesi yani öfke-dışa vurumu, öfke duygusunun çevredeki kişilere veya objelere karşı yöneltilmesi ile kendini göstermektedir (Spielberger vd., 1991). Bireyin çevresine karşı öfke duygusunu fiziksel ve sözel olarak dışarı yansıtması onun öfke duygusunun ortaya çıkardığı stresle başa çıkma mekanizmasıdır (Starner ve Peters, 2004). Öfkenin kontrol edilmesi ise bireyin diğer kişilere zarar vermeden öfkenin gösterilmesini ve kişinin gerçekleştirmek istediği hedefi engellemeyecek şekilde öfkenin ifade edilmesini sağlar. Öfke kontrolünde temel amaç; saldırganlıktan uzak, şiddet içermeyen, kişinin kendisine ve çevresindekilere zarar vermeyecek şekilde duygusunu ifade etme becerisini kazanması ve daha sağlıklı sosyal ilişkilerin kurulmasını sağlamaktır (Howells ve Day, 2003).

Ergenlik döneminde bireyleri etkileyen çeşitli yaşantılar, o döneme özgü sorunlarla bir araya gelince öfke duygusu daha yoğun ve sık yaşanabilir. Çevresi tarafından anlaşılamayan, kendi duygularını ifade edemeyen ergenlerin yaşadığı öfke, hissettiği diğer duygularla ve deneyimlerle birlikte içinden çıkılmaz hal aldığında saldırganlığa dönüşebilir (Pullen vd., 2015; Yarcheski vd., 2002; Ziaee vd., 2012;). Ergen uyumsuz, saldırgan, geçimsiz davranabilir; hatta bu durum intihar girişimlerine neden olabilir (Bursztein ve Apter, 2009; Miller ve Prinstein, 2019; Yılmaz, 2004). Ergen genellikle öfke duygusunu kendine, başkalarına ve yaşadığı çevreye karşı yönlendirmektedir (Avcı, 2006; Ledina ve Lice-Zikmane, 2020; Shao ve Wang, 2019). Öfke duygusunun ergenlik döneminde yaşanması, bu dönemde birtakım sorunlara neden olmakla birlikte, zaman içinde kalıcılık göstererek ilerleyen yıllarda anti sosyal davranışlara, saldırganlığa, suç işlemeye, intihar gibi olumsuz durumlara neden olabileceği bildirilmiştir (Björkenstam vd., 2018; Prätzlich vd., 2019; Sütcü vd., 2010).

Sonuç olarak ergenlikte yaşanan, ifade edilemeyen ve kontrolsüz öfkenin etkili bir şekilde ifade edilip kontrol edilmesi oldukça önemli gözükmektedir. Bu nedenle ergenlerin öfkesini anlamak ve yönetmek için yapılacak terapi ve danışmanlık çalışmalarına yol gösterici olması açısından, öfke ile ilişkili çeşitli faktörleri anlamakta yarar vardır. Sonuç olarak ergenlikte yaşanan, ifade edilemeyen ve kontrolsüz öfkenin etkili bir şekilde ifade edilip kontrol edilmesi oldukça önemli gözükmektedir. Bu nedenle ergenlerin öfkesini anlamak ve yönetmek için yapılacak terapi ve danışmanlık çalışmalarına yol gösterici olması açısından, öfke ile ilişkili çeşitli faktörleri anlamakta yarar vardır. Ergenlerin öfke durumu

veya saldırganlık davranışları ile ilişkili olan faktörler arasında farkındalık (Tao vd., 2021); bağlanma biçimleri, narsistik, antisosyal ve sınırda kişilik örüntüsü (Meeker, 2002); algılanan aile kontrolü (Coles vd., 2002), öz duyarlılık (Barry vd., 2015, Fresnics ve Borders, 2017; Neff ve Vonk, 2009); öz duyarlılığın alt boyutlarından bir tanesi olan bilinçlilik (Barcaccia vd., 2020); duygusal zekâ (Castillo vd., 2013; Johnston, 2003); duygusal okuryazarlık (Shaikh ve Shinde, 2018) bulunmaktadır. Ayrıca öz duyarlılık alt boyutlarından birisi olan farkındalık temelli terapi yöntemlerinin ya da eğitimlerin öfke düzeyi ve saldırganlık davranışlarını azaltmada etkili olduğu çeşitli etkililik çalışmaları ile ortaya konmuştur (Amutio vd., 2015; Momeni vd., 2016). Türk kültüründe de öfke/saldırganlığı azaltmaya yönelik çeşitli psiko-eğitim programlarının (Yavuzer ve Üre, 2010) veya bilişsel davranışçı terapi uygulamalarının (Sütçü vd., 2010) etkili olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde öfke ile duygusal zekâ arasındaki etkileşimi gösteren birçok etkililik çalışması da mevcuttur (Garaigordobil ve Peña-Sarrionandia, 2015; Safari vd., 2014).

Görüldüğü gibi öfke yönetimi için başvurulan önemli değişkenlerden biri duygusal zekâ diğeri öz duyarlılıktır. Özellikle ergenlik döneminde öfke problemlerinin bireyin yaşamında birçok olumsuzluğa yol açtığı bilinmektedir. Ulusal literatür incelendiğinde, araştırma değişkenlerinin diğer birçok değişkenle ilişkisinin olduğu görülmektedir. Mutluluk ile saldırganlık (Doğan ve Çütok, 2020), saldırganlık ile öznel iyi oluş ve algılanan sosyal destek (Gündoğan ve Sargın, 2018) veya duygusal zekâ ile saldırganlık (Cenkseven-Önder ve Yalnızca-Yıldırım, 2020) arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalar, ulusal literatürde yapılan çalışmalara örnek olarak gösterilebilir. Bununla birlikte, ergen örneklem grubunda duygusal zekâ, öz duyarlık ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle sözü geçen değişkenlerle ilişkileri inceleme üzerine planlanan araştırmanın bu kısmında öz duyarlılık ve duygusal zekâ kavramlarına açıklık getirilecektir. Kendini, duygularını anlayabilen ve iletişim içinde olduğu kişilerin duygularının farkında olan bireylerin sosyal ilişkileri güçlüdür. Kendi duygularına ilişkin farkındalığa sahip olma, bu duyguları değerlendirip gerektiğinde duygu durumunu değiştirebilme ve bunu davranışlarına yansıtabilme, sorunlarını çözebilmek için duygusal bilgiyi kullanabilme becerilerinin tamamı "duygusal zekâ" olarak tanımlanmaktadır (Tadjuddin, 2020; Sandhu, 2017; Uysal-Irak, 2002). Salowey ve Grewal'a (2005) göre, duygusal zekâ, problem çözmede duygusal bilgiyi kullanma yeteneğidir ve birey duygusal bilgiyi kullanarak yaşadığı problemlerde, işlevsel olmayan çözümlerden kurtulup alternatif çözümler üretebilir.

Literatür incelendiğinde Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli, Mayer-Salovey Duygusal Zekâ Modeli ve Reuven Bar-On Modeli olmak üzere çeşitli duygusal zekâ modellerinin olduğu görülmektedir (Güler ve Marşap, 2019). Yapılan araştırmada Reuven Bar-On Duygusal Zekâ Modeli esas alınmıştır. Bu model beş bölümden meydana gelir. Bu bölümlerden ilki kişisel becerilerdir. Bu bölüm bireyin içsel farkındalığına vurgu yapar ve bireyin duygusal olarak herhangi birisine bağımlı olmaması ile ilişkilidir. İkinci bölüm ise kişilerarası boyuttur. Bu bölümde bireyin çevresiyle yaptığı empatiye ve kişilerarası ilişkilere vurgu yapılır ve bu bireyin sosyal ilişkilerinde ne kadar yapıcı olduğu ile ilgilidir. Üçüncü bölüm ise uyum sağlama olarak adlandırılmaktadır. Bu bölüm, bireyin etrafından gelen istekleri

ne kadar gerçekçi değerlendirdiği, bireyin içinde bulunduğu durumda ne kadar esnek olabildiği ve karşılaştığı problemleri etkili bir şekilde çözüp çözemediği ile ilgilidir. Modelin dördüncü bölümü stres yönetimidir. Bu bölüm bireyin içinde bulunduğu stres verici durumla ne kadar iyi baş edebildiği, bu durumu nasıl ve hangi düzeyde tolere edebildiği ile ilgilidir. Modelin son bölümü ise bireyin genel duygu durumdur. Bu bölüm bireyin duygusal olarak ne kadar olumlu olduğu, kendisine ve çevresine yönelik hangi düzeyde olumlu etki yapabildiği ile ilişkilidir (Lozano-Peña vd., 2021).

Duygusal zekâ düzeyi arttıkça; stres, depresyon, somatik şikâyetler, saldırganlık ve suç işlemeyi içeren davranış problemlerinin azaldığı ortaya çıkmıştır (Liau vd.., 2003). Tüm bu araştırmalara bakıldığında duygusal zekânın öfke yönetimini sağladığı, bireylerin ilişkilerinde çatışma yaşamasının önüne geçtiği ve saldırganlık davranışlarını azalttığı görülmektedir. Buna ek olarak, duygusal zekâ ile öz duyarlılık arasında bir ilişki olduğu rapor edilmiştir. Örneğin, Di Fabio ve Saklofske (2021) yaptığı araştırmada duygusal zekâ ve öz duyarlılık arasında pozitif yönlü bir ilişki saptamışlardır.

Neff'e (2003a) göre öz duyarlılık, bireylerin hata yaptıkları durumlarda veya acı veren duygu ve deneyimlerle karşılaştıklarında, kendilerine yönelik yargılayıcı tutumdan uzak durmaları ve acılarını hafifletmeye yönelik eylemlerde bulunmalarıdır. Öz-duyarlığa sahip olan kişilerin öznel iyi oluş düzeyleri de yüksektir ve bu bireylerin aynı zamanda daha huzurlu ve daha olumlu psikolojik yapıları vardır (Neff vd., 2007). Yarnel ve Neff'in (2013) yaptığı çalışmaya göre, öz duyarlılık düzeyleri yüksek olan kişilerin problem çözme becerileri daha sağlıklıdır. Neff ve McGehee'nin (2010) çalışmasına göre ise öz duyarlılık düzeyi yüksek olan gençler, aile ve sosyal çevreleri ile daha uyumlu ilişkiler kurmakta ve ergenlik döneminde yaşanılan sosyal ve duygusal sorunlarla daha iyi başa çıkmaktadır. Öz duyarlılık ile ilgili yapılan bir diğer çalışmada bireylerin diğer kişilerle iletişiminde yaşadığı çatışmalar ve çatışma çözme davranışları incelenmiş, kişilerarası ilişkilerde yaşanan çatışmaların çözümü, iyilik hali ve bunların öz duyarlılık arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda öz-duyarlığı yüksek olan bireylerin çatışma durumunda uzlaşma, özgünlük ve ilişkisel iyilik hali yaşadıkları rapor edilmiştir (Yarnell ve Neff, 2013). Öz duyarlılık bireyin kendi yetersizliklerine, başarısızlıklarına karşı toleranslı olması ve kendisini sevmesi ile ilişkilidir. Aynı zamanda öfke duygusunun yetersizlik, başarısızlık ve sevgisizlik gibi durumlardan kaynaklandığı düşünüldüğünde öz duyarlılık ile öfke arasında bir ilişki olması araştırmacılar tarafından da beklenmektedir. Ergenlerde öz duyarlılık ile öfke ya da öfke tarzları arasındaki ilişki incelendiğinde yapılan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür (Başaran, 2008; Erişen, 2019). Yapılan bu araştırma ile bu sınırlılığın çözümlenmesine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak yapılan araştırma ile ergenlerin öfke yönetimini daha iyi sağlayabilmesi için öz duyarlılık ve duygusal zekâ değişkenleri ile olan ilişkisinin ortaya konması ve ilgili literatürün genişletilmesi hedeflenmektedir. Böylece araştırmadan elde edilen bulgularla ergenlik döneminde ortaya çıkan öfke sorunlarına yönelik ulusal bağlamda yapılacak psikolojik danışmanlık ve psikoterapi çalışmalarına katkı sağlanacağı ön görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin sürekli öfke-öfkeyi ifade etme tarzları ile öz duyarlılık ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapılan bu çalışmanın, araştırma problemlerinin şu şekilde olduğunu söylemek mümkündür:

P_1: Ergenlerin sürekli öfke toplam puanı, öfke içte, öfke dışta ve öfke kontrol alt boyutları ve duygusal zekâ düzeyi arasında bir ilişki var mıdır?

P_2: Ergenlerin sürekli öfke toplam puanı, öfke içte, öfke dışta ve öfke kontrol alt boyutları ve öz duyarlılık düzeyi arasında bir ilişki vardır mıdır?

P_3: Duygusal zekâ ve öz duyarlılık düzeyleri sürekli öfke toplam puanını yordamakta mıdır?

P_4: Duygusal zekâ ve öz duyarlılık düzeyleri sürekli öfke içte alt boyutunu yordamakta mıdır?

P_5: Duygusal zekâ ve öz duyarlılık düzeyleri sürekli öfke dışa alt boyutunu yordamakta mıdır?

P_6: Duygusal zekâ ve öz duyarlılık düzeyleri sürekli öfke kontrol alt boyutunu yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nicel verilerin kullanıldığı bu araştırma, kesitsel bir çalışma olup, ilişkisel çalışma modeli kullanılmıştır. Bu model, iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ya da bu değişimin düzeyini belirlemeyi amaçlayan araştırmalarda kullanılır. Bu tür bir araştırmada aralarında ilişki aranacak değişkenler, ayrı ayrı toplanarak sembolleştirilir. Bununla birlikte, bu sembolleştirme ilişkisel bir çözümlemeye olanak sağlayacak şekilde yapılır (Çokluk vd., 2018).

Evren ve Örneklem

Araştırma, İzmir ili Karşıyaka ilçe Merkezinde bulunan 2 ortaokula devam eden 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Sadece 7. ve 8. Sınıf öğrencileri ile çalışmasının nedeni bu öğrencilerin 5. ve 6. sınıfa devam eden öğrencilere göre daha fazla ortak özelliklere sahip olduğu düşünülmektedir. Örneğin ergenlik döneminde sahip olunan bilişsel değerlendirmelerinin (örn: çevreyi daha olumsuz algılama), fizyolojik gelişimlerinin (örn: boy uzaması) ve yaşam deneyimlerinin (örn: liseye giriş sınavlarına hazırlanma) birbirine daha yakın olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle 5. ve 6. sınıf öğrencileri araştırmaya dahil edilmemiştir (Doğan, 2017; Gökkaya, 2018; Pullen vd., 2015). Örneklem, 12-14 yaş aralığında olan 339 (%54.3) kız ve 285 (%45.7) erkek, toplam 624 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların 355'i (%56.9) 7. sınıf, 269'u (%43.1) 8. sınıfta okumaktadır. Araştırma grubuna uygun örnekleme yöntemiyle ulaşılmıştır.

İşlem

Çalışmanın başlangıcında ölçek izinleri alınmıştır. Ardından Yakın Doğu Üniversitesi etik kurulu (11.06.2018 tarihli, YDU/BB/2018/192 numaralı etik kurul izni) ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Okul Müdürlüğü aracılığı ile 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin velilerine çalışma amacının anlatıldığı bir onam formu yollanmıştır. Çalışmaya katılımı konusunda yazılı onam veren ailelerin çocuklarına ölçekler verilmiştir. Toplamda 853 veliye gönderilen onam formlarından 54'ü geri dönmemiştir. 175 veli çocuklarının çalışmaya katılımına izin vermemiştir. Araştırmaya dahil edilen çocukların ebeveynlerinden öncelikle yazılı bir şekilde onay alınmış ve ölçekler, ailesi çalışmaya katılım onayı veren öğrencilere araştırmanın birinci yazarı tarafından, sınıf ortamında uygulanmıştır. Öğrencilerden ölçeklerde kendileri için ayrılan bölüme cinsiyet, yaş ve sınıf düzeylerini yazmaları istenmiştir. Elde edilen bilgilerin araştırmacı tarafından saklanacağı ve bilimsel amaçlarla kullanılacağı

açıklanmıştır. Uygulamalar ders saatleri içinde okul müdürlerinin de uygun gördüğü zamanlarda yapılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce araştırmanın birinci yazarı tarafından araştırmanın amacı öğrencilere açıklanmış ve gönüllülüğün esas olduğu özellikle belirtilmiştir. Ayrıca uygulama sırasında öğrencilerin sorduğu sorulara yanıtlar verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği-Çocuk Ergen Formu: Bar-On ve Parker (2000) tarafından geliştirilen bu ölçek, 7-18 yaşları arasındaki ergenlere yöneliktir ve ölçekte toplam 60 madde vardır. Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk Ergen Formu (Bar-On Emotional Quotient inventory Youth Version EQ-i:YV), Bar-On'un Duygusal Zekâ Modeli üzerine temellendirilmiştir. Bar-On Modeline göre, duygusal zekâ, zekânın kişisel, sosyal ve duygusal yönleri ile ilgilidir. Test likert tipinde 1-4 arasında puanlanan bir ölçektir. Testin uygulama süresi ortalama 20-25 dakika sürmektedir. Ölçek Türkçe'ye Köksal (2007) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek, bireyiçi, bireylerarası, stres yönetimi, uyum, genel ruh hali ve olumlu etki alt boyutlarından oluşmaktadır. Bu uyarlama çalışmasında geçerliğin sınanması için kapsam geçerliği uygulanmıştır. Buna göre, ölçeğin orijinal maddeleri ve önerilen Türkçe çevirileri ile birlikte, toplam 10 uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların kabul ettikleri ve düzelttikleri maddeler öneriler doğrultusunda değiştirilmiş, maddeler bazında çoğunluk uzmanın ölçek için uygun buldukları ifadeler ölçeğe alınmıştır. Ayrıca yine bu çalışmada ölçeğin toplam puanı ve bireylerarası, bireyiçi, stres yönetimi, uyum, genel ruh hali ve olumlu etki alt boyutları için sırasıyla; .91, .80, .62, .68, .85, .85 ve .62 Cronbach Alfa katsayı değerleri bulunmuştur. Ölçek toplamından ve alt boyutlarından elde edilen puanların düşük olması duygusal zekâ düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir (Yeniçeri vd., 2015). Yapılan bu araştırmada ise Bar On Duygusal Zekâ Ölçeği toplam puanı ve bireyiçi, bireylerarası, stres yönetimi, uyum, genel ruh hali ve olumlu etki alt boyut değişkenleri için sırasıyla; .92, .82, .78, .88, .78, .80 ve .70 Cronbach Alfa değerleri bulunmuştur. Bu sonuç, değişkenlerin güvenilir bir yapısının olduğunu göstermektedir.

Öfke İfade Tarzı Ölçeği: Öfke ifade tarzlarını belirlemek amacıyla Spielberger ve diğerleri (1983) tarafından geliştirilen bu ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Özer (1994) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ergen ve yetişkinlere uygulanabilen bu ölçek 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 4'lü Likert tipine sahip bir ölçektir. Hiç (1 puan), biraz (2 puan), oldukça (3 puan) ve tümüyle (4 puan) şeklinde değerlendirilir. Ölçeğin, ilk 10 maddesi sürekli öfkeyi, sonraki 24 maddesi öfke ifade tarzlarını ölçmektedir. Sürekli öfke, kişinin genelde kendini nasıl hissettiğini, ne derece öfke yaşadığını ifade etmektedir. Sürekli Öfke ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan 40'tır. Öfke İfade Tarzı Ölçeği, öfke içe vurumu (13, 15, 16, 20, 23, 26, 27 ve 31. maddeleri), öfke dışa vurumu (12, 17, 19, 22, 24, 29, 32 ve 33. maddeleri) ve öfke kontrolü (11, 14, 18, 21, 25, 28, 30 ve 34. maddeleri) olmak üzere üç alt gruptan oluşmaktadır. Öfke içe vurumu, öfke dışa vurumu ve öfke kontrolü alt ölçeklerinden alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan 32'dir. Ölçekten alınan yüksek puanlar alt ölçekler göre şunları temsil etmektedir, sürekli öfke ölçeği açısından öfke düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Orijinal ölçeğin Cronbach Alfa değeri .77 ile .88 arasındadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmasında Cronbach Alfa değerleri "öfke kontrolü" boyutu için .84; "öfke dışa vurumu" boyutu için .78 ve "öfke

içe vurumu" boyutu için .62 olarak bulunmuştur (Özer, 1994). Ayrıca bu uyarlama çalışmasında ölçeğin yapı geçerliğini incelenmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Buna göre, üniversite öğrencilerinin örneklem olarak kullanıldığı bu araştırmada, öfke kontrol alt boyutuna ilişkin faktör yüklerinin .59 ile .81, öfke-dışa alt boyutuna ilişkin faktör yüklerinin .32 ile .71 ve öfke içe alt boyutuna yönelik faktör yüklerinin .45 ile .69 arasında değiştiği saptanmıştır. Ayrıca öfke kontrol, öfke dışa ve öfke içe alt boyutlarının değişime katkı yüzdeleri sırasıyla; %25,9, %13,4 ve %7,2 olarak saptanmıştır. Buna ek olarak, öfke kontrol, öfke dışa ve öfke içe alt boyutlarının Eigen değerlerinin sırasıyla; 6.22, 3.20 ve 1.72 olduğu bulunmuştur. Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin güvenilir ve geçerli bir yapısının olduğu görülmektedir.

Yapılan bu araştırmada ise sürekli öfke, öfke-içte, öfke-dışa ve öfke-kontrol değişkenleri için sırasıyla; .86, .65, .82 ve .84 Cronbach Alfa değerleri bulunmuştur.

Öz Duyarlılık Ölçeği (ÖDÖ): Neff (2003a) tarafından geliştirilen bu ölçek, 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, (1) hiçbir zaman, (2) nadiren, (3) sık sık, (4) genellikle ve (5) her zaman şeklinde derecelendirilmiş 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçek, öz-sevecenlik (2, 6, 13, 17, 21), öz-yargılama (4, 7, 15, 20, 26), paylaşımların bilincinde olma (1, 8, 12, 22), izolasyon (5, 11, 19, 25), bilinçlilik (9, 14, 18, 23) ve aşırı özdeşleşme (3, 10, 16, 24) alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Alt ölçeklerden edinilen yüksek puanlar, o alt ölçeklerin ölçtüğü niteliklere sahip olunduğunu ifade eder. (Toksoy, 2018). Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Akın, Akın ve Abacı (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin 12-14 yaş grubu için yapılan geçerlik güvenirlik için çalışması ise Erişen, Gökkaya ve Yurdalan (2021) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ergen grubu için yapılan bu araştırmada geçerliği test etmek için birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve ölçeğin geçerli bir yapısının olduğu ortaya konmuştur (χ^2/df=2.363 (p=.000); RMSEA= .047; GFI= .922; AGFI= .904; CFI=.926; NFI= .879; SRMR= .0507). Ayrıca bu geçerlik güvenirlik çalışmasında toplam puan ve öz sevecenlik, öz yargılama, paylaşımların bilincinde olma, izolasyon, bilinçlilik ve aşırı özdeşleşme alt boyutları için sırasıyla; .89, .78, .77, .64, .74, .70 ve .71 Cronbach Alfa katsayı değerleri saptanmıştır.

Yapılan bu araştırmada ise Öz Duyarlılık Ölçeği toplam puanı ve öz sevecenlik, paylaşımların bilincinde olma, bilinçlilik, öz yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşleşme alt boyut değişkenleri için sırasıyla; .89, .78, .77, .64, .74, .70 ve .71 Cronbach Alfa değerleri bulunmuştur. Bu sonuç, değişkenlerin güvenilir bir yapısının olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada veri çözümlemesi işlemlerinin ilk basamağında, veriler, SPSS 21 paket programı ile yapılmıştır. Değişkenler arasında oto korelâsyon olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla katsayı hesaplanmış, veri setinde oto korelâsyon olmadığı ispatlanmıştır. Araştırma sürecinde normallik varsayımının değerlendirilmesi aşamasında çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş, Kurtosis ve Skewness değerlerinin -1 ile +1 aralığında değerler aldığı bulunmuştur. Bu sonuç, araştırmada kullanılan veri setinin normal bir dağılım gösterdiğine işaret etmektedir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu nedenle araştırmada ele alınan değişkenlerin birbiri ile ilişkilerinin incelenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelâsyon Katsayısı kullanılmıştır.

Araştırmanın ana problemini oluşturan ortaokul öğrencilerinin sürekli öfke düzeyleri, öfke-içte, öfke-dışa ve öfke-kontrol puanlarının duygusal zekâ ve öz duyarlılık tarafından yordanma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan veri çözümleme sürecinde aşamalı doğrusal çok değişkenli regresyon analizi tekniği kullanılmış ve sonuçlar raporlandırılmıştır. Regresyon analizi yapılmadan önce çoklu bağlantı sorununun olup olmadığı kontrol edilmiştir. Araştırmada incelenen bağımsız değişkenler arasında yüksek korelasyon söz konusuysa (α= .90 civarı) veya VIF değerleri (≥ 10) yüksekse çoklu bağlantı sorunundan söz edilebilir (Topal vd., 2010). Yapılan araştırmada değişkenler arasında çoklu bağlantı ve tekilliğin incelenmesi amacıyla değişkenler arasında korelâsyon katsayıları hesaplanmış ve anlamlı korelâsyon katsayılarının. 08 ile. 69 arasında değiştiği ve VIF değerlerinin 10'dan düşük olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla yapılan araştırma kapsamında çoklu bağlantı sorununun olmadığı söylenebilir.

Bulgular

Ölçek Toplam Puanları ve Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler

Araştırma kapsamında toplanan verilere yönelik ortalama, standart sapma, minimum, maksimum, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Betimleyici İstatistikler

	Ortalama	SS	Minimum	Maksimum	Çarpıklık	Basıklık
Sürekli Öfke	21.91	47.16	10.00	40.00	.385	-.562
Öfke İçte	17.37	4.58	8.00	32.00	.477	-.233
Öfke Dışa	16.66	5.25	8.00	32.00	.647	-.110
Öfke Kontrolü	21.44	5.50	8.00	32.00	-.005	-.684
Bar On DZÖ (Toplam)	176.91	23.61	106.00	234.00	-.281	-.178
Bireyiçi	15.51	4.52	6.00	24.00	-.123	-.527
Bireylerarası	39.25	5.59	17.00	48.00	-.664	.239
Uyum	28.43	6.53	10.00	40.00	-.286	-.480
Stres Yönetimi	33.72	6.91	14.00	48.00	-.281	-.412
Genel Ruh Hali	43.95	7.90	14.00	56.00	-.676	-.033

Olumlu Etki	13.84	2.95	7.00	24.00	.193	.133
ÖDÖ (Toplam)	4.27	2.98	1.00	11.17	-.192	-.225
Öz Sevecenlik	15.69	4.86	5.00	25.00	-.057	-.630
PBO	11.55	3.61	4.00	20.00	.216	-.426
Bilinçlilik	12.92	3.69	4.00	20.00	-.107	-.596
Öz yargılama	5.71	4.87	1.00	19.00	-.617	-.271
İzolasyon	4.60	4.12	2.00	14.00	-.389	-.668
Aşırı Özdeşleşme	4.20	3.94	2.00	14.00	-.394	-.758

ÖDÖ: Öz Duyarlılık Ölçeği, DZÖ: Duygusal Zekâ Ölçeği, PBO: Paylaşımların Bilincinde Olma

Tablo 1'e göre, araştırmada kullanılan Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği, Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği, Öz Duyarlılık Ölçeği'nin toplam puan ve alt boyut puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri +1 ile -1 arasındadır. George ve Mallery'nin (2010) belirttiği sınırlar içerisinde (1 ile +1; 1.5 ile +1.5; 2.0 ile +2.0) çarpıklık ve basıklık değerlerine sahip olan veri setinin normal bir dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Bu nedenle araştırma kapsamında parametrik testler kullanılmıştır.

Öğrencilerin Öfke, Duygusal Zekâ ve Öz Duyarlılıkları Arasındaki İlişkiler

Ortaokul öğrencilerinin sürekli öfke düzeyleri, öfke-içte, öfke-dışa ve öfke-kontrol puanları ile duygusal zekâ ve öz duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik korelâsyon analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları N= (624)

	1	2	3	4	5	6
Sürekli Öfke	---					
Öfke İçte	.507**	---				
Öfke-Dışa	.765**	.454**	---			
Öfke-Kontrol	-.593**	-.209**	-.599**	---		

Duygusal Zekâ	-.448**	-.370**	-.377**	.543**	---	
Öz duyarlılık	-.532**	-.425*	-.486**	.545**	.667*	---

*p<.05, **p<.001

Tablo 2 incelendiğinde araştırmanın bağımlı değişkenlerinden biri olan sürekli öfke ile duygusal zekâ (r(624)=-.44, p<.001) ve öz duyarlılık (r(624)=-.53, p< .001) değişkenleri arasında negatif yönde ve istatiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu gözlenmektedir. Araştırmanın diğer bağımlı değişkenlerinden biri olan öfke-içte ile duygusal zekâ (r(624)=-.37, p< .001) ve öz duyarlılık (r(624)=-.42, p< .001) bağımsız değişkenleri arasında negatif yönde istatiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde öfke-dışa ile duygusal zekâ (r(624) = -.37, p< .001) ve öz duyarlılık (r(624)=-.48, p< .001) düzeyleri arasında negatif yönde istatiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin öfke-kontrolü düzeyleri ile duygusal zekâ (r(624) = .54, p< .001) ve öz duyarlılık (r(624)=.54, p< .001) bağımsız değişkenleri arasında ise pozitif yönde istatiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu gözlenmektedir. Araştırmada ayrıca duygusal zekâ ile öz duyarlılık arasında (r(624)=.66, p<.001) pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sürekli Öfkenin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Ortaokul öğrencilerinin sürekli öfke düzeylerinin, duygusal zekâ ve öz duyarlılık tarafından yordanma düzeyini belirlemek adına aşamalı doğrusal çok değişkenli regresyon analizi tekniği kullanılmış ve analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Sürekli Öfke Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişken	R^2	*Uyarlanmış* R^2	ΔR^2	Sig. F Change	SH	β	*t*
1	(Sabit)					5.786		
	ÖD	.285	.284	.285	.000		-.532	-15.653**
2	(Sabit)					5.726		
	ÖD						-.419	-9.282**
	DZ	.297	.294	.012	.001		-.169	-3.743**

***p<0.001, ÖD: Öz Duyarlılık, DZ: Duygusal Zekâ, SH: Standart Hata*

Tablo 3 incelendiğinde ilk modelde, öğrencilerin sürekli öfke düzeylerini öz duyarlılık değişkeni anlamlı şekilde yordamaktadır. Model 1 olarak adlandırılan bu eşitliğe dayalı olarak öz duyarlılık değişkeni tek başına, katılımcıların sürekli öfke düzeylerindeki değişkenliğin %28'ini açıklamaktadır (R^2=.28). Regresyon katsayısı incelendiğinde, öz duyarlılık değişkeni sürekli öfke düzeyini negatif yönde ve anlamlı şekilde yordamaktadır (β=-.532,p<.001). Bu durum artan öz duyarlılığın öfke düzeyinde azalmaya yol açtığını göstermektedir.

Katılımcıların sürekli öfke düzeylerini yordayan öz duyarlılık değişkenine ek olarak devreye giren bir diğer önemli değişken de öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleridir. Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri, öz duyarlılık düzeyleri ile birlikte sürekli öfke puanlarındaki varyansın toplamda %29'unu açıklamaktadır (R^2=.29). Sürekli öfke puanlarının açıklanmasına %1'lik katkı sağlayan duygusal zekânın Beta katsayısı ve F değerinde değişimi gösteren anlamlılık katsayısı incelendiğinde, duygusal zekânın sürekli öfke düzeyini negatif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. (β= -.169, p<.001). Bu durumda ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri arttıkça sürekli öfke düzeylerinin azalacağı söylenebilir.

Öfke-İçte Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Ortaokul öğrencilerinin öfke-içte düzeylerinin, duygusal zekâ ve öz duyarlılık tarafından yordanma düzeylerini belirlemek adına aşamalı doğrusal çok değişkenli regresyon analizi tekniği kullanılmış ve analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öfke-İçte Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişken	R^2	*Uyarlanmış* R^2	ΔR^2	Sig. F Change	SH	β	*t*
1	(Sabit)					4.096		
	ÖD	.183	.182	.183	.000		-.425	-11.713**
2	(Sabit)					4.066		
	ÖD						-.321	-6.642**
	DZ	.297	.294	.012	.001		-.156	-3.219*

**p<0.05, **p<0.001, ÖD: Öz Duyarlılık, DZ: Duygusal Zekâ, SH: Standart Hata*

Tablo 4 incelendiğinde ilk modelde, öğrencilerin sürekli öfke-içte düzeylerini öz duyarlılık değişkeni anlamlı şekilde yordamaktadır. Model 1 olarak adlandırılan bu eşitliğe dayalı olarak öz duyarlılık değişkeni tek başına, katılımcıların öfke-içte puanlarındaki değişkenliğin %18'ini açıklamaktadır (R^2=.18). Regresyon katsayısı incelendiğinde, öz duyarlılık değişkeni öfke-içte alt boyutunu negatif yönde ve anlamlı şekilde yordamaktadır (β=-.425, p<.001). Bu durum artan öz duyarlılığın içe yöneltilen öfke düzeyinde azalmaya yol açtığını göstermektedir.

Katılımcıların öfke-içte puanlarını yordayan öz duyarlılık değişkenine ek olarak devreye giren bir diğer önemli değişken de öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleridir. Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri, öz duyarlılık düzeyleri ile birlikte öfke-içte puanlarındaki varyansın toplamda %19'unu açıklamaktadır (R^2=.19). Öfke-içte puanlarının açıklanmasına %1'lik katkı sağlayan duygusal zekânın Beta katsayısı ve F değerinde değişimi gösteren anlamlılık katsayısı incelendiğinde, duygusal zekânın öfke-içte düzeyini negatif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir (β=-.156, p<.001). Bu durum duygusal zekâ düzeyinin yüksek olmasının içe yöneltilen öfke düzeyinde azalmaya yol açtığını göstermektedir.

Öfke-Dışa Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Ortaokul öğrencilerinin öfke-dışa puanlarının, duygusal zekâ ve öz duyarlılık tarafından yordanma düzeyini belirlemek adına aşamalı doğrusal çok değişkenli regresyon analizi tekniği kullanılmış ve analiz sonuçları Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Öfke-Dışa Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişken	R^2	*Uyarlanmış* R^2	ΔR^2	Sig. F Change	SH	β	*t*
1	(Sabit)					4.540		
	ÖD	.232	.231	.232	.000		-.486	-13.867**
2	(Sabit)					4.529		
	ÖD						-.423	-9.008**
	DZ	.238	.235	.006	.028		-.095	-2.018**

***p<0.001, ÖD: Öz Duyarlılık, DZ: Duygusal Zekâ, SH: Standart Hata*

Tablo 5 incelendiğinde ilk modelde, öğrencilerin öfke-dışa düzeylerini öz duyarlılık değişkeni anlamlı şekilde yordamaktadır. Model 1 olarak adlandırılan bu eşitliğe dayalı olarak öz duyarlılık değişkeni tek başına, katılımcıların öfke-dışa puanlarındaki değişkenliğin %23'ünü açıklamaktadır (R^2=.23). Regresyon katsayısı incelendiğinde, öz duyarlılık değişkeni öfke-dışa alt boyutunu negatif yönde ve anlamlı şekilde yordamaktadır (β= -.486, p<.001). Bu durum artan öz duyarlılığın dışa yöneltilen öfke düzeyinde azalmaya yol açtığını göstermektedir.

Katılımcıların öfke-dışa puanlarını yordayan öz duyarlılık değişkenine ek olarak devreye giren bir diğer önemli değişken de öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleridir. Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri, öz duyarlılık düzeyleri ile birlikte öfke-dışa puanlarındaki varyansın toplamda %24'ünü açıklamaktadır (R^2=.24). Öfke-dışta puanlarının açıklanmasına %1'lik katkı sağlayan duygusal zekânın Beta katsayısı ve F değerinde değişimi gösteren anlamlılık katsayısı incelendiğinde, duygusal zekânın öfke-dışa düzeyini negatif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir (β=-.095, p<.001). Bu durum duygusal zekâ düzeyinin yüksek olmasının içe yöneltilen öfke düzeyinde azalmaya yol açtığını göstermektedir.

Öfke-Kontrol Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Ortaokul öğrencilerinin öfke-kontrol puanlarının, duygusal zekâ ve öz duyarlılık tarafından yordanma düzeyini belirlemek adına aşamalı doğrusal çok değişkenli regresyon analizi tekniği kullanılmış ve analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öfke-Kontrol Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişken	R^2	*Uyarlanmış* R^2	ΔR^2	Sig. F Change	SH	β	*t*
1	(Sabit)					4.606		
	ÖD	.303	.302	.303	.000		.545	16.225**
2	(Sabit)					4.416		
	ÖD						.330	7.619**
	DZ	.353	.351	.049	.000		.323	7.474**

***p<0.001, ÖD: Öz Duyarlılık, DZ: Duygusal Zekâ, SH: Standart Hata*

Tablo 6 incelendiğinde ilk modelde, öğrencilerin öfke kontrol düzeylerini öz duyarlılık değişkeni anlamlı şekilde yordamaktadır. Model 1 olarak adlandırılan bu eşitliğe dayalı olarak öz duyarlılık değişkeni tek başına, katılımcıların öfke-kontrolü puanlarındaki değişkenliğin %30'unu açıklamaktadır (R^2=.30). Regresyon katsayısı incelendiğinde, öz duyarlılık değişkeni öfke kontrolü alt boyutunu pozitif yönde ve anlamlı şekilde yordamaktadır (β=.545, p<.001). Bu durum artan öz duyarlılığın öfke kontrol düzeyinde artışı sağladığını göstermektedir.

Katılımcıların öfke kontrolü puanlarını yordayan öz duyarlılık değişkenine ek olarak devreye giren bir diğer önemli değişken de öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleridir. Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri, öz duyarlılık düzeyleri ile birlikte öfke-içte puanlarındaki varyansın toplamda %35'ini açıklamaktadır (R^2= .35). Öfke-içte puanlarının açıklanmasına %5'lik katkı sağlayan duygusal zekânın Beta katsayısı ve F değerinde değişimi gösteren anlamlılık katsayısı incelendiğinde, duygusal zekânın öfke kontrolü düzeyini pozitif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir (β=.323, p<.001). Bu durum duygusal zekâ düzeyinin yüksek olmasının öfke kontrolü düzeyinde artışı sağladığını göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Ergenlikte en sık yaşanan duygulardan biri de öfkedir. Öfke duygusu kontrolsüz yaşandığında, ergenin yaşamında bir takım olumsuz etkiler yarattığı gibi yaşamının kalitesini de bozar. Ergen genellikle öfke duygusunu kendine, başkalarına ve yaşadığı çevreye karşı yönlendirmektedir (Avcı, 2006; Beirami vd., 2016). Öfke duygusunun ergenlik döneminde yaşanması, bu dönemde birtakım sorunlara neden olmakla birlikte, zaman içinde kalıcılık göstererek ilerleyen yıllarda anti sosyal davranışlara, saldırganlığa, suç işlemeye, intihar gibi olumsuz durumlara neden olabilmektedir (Anderson ve Rickard, 2007; Sütçü vd., 2010). Uluslararası literatürde duygusal zekâ ve öz duyarlılık düzeylerinin öfke ile ilişkili olduğu ve aynı zamanda bu değişkenlerin öfke ve saldırganlık davranışlarını azaltabileceğinin belirtilmesi (Castilho vd., 2017; Mavroveli vd., 2007) nedeniyle, ulusal literatüre katkı sağlamak ve önleme çalışmalarına yol gösterici olması amacı ile bu araştırmada, ergenlerin duygusal zekâ, öz duyarlılık, öfke ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Gerçekleştirilen korelasyon analizi sonuçlarına göre, ergenlerin sürekli öfke toplam puanları, öfke içte, öfke dışa ile duygusal zekâ ve öz duyarlılık düzeyleri arasında negatif yönde ve istatiksel olarak anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Öfke kontrol alt boyutu ile duygusal zekâ ve öz duyarlılık düzeyleri arasında pozitif yönde istatiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, öfke kontrolünün sağlanmasında duygusal zekâ ile öz duyarlılığın rolü olduğunu söylemek mümkündür. Buna ek olarak, yapılan regresyon analizi sonuçları duygusal zekâ ve öz duyarlığın sürekli öfke toplam puanını, öfke-içte ile öfke dışa alt boyutlarını negatif; öfke kontrol alt boyutunu ise pozitif yönde yordadığı bulunmuştur. Buna göre, bireylerin duygusal zekâ ve öz duyarlılık yoksunluğu yaşaması durumunda öfkelerini daha fazla içine ve çevresine yansıttığı; duygusal zekâ ve öz duyarlılık düzeyinin yüksek olması durumunda ise daha kolay bir şekilde öfke kontrolünü sağladığı söylenebilir. Öfkenin içe ve dışa yansıtılmasında öz duyarlığın duygusal zekâdan daha önemli bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca duygusal zekâ ve öz duyarlığın en fazla öfke kontrol alt boyutunu yordadığı saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular benzer araştırma sonuçlarıyla uyumlu bulunmuştur (Bluth vd., 2016; Freidman ve Miller-Herringer, 1991; Garcia-Sancho vd.,2014; Göçet, 2006; Neff vd., 2007; Yaşarsoy, 2006).

Ergenlerin duygusal zekâ ve öz duyarlılık düzeyleri arttıkça; karşı tarafın duygularını anlama, algılama, diğer bireylerin duygularını fark etme becerileri de yükselecektir ve bu durum ergenlerin öfke yaratan durumlar karşısında duygularını akıllıca kullanıp yönetebilmelerini sağlayabilir (Zareian vd., 2017). Bu bağlamda duygusal zekâ ve öz duyarlılık düzeyleri yüksek olan bireylerin öfkelerini daha kolay kontrol edebileceği söylenebilir. Ayrıca ergenlerin duygusal zekâ ve öz duyarlılık düzeyleri arttıkça; yaşadıkları olumsuz olayları pozitif değerlendirme, duygularını yönetebilme ve uygun yollarla ifade edebilme becerileri de artabilmektedir (Ugoani, 2015). Böylelikle yaşadıkları öfke duygusunu bastırmadan, içlerine atmadan, sessiz, kırgın, inatçı ve düşmanca tavırlar sergilemeden, uygun iletişim yöntemlerini kullanarak iletişime geçecekleri söylenebilir.

Yapılan araştırmada öz duyarlılık ve duygusal zekâ düzeyi yükseldikçe dışa yöneltilen öfke düzeyinde azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dışa yöneltilen öfke de kapıları çarpma, eşyaları kırıp dökme, onlarla kavga etmek için fırsat kollama, sürekli karşısındaki kişileri suçlama gibi sözel ya da fiziksel olarak kırıcı ve yıkıcı tutumlar ile ilişkili olduğundan öz duyarlılık ve duygusal zekâ düzeyi yüksek olan ergenlerin bu davranışlar içine girmeyeceği söylenebilir. Bu durumun duygusal zekâ ve öz duyarlılığı yüksek düzeyde olan ergenlerin kendini başkasının yerine koyabilme, ruh halini düzenleyebilme gibi özelliklere daha fazla sahip olmasından kaynaklı ortaya çıktığı şeklinde düşünülmektedir (Kerman, 2021). Ayrıca bu bireylerin çevresindeki kişilerle daha kolay etkileşime girdiği, anlaşmazlıklarda uzlaşma ve bunlara çözüm yolu bulabileceği, iş birliği ve ekip çalışmasını başarılı bir biçimde yürütebileceği ve bu nedenle öfke duygusunu kontrol edebileceği söylenebilir (Öztürk vd., 2021). Buna ek olarak, duygusal zekâ ve öz duyarlılık düzeyi yüksek kişiler, kendi duygularının farkında olan, duygu ve ihtiyaçlarını da ifade eden, çevreleri ile ilişkileri devam ettirmede başarılı olan, başkalarını dinleme ve başkalarının duygularını anlayabilme yeterliğine sahip, yeni durumlara ve olaylara kolay alışıp uyum sağlayan, problemlerin üstesinden gelmede oldukça başarılı, yaşadıkları

strese rağmen sakin kalabilme becerisine sahip, fevri davranmayıp, duygularını kontrol altına alan, mantıklı hareket edebilen, olayları ve durumları iyi yönleriyle değerlendiren, başkalarında iyi izlenim bırakmak için çabalayan kişilerdir (Di Fabio ve Saklofske, 2021; Köksal, 2007). Dolayısıyla duygusal zekâ ve öz duyarlılık düzeyi yüksek olan bireylerin öfkelerini daha kolay kontrol altına alıp, doğru bir şekilde ifade edebilmeleri beklenebilecek bir sonuçtur (Solmazer vd., 2021; Şen vd., 2018).

Duygusal zekâ ve öz duyarlılık düzeyi yüksek olan bireyler daha güçlü sosyal ilişkiler kurabilmektedirler (Zessin, 2015). Bu durum, duygusal zekâ ve öz duyarlılık düzeyleri yüksek olan bireylerin, karşılaştıkları olumsuz duygular, yaşadıkları sıkıntı, üzüntü ve deneyimledikleri haksızlıklar karşısında daha fazla sosyal destek bulabileceğine işaret etmektedir. Bu tip bireylerin aldığı sosyal destek sayesinde öfkelerini daha kolay kontrol edebilecekleri ve öfkelerini daha iyi ifade edebilecekleri düşünülmektedir (Akal, 2010).

Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde öfke içe ve öfke dışa alt boyutlarını yordamada öz duyarlılığın, duygusal zekâdan daha önemli olduğu görülmektedir. Araştırmacılar tarafından duygusal zekâ gelişiminin duyguların ifade ediliş biçimi üzerinde geniş etkilere sahip olduğu düşünülse de (Ożańska-Ponikwia, 2017) duyguların bireyin kendisine ya da çevresine yansıtılmasında öz duyarlığın daha kritik bir rol aldığı yönünde değerlendirilmektedir (Inwood ve Ferrari, 2018). Çünkü öz-duyarlılığın sıkıntılı duygu ve düşünceleri dengede tutabilme, onlarla aşırı özdeşleme yapmayı engelleme, çatışma çözme becerilerini kullanabilme ve olumsuz duygular ile baş edebilmeyi sağlayan bir kaynak olduğu düşünülmekte (Diedrich vd., 2014) ve bundan dolayı böyle bir sonucun ortaya çıktığı yönünde bir değerlendirme yapılmaktadır.

Regresyon analizi sonuçlarına bakıldığında duygusal zekâ ve öz duyarlığın öfke kontrol alt boyutunu, öfke içte ve öfke dışa alt boyutlarından daha fazla yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öz duyarlılık düzeyi arttıkça ergenlerin, duygu ve düşüncelerde bilinçlilik geliştirerek, olumsuz duygu ve düşünceleri aşırı özdeşleşmeyi engelleyebildikleri, stresli yaşam olayları karşısında yaşadığı öfkeyi mantığa bürüme, belirli bilişsel süreçlerden geçirme ve uygun bir şekilde ifade edebilme becerisi gösterebildikleri söylenebilir. Ayrıca ergenlerin duygusal zekâ düzeyinin yükseldikçe olumsuz yaşam olayları ve istenmedik durumlar karşısında, kendi duygularını tanıyabildiği gibi karşısındaki kişilerin duygularını da tanıyıp, duygularını yönlendirme becerilerini kullanarak daha pozitif, yeterli ve hızlı çözüm yolları üretebildikleri ifade edilebilir. Bu bağlamda, ergenlerde öfke kontrolü gelişimi için hem öz duyarlılık hem de duygusal zekâ düzeylerinin gerekli olduğu araştırmacılar tarafından beklenebilecek bir sonuç olarak görülmektedir.

Regresyon analizleri sonucunda öz duyarlılık düzeyinin öfke duygusunu, duygusal zekâ düzeyinden daha fazla yordadığı saptanmıştır. Bu sonucun temel nedeninin ergenliğin getirmiş olduğu değişimler nedeniyle olduğu düşünülmektedir. Bireyler ergenlik döneminde diğer yaşam dönemlerine göre daha benmerkezcidir (Young, 2010). Bu yaş grubunda olan bireyler çevresindeki diğer kişilerle empati yapmakta zorlanabilir ve çatışma yaşayabilir (Van Lissa vd., 2015). Öz duyarlılık kavramının bireyin kendisini sevmesiyle ve duygusal zekâ kavramının diğer bireylerle empati yapıp duygularını anlamak ile ilişkili olduğu düşünüldüğünde ergenlik dönemindeki bireylerde öz duyarlılığın öfkeyi, duygusal

zekâdan daha fazla yordayıcı bir etkiye sahip olması doğal olarak görülmektedir.

Özetle, ergenlerin duygusal zekâ ve öz duyarlılık düzeyleri arttıkça kendilerine karşı nazik ve anlayışlı oldukları, benliklerine karşı yargılayıcı bir tutum göstermedikleri, aynı duyarlığı çevrelerine gösterme becerisini de kullanabildikleri, diğer bireylerin duygularını daha iyi anlayabildikleri ve buna göre davranış örüntüleri gösterdikleri söylenebilir. Ergenlerin bu özellikleri kullanabilmesi nedeniyle çevrelerine karşı sözel ya da davranış olarak öfkelerini yönlendirmedikleri, öfkeyi yoğun ve sık yaşama durumlarının azaldığı ve öfkelerini etkili bir şekilde ifade ederek diğerlerine sınır koyabildikleri ifade edilebilir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ergenlerin öz duyarlılık ve duygusal zekâ düzeyi arttıkça sürekli öfke, öfke-içte ve öfke-dışa düzeyi azalmakta, öfke-kontrol düzeyi ise artmaktadır. Bu durum öğrencilerin sosyal, duygusal, bilişsel gelişimi için oldukça olumlu bir sonuçtur. Bu doğrultuda konuyla ilgili benzer araştırmalar, farklı okul türleri ve farklı illerde öğrenim gören ergen gruplarında tekrarlanarak yapılması sonuçların genellemesi açısından önemli bir adım olacaktır.

Ayrıca, ergenlerde öfke ile yapılacak çalışmalarda uygulanacak psikoeğitim programlarında ya da sınıf rehberlik etkinliklerinde doğrudan öfke kontrolü üzerine etkinlikler yapmak yerine öz duyarlılık ve duygusal zekâ düzeylerini geliştirmeye yönelik çalışma ve etkinliklere yer verilmesi onların ergenlik dönemini daha sağlıklı atlatmalarına ve yetişkinlik yaşamlarında daha üretken, daha mutlu ve sağlıklı ilişkiler oluşturmalarına olanak verecektir.

Yapılan çalışma, İzmir ili Karşıyaka ilçesinde farklı sosyoekonomik ve kültürel bölgelerden, rastgele seçilen 2 devlet ortaokulunda 7. ve 8. sınıflarda eğitim öğrenimlerini sürdüren, 12-14 yaş aralığında bulunan kız ve erkek öğrencilerin görüşleriyle sınırlıdır. Elde edilen sonuçların daha fazla genellenebilirlik düzeyine ulaşması için daha geniş örneklem hacmiyle ve yaş grubuyla çalışılması önerilmektedir.

Yapılan araştırmada toplanan veriler öz bildirime dayalı ölçüm aracılığıyla toplanmıştır. Bu ölçüm araçlarının doğası gereği katılımcılar kendisini olduğundan daha iyi göstermeye çalışabilir ve bir yanlılık ortaya çıkabilir. Gelecekte benzer konularda çalışacak araştırmacıların deneysel desenler kullanarak bu sınırlılığı ortadan kaldırabileceği düşünülmekte ve önerilmektedir.

Yapılan araştırmanın niteliği kesitsel olmasından dolayı katılımcıların öfke düzeylerindeki değişim zaman içerisinde incelenememiştir. Bu sınırlılığın aşılması adına gelecekte ergenlerde öfke değişkeni üzerine boylamsal çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Copyright © 2022 **Republic of Turkey Ministry of Youth and Sports**
http://genclikarastirmalari.gsb.gov.tr/
Journal of Youth Research • August 2022 • 10(27) • 56-62

ISSN 2791-8157
Received | 1 Nov 2021
Accepted | 6 Apr 2022

EXTENDED ABSTRACT

ANALYSIS / RESEARCH

Relationship between Anger, Emotional Intelligence and Self-Compassion in Adolescents

Filiz Erişen*
Füsun Gökkaya**
Fatih Yurdalan***

Introduction

Anger is one of the emotions that adolescents face and thus need to learn to deal with as they mature. Anger experienced during this developmental period plays an important role in shaping adolecents' quality of life (Thomson et al., 2014; Walker & Lewis-Jones, 2006). Anger is a natural, universal emotional reaction that occurs as a result of unfulfilled wishes, undesirable consequences, and unmet expectations (Taverner, 2021). On the other hand, anger is one of the most destructive emotional reactions when it is left uncontrolled (Stern, 1999).

Emotional intelligence is one of the important components used to manage feelings of anger. Anger-management issues experienecd during adolescence cause many problems in the lives of growing individuals. Because emotional intelligence refers to one's ability to use emotional information to solve everyday problems, thus allowing individuals to eliminate impractical solutions and, in turn, produce alternative solutions.

Self-compassion is yet another important variable important in anger management. Self-compassionate individuals avoid judging themselves and instead take deliberate actions to alleviate the pain they feel after making mistakes or encountering painful feelings and experiences. Since self-compassionate

* Clinical Psychologist, Izmir Fevzipasa Secondary School, filizerisen@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6978-119X

** Assoc. Prof. Dr., Cyprus International University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Psychology, fusungokkaya@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-9392-0724

*** Research Assistant, Istanbul Okan University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Psychology, yurdalanfatih8@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0498-2342

individuals also have high levels of subjective well-being, they are generally more at peace with themselves and psychologically healthier (Neff et al., 2007). Considering all this information, we decided to study the relationship between emotional intelligence, anger, and self-compassion in adolescents.

The sample of the study consisted of 624 students, of which 339 were female and 285 were male. The study sample consisted of 624 students, of which 339 were female and 285 were male. Research was carried out in two public schools located in a large metropole in the Aegean region of Turkey. Data were collected using the Trait Anger and Anger Expression Style Scale, the Bar-On Emotional Intelligence Scale Child and Adolescent Form, and the Self-Compassion Scale and then analyzed using SPSS 21. We discovered a negative relationship between adolescents' self-compassion and emotional intelligence levels and their trait anger, anger-in and anger-out variables. Beyond this, we found a positive, significant relationship between anger-control mean scores. The regression analysis conducted as part of our study revealed that self-compassion and emotional intelligence negatively predicted adolescents' trait anger, anger-in, and anger-out variables in the first and second steps, respectively. On the other hand, we discovered that self-compassion and emotional intelligence positively predicted anger control in the first and second steps, respectively.

To our study results, if individuals lack of emotional intelligence and self-compassion, they are more likely to experience anger in themselves and project it outward. Individuals with high emotional intelligence and self-compassion have an easier time controlling their anger. Our findings were in line with those of similar studies in the literature (Bluth et al., 2016; Freidman & Miller-Herringer, 1991; Garcia-Sancho et al., 2014; Göçet, 2006; Neff et al., 2007; Yaşarsoy, 2006).

People with high emotional intelligence and self-compassion are aware of their own feelings, able to express their feelings and needs, have robust relationships with their others in their environment, possess the ability to listen to others and understand their feelings, adapt easily to new situations and events, and overcome the problems they face. They are highly successful people with the ability to remain calm in the face of the stress they experience, do not act impulsively, control their emotions, act rationally, see the good in events and situations, and strive to make a good impression on others (Di Fabio & Saklofske, 2021; Köksal, 2007). We therefore expect that individuals with high levels of emotional intelligence and self-compassion will be able to control their anger more easily and express them effectively (Solmazer et al., 2021; Şen et al., 2018).

In summary, as adolescents' emotional intelligence and self-compassion levels increase, they show understanding toward themselves, are not judgmental toward themselves, show the same degree of compassion to their environment, can better understand others' emotions, and display appropriate behavioral patterns. Such adolescents abstain from directing their anger toward their environment either in word or action, experience anger intensely and frequently, and can express their anger in an effective manner.

Kaynakça/References

- Akal, A. (2010). *Üniversite öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile öfke ifade biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi]. YÖKTEZ, Tez No: 278797.
- Akın, Ü., Akın, A. ve Abacı, R. (2007). Öz duyarlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, 01-10.
- Amutio, A., Franco, C., Pérez-Fuentes, M. D. C., Gázquez, J. J., ve Mercader, I. (2015). Mindfulness training for reducing anger, anxiety, and depression in fibromyalgia patients. *Frontiers in psychology, 5*, 1572.
- Anderson, H. K., ve Rickard, N. S. (2007). A preliminary examination of short-term effects of an active class-based music program on young adolescents' self-esteem and anger expression. *Australian Journal of Music Education*, (1), 4-16.
- Avcı, R. (2006). *Şiddet davranışı gösteren ve göstermeyen ergenlerin ailelerinin aile işlevleri, öfke ve öfke tarzları açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. Libratez, Tez No: 5884.
- Balkaya, F. (2001). *Çok boyutlu öfke envanterinin geliştirilmesi ve bazı semptom gruplarındaki etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖKTEZ, Tez No: 100116.
- Barcaccia, B., Cervin, M., Pozza, A., Medvedev, O. N., Baiocco, R., ve Pallini, S. (2020). Mindfulness, self-compassion and attachment: A network analysis of psychopathology symptoms in adolescents. *Mindfulness, 11*(11), 2531-2541.
- Barry, C. T., Loflin, D. C., ve Doucette, H. (2015). Adolescent self-compassion: Associations with narcissism, self-esteem, aggression, and internalizing symptoms in at-risk males. *Personality and Individual Differences*, 77, 118-123.
- Başaran, C. (2008). *Çeşitli tür liselerde öğrenim gören öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖKTEZ, Tez No: 278711.
- Beirami, M., Kazemi, S., Movahdy, Y., ve Sepahvand, R. (2016). Reducing adolescent rage bullies: Study on behavior management training intervention. *Armaghane danesh*, *21*(9), 900-913.
- Björkenstam, E., Hjern, A., Björkenstam, C., ve Kosidou, K. (2018). Association of cumulative childhood adversity and adolescent violent offending with suicide in early adulthood. *Jama Psychiatry, 75*(2), 185-193.
- Bluth, K., Gaylor, S. A., Campo, R. A., Mullarkey, M. C., ve Hobbs, L. (2016). Making friends with yourself: A mixed methods pilot study of a mindful self-compassion program for adolescents. *Mindfulness, 7*(2), 479-49.
- Brodbeck, J., Abbott, R. A., Goodyer, I. M., ve Croudace, T. J. (2011). General and specific components of depression and anxiety in an adolescent population. *BMC psychiatry, 11*(1), 1-12.
- Bursztein, C., ve Apter, A. (2009). Adolescent suicide. *Current opinion in psychiatry, 22*(1), 1-6.
- Büyüköztürk, Ş. (1999). Araştırmaya yönelik kaygı ile cinsiyet, araştırma deneyimi ve araştırma başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim, 23*(112).
- Castilho, P., Carvalho, S. A., Marques, S., ve Pinto-Gouveia, J. (2017). Self-compassion and emotional intelligence in adolescence: A multigroup mediational study of the impact of shame memories on depressive symptoms. *Journal of Child and Family Studies, 26*(3), 759-768.
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., ve Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of adolescence, 36*(5), 883-892.
- Cenkseven-Önder, F., ve. Yalnızca-Yıldırım, S. (2020). Duygusal zeka ve saldırganlık arasındaki ilişkide yaşam doyumunun aracı rolü. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 30-53.
- Coles, C. J., Greene, A. F., ve Braithwaite, H. O. (2002). The relationship between personality, anger expression, and perceived family control among incarcerated male juveniles. *Adolescence, 37*(146), 395.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Di Fabio, A., ve Saklofske, D. H. (2021). The relationship of compassion and self-compassion with personality and emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 169*, 110109.

- Diedrich, A., Grant, M., Hofmann, S. G., Hiller, W., ve Berking, M. (2014). Self-compassion as an emotion regulation strategy in major depressive disorder. *Behaviour Research and Therapy, 58*, 43-51.
- Doğan, T., ve Çötok, N. A. (2020). Mutluluk saldırganlık ilişkisine yönelik bir araştırma. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 275-299.
- Doğan, Y. (2007). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğrencilerinin gelişim özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(13), 155-187.
- Durmaz, M. (2019). *Örgüt iklimi ve pozitif psikolojik sermayenin etik davranışlar üzerindeki etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖKTEZ, Tez No: 542212
- Erişen, F., Gökkaya, F., ve Yurdalan, F. (2021). 12-14 yaşlarında olan ortaokul öğrencileri için öz-duyarlıköz duyarlılık ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi, 4*(8), 730-739.
- Eroğlu, F., ve İrdem, Ş. (2016). Örgütlerde öfke olgusu ve öfke yönetimi. *Yeni Fikir Dergisi*, *8*(17), 22-41.
- Fresnics, A., ve Borders, A. (2017). Angry rumination mediates the unique associations between self-compassion and anger and aggression. *Mindfulness, 8*(3), 554-564.
- Friedman, H. S.ve Miller-Herringer, T. (1991). Nonverbal display of emotion in public and in private: self- monitoring, personality, and expressive cues. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*(5), 766-775.
- Garaigordobil, M., ve Peña-Sarrionandia, A. (2015). Effects of an emotional intelligence program in variables related to the prevention of violence. *Frontiers in psychology, 6*, 743.
- Garcia-Sancho, E., Salguero, J. M., Fernandez- Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 19*(5), 584-591.
- George, D., ve Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference.* GEN, Boston, MA: Pearson Education, Inc, 10.
- Göçet, E. (2006). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖKTEZ, Tez No: 186622.
- Gökkaya, F. (2018). Farklı zorbalık statülerinde yer alan ortaokul öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, *25*(2), 111-124.
- Güler, H. N., ve Marşap, A. (2019). Duygusal zekâ ve duygusal emek etkileşimi üzerine bir literatür incelemesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(35), 63-81.
- Gümüştekin, Ö. (2020). *Hemşirelik öğrencilerinde duygusal zekâ ve öz duyarlık arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi]. YÖKTEZ, Tez No: 620770.
- Gündoğan, S., & Sargın, N. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin, algılanan sosyal destek ve öznel iyi oluş açısından incelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences, 4*(2), 288-295.
- Howells, K. ve Day, A. (2003). Readiness for anger management: Clinical and theoretical issues. *Clinical Psychology Review, 23*(2), 319-337.
- Inwood, E., ve Ferrari, M. (2018). Mechanisms of change in the relationship between self-compassion, emotion regulation, and mental health: A systematic review. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 10*(2), 215-235.
- İkiz, E., ve Totan, T. (2012). Üniversite öğrencilerinde öz duyarlılık ve duygusal zekânın incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(1), 51-71.
- Johnston, A. W. (2003). A correlational study of emotional intelligence and aggression in adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 35*(1), 8-12.
- Kerman, B. (2021). *18-24 yaş arası bireylerde aleksitimi ve duygusal zekanın sürekli öfke ve öfke ifade tarzları üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi]. YÖKTEZ, Tez No: 662551.
- Köksal, A. (2007). *Üstün zekâlı çocuklarda duygusal zekâyı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması* [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖKTEZ, Tez No: 219470.

- Ledina, I., ve Lice-Zikmane, I. (2020). The pedagogical aspects of reducing adolescent violence in the school environment. *In The Proceedings of the International Scientific Conference Rural Environment. Education. Personality, 13*, 303-309.
- Liau, A. K., Liau, A. W., Teoh, G. B., ve Liau, M. T. (2003). The case for emotional literacy: The influce of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education, 32*(1), 51-66.
- Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., ve Mella-Norambuena, J. (2021). Teachers' social–emotional competence: History, concept, models, ınstruments, and recommendations for educational quality. *Sustainability*, *13*(21), 12142.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C., ve Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology, 25*(2), 263-275.
- Meeker, L. A. (2002). *Adolescent attachment and prediction of problematic personality styles (Publication No: 3053083)* [Doctoral Dissertion, University of Wyoming]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Memmott-Elison, M. K., Holmgren, H. G., Padilla-Walker, L. M., ve Hawkins, A. J. (2020). Associations between prosocial behavior, externalizing behaviors, and internalizing symptoms during adolescence: A meta-analysis. *Journal of adolescence*, *80*, 98-114.
- Miller, A. B., ve Prinstein, M. J. (2019). Adolescent suicide as a failure of acute stress-response systems. *Annual Review of Clinical Psychology, 15*, 425-450.
- Momeni, J., Omidi, A., Raygan, F., ve Akbari, H. (2016). The effects of mindfulness-based stress reduction on cardiac patients' blood pressure, perceived stress, and anger: a single-blind randomized controlled trial. *Journal of the American Society of Hypertension, 10*(10), 763-771.
- Neff, K. D. (2003a). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity, 2*(3), 223-250.
- Neff, K. D., ve McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity, 9*(3), 225-240.
- Neff, K. D., ve Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global selfesteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality, 77*, 23–50.
- Neff, K.D., Kirkpatrick, K. L.ve Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of research in personality, 41*(1), 139-154.
- Neff, K.D., Rude, S. S., ve Kirkpatrick, K. (2007). An examination of self compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of Research in Personality, 41*(4), 908-916.
- Ożańska-Ponikwia, K. (2017). Are women more emotionally skilled when it comes to expression of emotions in the foreign language? Gender, emotional intelligence and personality traits in relation to emotional expression in the L2. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 20*(5), 529-541.
- Öner, N. (1997). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testler bir başvuru kaynağı.* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özmen, D., Özmen, E., Çetinkaya, A., ve Akil, I. Ö. (2016). Ergenlerde sürekli öfke ve öfke ifade tarzları. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *17*(1).
- Öztürk, P. Ç., Ünsal, G., ve Karaca, S. (2021). Ergenlere verilen çatışma yönetimi programının değerlendirilmesi: yetiştirme yurdu örneği. *Humanistic Perspective*, *3*(2), 433-449.
- Prätzlich, M., Oldenhof, H., Steppan, M., Ackermann, K., Baker, R., Batchelor, M., ... ve Stadler, C. (2019). Resting autonomic nervous system activity is unrelated to antisocial behaviour dimensions in adolescents: Cross-sectional findings from a European multi-centre study. *Journal of Criminal Justice*, *65*, 101536.
- Pullen, L., Modrcin, M. A., McGuire, S. L., Lane, K., Kearnely, M., ve Engle, S. (2015). Anger in adolescent communities: How angry are they?. *Pediatric Nursing*, *41*(3), 135.
- Pullen, L., Modrcin, M. A., McGuire, S. L., Lane, K., Kearnely, M., ve Engle, S. (2015). Anger in adolescent communities: how angry are they?. *Pediatric nursing*, *41*(3), 135.

- Rausa, M., Cevoli, S., Giannini, G., Favoni, V., Contin, S. A., Zenesini, C., ... & Pierangeli, G. (2019). State and trait anger and its expression in cluster headache compared with migraine: A cross-sectional study. *Neurological Sciences, 40*(11), 2365-2370.
- Safari, A., Baranovich, D. L., ve Jafary, M. R. (2014). The effect of anger management training on students' emotional intelligence. *International Journal of Fundamental Psychology and Social Sciences, 4*(2), 20-22.
- Salovey, P., ve Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current Directions in Psychological Science, 14*, 281–285.
- Sandhu, R. (2017). A study of impact of emotional intelligence (EQ) on adjustment of senior secondary students. *International Journal of Education and Management Studies, 7*(1), 46.
- Sayeed, M. S. B., Shams, T., Hossain, S. F., Rahman, M. R., Mostofa, A. G. M., Kadir, M. F., ... ve Asaduzzaman, M. (2014). Nigella sativa L. seeds modulate mood, anxiety and cognition in healthy adolescent males. *Journal of Ethnopharmacology, 152*(1), 156-162.
- Shaikh, E. A., ve Shinde, V. R. (2018). Gender differences in internalized and externalized behavioral problems among school going children. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, *9*(4).
- Shao, R., ve Wang, Y. (2019). The relation of violent video games to adolescent aggression: An examination of moderated mediation effect. *Frontiers in Psychology, 10*, 384.
- Solmazer, G., Cebeci, E. Ö., Demircan, Y., Karasakal, S. G., ve Yakın, N. (2021). Self-compassion and driving anger expression among young drivers: The mediating role of anger rumination. *Current Psychology*, 1-9.
- Spielberger, C., Crane, R. S. ve Kearns, W. D. (1991). Anger and anxiety in essential hypertension. *Stress and Emotion: 14*, 266-283.
- Starner, T. M. ve Peters, R. M. (2004). Anger expression and blood pressure in adolescents. *The Journal of School Nursing, 20*(6), 335-342.
- Stern, S. B. (1999). Anger management in parent-adolescent conflict. *American Journal of Family Therapy, 27*(2), 181-193.
- Sütçü, S.T., Aydın, A., Sorias, O. (2010). Ergenlerde öfke ve saldırganlığı azaltmak için bilişsel davranışçı bir grup terapisi programının etkililiği. *Türk Psikoloji Dergisi, 25*(66), 57-67.
- Şahin, Ş., ve Özçelik, Ç. Ç. (2016). Ergenlik dönemi ve sosyalleşme. *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi*, *5*(1), 42-49.
- Şen, B., Şen, S., Kurum, S. A., ve Omurlu, I. K. (2018). The effect of emotional intelligence on anger management among anesthesiologists, surgeons and internal medicine physicians. *Medical Science and Discovery, 5*(6), 229-233.
- Tadjuddin, N. (2020). Emotional ıntelligence of elementary scholar: ınstructional strategy and personality tendency. *European Journal of Educational Research, 9*(1), 203-213.
- Tao, S., Li, J., Zhang, M., Zheng, P., Lau, E. Y. H., Sun, J., & Zhu, Y. (2021). The effects of mindfulness-based interventions on child and adolescent aggression: A systematic review and meta-analysis. *Mindfulness*, *12*(6), 1301-1315.
- Taverner, A. (2021). *Accounting for anger: A thematic analysis of participants' understanding of anger after undertaking anger management* [Doctoral Dissertation, University of East London]. Erişim adresi: https://doi.org/10.15123/uel.89966
- Thomson, L., Fayed, N., Sedarous, F., ve Ronen, G. M. (2014). Life quality and health in adolescents and emerging adults with epilepsy during the years of transition: A scoping review. *Developmental Medicine ve Child Neurology, 56*(5), 421-433.
- Toksoy, P. (2018). *Ergenlerde kendine zarar verme davranışının yordayıcıları olarak öz duyarlık ve stresle başa çıkma tarzları* [Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. YÖKTEZ, Tez No: 509491.
- Topal, M., Eyduran, E., Yağanoğlu, A. M., Sönmez, A., ve Keskin, S. (2010). Çoklu doğrusal bağlantı durumunda ridge ve temel bileşenler regresyon analiz yöntemlerinin kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, *41*(1), 53-57.

- Ugoani, J. N. (2015). Emotional intelligence and anger control among urban adolescents in Nigeria. *American Journal of Psychology and Cognitive Science, 1*(3), 97-106.
- Uysal-Irak, D. (2002). Örgütlerde duygusal zekâ. *Türk Psikoloji Bülteni, 26*(27), 88-93.
- Van Lissa, C. J., Hawk, S. T., Branje, S. J., Koot, H. M., Van Lier, P. A., & Meeus, W. H. (2015). Divergence between adolescent and parental perceptions of conflict in relationship to adolescent empathy development. *Journal of Youth and Adolescence, 44*(1), 48-61.
- Walker, N., ve Lewis-Jones, M. S. (2006). Quality of life and acne in scottish adolescent school children: Uuse of the children's dermatology. *Journal of the European Academy of Dermatology and Venereology, 20*(1), 45-50.
- Yarcheski, A., Mahon, N. E., ve Yarcheski, T. J. (2002). Anger in early adolescent boys and girls with health manifestations. *Nursing Research, 51*(4), 229-236.
- Yarnell, L. M.,ve Neff, K. D. (2013). Self-compassion, interpersonal conflict resolutions, and well-being. *Self and Identity, 12*(2), 146-159.
- Yaşarsoy, E. (2006). *Duygusal zekâ gelişim programının, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin davranış problemleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Yavuzer, Y., ve Ömer, Ü. R. E. (2010). Saldırganlığı önlemeye yönelik psiko-eğitim programının lise öğrencilerindeki saldırganlığı azaltmaya etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *3*(24), 389-405.
- Yeniçeri, E. N., Yıldız, E., Seydaoğulları, A., Güleç, S., Çetin, E. S., ve Baldemir, E. (2015). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinde duygusal zekâ ve empati ilişkisi. *Türk Aile Hekimliği Dergisi, 19*, 99-107.
- Yılmaz, N. (2004). *Öfke ile başa çıkma eğitiminin ve grupla psikolojik danışmanın ergenlerin öfke ile başa çıkabilmeleri üzerindeki etkileri* [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖKTEZ, Tez No: 144321.
- Young, J. T. (2010). *Projections or connections? Egocentric biases, social network properties, and norm misperception in adolescent peer networks.* In Department of Sociology Deviance and Social Control Seminar.
- Zareian, A., Tajikzadeh, F., ve Sarafraz, M. R. (2017). Relationship between parenting styles, self-compassion and emotional ıntelligence and antisocial behaviors in students. *International. Journal of School Health, 4*(4), 1-5.
- Zessin, U., Dickhauser, O., Garbade, S. (2015). The relationship between self- compassion and well-being: A mMeta- analysis. *Aplied Psychology: Healty and Well-Being, 7*(3), 340-364.
- Ziaee, V., Lotfian, S., Amini, H., Mansournia, M. A., ve Memari, A. H. (2012). Anger in adolescent boy athletes: A comparison among judo, karate, swimming and non athletes. *Iranian Journal of Pediatrics, 22*(1), 9.

Copyright © 2022 **Republic of Turkey Ministry of Youth and Sports**
http://genclikarastirmalari.gsb.gov.tr/
Journal of Youth Research • August 2022 • 10(27) • 63-77

ISSN 2791-8157
Received | 2 Dec 2021
Accepted | 28 Apr 2022

Universities in the Eyes of High School and University Students: Using Metaphors to Describe Universities

*Kübra Karakaya Özyer**
*Fatma Altınsoy***

Abstract

This study aims to reveal how high school and university students use metaphors to talk about universities. Adopting a phenomenological research design in our study, we collected qualitative data from 182 high school and 252 university students. After collecting data, we performed a content analysis to assist us in developing relevant codes and themes for the metaphors used by students. The content analysis allowed us to devise the following themes for the metaphors cited by high school students: universities' being a personal development center, a place to prepare for and start life, a center of knowledge and learning, a social and cultural hub, a center for career development, freedom, a place that fosters happiness, and a place that is difficult to access. The themes for university students' metaphors were: universities' being center for a personal development, a place to prepare for and start life, a center for knowledge and learning, a social and cultural hub, a center for career development, freedom, missed expectations, and a place that fosters happiness and a feeling of belonging. Our study revealed certain differences in how high school and university students regarded universities. Using the findings of our study, university administrators can revise their visions and services to fit the themes emerging from this study.

Keywords: University, Metaphor, High School, Education.

* Dr., Research Assistant, Eskişehir Osmangazi University, Faculty of Education, Eskişehir, Turkey, https://orcid.org/0000-0002-0208-7870
** Dr., Psychological Consultant, Ministry of National Education, Bilecik, Turkey, https://orcid.org/0000-0003-4910-2510

Öz

Bu çalışma lise ve üniversite öğrencilerinin üniversiteler hakkında kurdukları metaforları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışmamızda fenomenolojik araştırma deseni benimsenmiştir ve 182 lise ve 252 üniversite öğrencisinden nitel veri toplanmıştır. Verileri topladıktan sonra, öğrencilerin kullandıkları metaforlara uygun kodlar ve temalar içerik analizi ile belirlenmiştir. Lise öğrencilerinin oluşturdukları metaforlar "üniversitelerin kişisel gelişim merkezi", "hayata hazırlanma ve hayata başlama yeri", "bilgi ve öğrenme merkezi", "sosyal ve kültürel alan", "kariyer gelişim merkezi", "özgür yaşam alanı", "mutluluğu besleyen bir yer" ve "erişilmesi zor bir yer" temaları altında toplanmıştır. Üniversite öğrencilerinin metaforlarına yönelik temalar ise "kişisel gelişim merkezi", "yaşama hazırlanma ve hayata başlama", "bilgi ve öğrenme merkezi", "sosyal ve kültürel alan", "kariyer gelişim merkezi", "özgür yaşam alanı", "beklentilerin karşılanmadığı yer", "ait hissedilen ve mutlu olunan yer" olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmamız, lise ve üniversite öğrencilerinin üniversite kavramına bakış açılarında bazı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Üniversite yöneticileri, araştırmamızın bulgularını kullanarak vizyonlarını ve hizmetlerini bu çalışmada ortaya çıkan temalara uyacak şekilde revize edebilirler.

Anahtar Kelimeler: Üniversite, Metafor, Lise, Eğitim.

Introduction

Universities are educational institutions whose primary objective is to prepare individuals for their future professions. Renowned for the diverse educational activities they offer (Charle & Verger, 1994), universities have evolved from offering solely an education to a multi-layered, dynamic institution that synthesizes education, public benefit, psychosocial development, and science (Ertem & Arı, 2016).

Universities play a variety of roles, such as conducting educational activities to support career development (Erdem, 2013; Griffiths, 1965; Hamlyn, 1996; Toylan & Göktepe, 2010), performing scientific research to develop innovative practices and technologies (Altbach & Salmi, 2011; Erdem, 2013; Etzkowitz, 2001; Griffiths, 1965; Hamlyn, 1996; Martin & Verdaguer, 1995; McGregor & Volckmann, 2010; Rasmussena et al., 2006; Rothman et al., 2011; Toylan & Göktepe, 2010), and carrying out activities to meet the needs of the communities in which they exist (Erdem, 2013; Etzkowitz, 2001; Martin & Verdaguer, 1995; Rasmussena et al., 2006; Taylor & Miroiu, 2002). By supporting their psychosocial development, universities also play an important role in cultivating intellectual individuals (McGregor & Volckmann, 2010; Radmard & Soysal, 2019). Universities' roles constitute a dynamic structure replete with a wide array of rich content. That said, the meanings students attribute to universities differ. Extant studies reveal that students associate universities with educational activities that support career development (Argon, 2015; Ertem & Arı, 2016).Students are reported in the literature to associate the following aspects with universities: socializing environment (Argon, 2015; Çelik & Yarım, 2019; Jorgensen-Earp & Staton, 1993; Korkmaz & Bağçeci, 2013; Radmard & Soysal, 2019), freedom (Altun & Uzuner, 2017; Çelik & Yarım, 2019; Demirtaş & Çoban, 2014; Kahu & Picton, 2020; Korkmaz & Bağçeci, 2013; Uğurlu, 2018), multiculturalism (Argon,

2015; Çelik & Yarım, 2019; Demirtaş & Çoban, 2014; Kahu & Picton, 2020; Korkmaz & Bağçeci, 2013; Oyman & Şentürk, 2015; Uğurlu, 2018), the beginning of real life (Altun & Uzuner, 2017; Argon, 2015; Kahu & Picton, 2020), and identity development (Argon, 2015; Kahu & Picton, 2020; Radmard & Soysal, 2019). Students perceive universities to have a multidimensional nature. Using metaphors is one of the most important tools enabling students to explore all the different facets of universities.

According to Conceptual Metaphor Theory (Kövecses, 2017; Kövecses & Benczes, 2010; Lakoff & Johnson, 1980), conceptual metaphors are mental mapping and modeling mechanisms where one phenomenon is used to make another, separate phenomenon more concrete. This theory focuses on mental structuring and reinterpretation (Kövecses, 2017; Lakoff, 1993; Lakoff & Johson, 1980). According to this theory, conceptual metaphors incorporate several features. One is that they map and match the conceptual system's domains (Lakoff, 2006). Another feature is that conceptual metaphors transform an abstract experience area to more concrete area. This transformation is facilitated by the similarities in nested hierarchical structures (Kövecses, 2017; Kövecses & Benczes, 2010).

When using metaphors, a complex phenomenon is associated with an experienced phenomenon, thus facilitating interpretation. In other words, conceptual metaphors are mostly shaped by life experience (Kövecses, 2017; Lakoff & Johnson, 1980). Language and culture are subjective structures that direct the wider context in this process. Metaphors include linguistic processes because they establish connections with the outside world for mental signification (Cameron, 1996). Likewise, since mental configurations are context sensitive, they are sociocultural (Kövecses, 2010; Moser, 2000). Based on these explanations, metaphors are symbols that evoke a phenomenon through conscious and subconscious processes, thereby making concepts easier to grasp.

Knowing the above, it has thus become important to understand how students—given their central role in universities —regard these institutions and how their perceptions have changed as universities have shifted from being unidimensional organizations to multi-layered, dynamic ones. The literature contains several studies investigating how high school (Altun & Uzuner, 2017; Ertem & Arı, 2016; Korkmaz & Bağçeci, 2013) and university students regard universities (Argon, 2015; Çelik & Yarım, 2019; Demirtaş & Çoban, 2014; Jorgensen-Earp & Staton, 1993; Kahu & Picton, 2020; Landau et al., 2014; Oyman & Şentürk, 2015; Radmard & Soysal, 2019; Uğurlu, 2018; Yang & Liu, 2009). A holistic and comparative consideration of the meanings attributed to universities before, during, and after one's time there will aid researchers to gain a better understanding of students' expectations and experiences. This study will help clarify what universities mean to students and thus serve as a guide to help institutions meet their students' expectations.

In this study, we aim to reveal how both high school and university students regard universities through metaphors. To this end, we sought answers to the following questions:

1. How do high school students regard universities?
2. How do university students regard universities?
3. What are the similarities and differences in how high school and university students regard universities?

Methodology

Research Design

We adopted a qualitative research method, a phenomenological design, as this was in line with our objective of examining participants' lived experiences (Merriam, 2009).

Study Group

We collected data from two separate study groups, both of whose members were recruited through purposeful sampling. The first study group consisted of twelfth-grade (senior) high school students from Bilecik, Turkey. The majority of the families from this region are classified as middle income. This group of students attended an Anatolian high school— a type of school geared to preparing students for study in universities—in said city. Though we initially reached two-hundred students, eighteen were excluded from the analysis because they had failed to complete the section on metaphors. All students from this group were between seventeen and nineteen years old; 53.3% (n = 97) were female and 46.7% (n= 85) were male.

The second study group consisted of university students from one of the three state universities located in Eskişehir, Turkey— the twenty-fifth most populated city in Turkey. Though we contacted a total of 302 students, only 252 were included in the analysis. Of this total, 69% were female and 31% male. First-year students constituted 50% of all participants, second-year students 11.9%, third-year students 9.1%, and fourth-year students 27.8%.

Data Collection Tools

We developed a specialized, two-part metric to collect data for our study. Whereas the first part solicited respondents' demographic information, the second asked them to write metaphors representing universities, to explain their metaphors, and to reveal their rationale for using said metaphors. Following a survey of extant studies on metaphors (Altınsoy & Özabacı, 2019; Fetah et al., 2014; Yalçın et al., 2016), we developed a metric that we then administered online. Accordingly, respondents were asked to complete the following sentence: "Universities resemble … because…."

The questionnaire was administered to high school students face to face in their own classrooms. A paper-based version was distributed to high school students who were then given ten minutes to complete. University students, on the other hand, completed this questionnaire online as a Google Form.

Data Analysis

Respondents' answers were entered into two separate columns, i.e., metaphors and explanations. Twenty-one statements that did not include metaphors were excluded from analysis. Such imagery as the sun, festivals, and bridges were marked in a separate column, thereby rendering a total of fifty different expressions.

Respondents' answers were then reviewed and the meaningfulness of their metaphors and explanations checked. A subsequent twenty-nine questionnaires were excluded from analysis since their answers were unrelated to universities.

We then subjected the data to a content analysis for classification and interpretation. Creswell and Poth (2016) list five steps during content analysis: (i) collecting data and performing data dumps, (ii)

arranging and classifying data into themes, (iii) determining connections in order to show how themes interact with one another, (iv) reviewing conflicting data and coming up with alternative descriptions, and (v) presenting the findings. During the first stage of the analysis, we created preliminary codes for each metaphor. While creating codes, the metaphors were considered together with the explanations provided by respondents. The researchers exchanged ideas while devising codes and left blank those metaphors for which a consensus could not be reached. After completing the coding process, we returned to the uncoded metaphors and discussed among ourselves whether it would be appropriate to assign one of the existing codes. Metaphors that could not be assigned an existing code were excluded from analysis. Three weeks after the first coding, we came together and performed a second coding session. All of the metaphors were recoded without considering the results of the first session during this session. Codes were created after considering the codes and themes found in the literature. After this session, inconsistent codes were reviewed and a final decision was made as to what code they should be assigned. As a result of the two coding sessions, we decided that metaphors could be represented by more than one code. For example, one student likening universities to a shining star reasoned that this was "because [students] improve themselves, further their careers, and learn about life." This metaphor was therefore assigned more than one code. Considering universities' complex nature, it is not surprising that respondents brought up diverse rationale. We then calculated the percentages and frequencies of each code. After creating the final codes, we devised themes by associating them with one another.

Validity and Reliability

Protracted interaction with data sources, detailed data collection, and data diversity are all important in qualitative research (Merriam, 2009; Miles & Huberman, 1994). We repeated the coding process twice over a three-week period to gain familiarity with and make better sense of the data. Furthermore, study data were diversified to increase credibility. We were careful to select both high school and university students studying in different fields in order to represent a wider diversity of experiences. Credibility was further bolstered by including verbatim quotations made by respondents.

Applicability to similar settings or situations can be mentioned in qualitative studies (Creswell & Poth, 2016). Detailed descriptions and purposeful sampling are integral in ensuring transferability. We deliberately selected students from the same university and high school in an attempt to eliminate any differences arising from the institutions they attended. Additionally, we have presented each phase of the study to the reader in meticulous detail.

Since an outside perspective is one factor that affects research consistency (Christensen et al., 2014), we sent the codes and themes devised to two different experts to attain their opinion. We then revised the themes and codes based on their feedback.

We carried out this study after receiving permission from Eskişehir Osmangazi University's Social and Human Scientific Research and Publication Ethics Committee (decision number 2020/22 reached on 25 November 2020).

The researchers' roles have been laid out in detail in order to verify the study. Both the data collection metric and the data obtained as a result have been preserved in case of any audit.

Researchers' Roles

Providing a detailed description of the roles fulfilled by researchers is important in qualitative research. One researcher had previously worked as a guidance and psychological counselor in the high school included in this study. Prior to conducting the study, this researcher conducted field observations and interviews to gain a preliminary understanding of how students perceived universities. The other researcher has worked as a research assistant for more than five years at the university where data were collected.

Findings

High School Students

The high school students came up with 145 metaphors for universities, several of which were used more than once (See Table 1). Upon further review, however, we observed that some of the repeated metaphors were used in more than one sense. One student, for example, used a ladder to represent career development whereas another student used it to symbolize the transition into adult life. Another student used steps to describe universities as an environment where one learns a profession and gains autonomy. Likewise, different metaphors were sometimes used to symbolize similar things. While one student used a compass to represent universities' role in directing one's life, another student used a kite to represent the same thing. We therefore devised codes that took into consideration both metaphors and their particular explanations.

Table 1. Codes and Themes for High School Students

Themes	Frequencies	Codes	Frequencies	Sample metaphors
Place to Prepare for and Start Life	60	Directing life	31	Compass
		A new beginning	14	White paper
		Preparation for life	6	Boxing match break
		Diverse experiences	5	Deepest point of an ocean
		Life simulation	4	House
Personal Development Center	59	Earning through hard work	23	Cup
		Learning how to manage life	17	House
		Making decisions that lead to new acquisitions	9	Road
		Identity development	5	Meeting point
		Autonomy	5	Steps

Career Development Center	25	Career development area	25	Attic
Knowledge and Learning Center	14	Knowledge transfer	14	Book
Freedom	13	A place to live freely	13	Bird
Social and Cultural Venue	9	Multicultural environment	6	Detention camp
		Socialization	3	Home
Difficult to Reach	8	Difficult to reach	8	European Union
Enjoyable Place	3	An enjoyable place	3	Chocolate

Table 1 shows that eight themes and seventeen codes were created from the 145 metaphors written by high school students. These themes are: (i) a place to prepare for and start life, (ii) a personal development center, (iii) a career development center, (iv) a knowledge and learning center, (v) a place to live freely, (vi) an enjoyable place, (vii) a place hard to reach, and (viii) a social and cultural area.

Most of these metaphors (N = 60) were related to preparing for and starting life. The codes falling under this theme were: directing life, a new beginning, preparation for life, diverse experiences, and life simulation. Many high school students thought universities would direct the course of their lives. Participants stated that they believed their lives would change significantly after going to university and that their experiences there would impact their future. They further stated that positive university experiences would greatly enhance their future lives.

Several students believed they would experience a completely different environment than high school in that they would have a new beginning. Some students considered that the time spent at university would prepare them for their adult lives. One student, for instance, likened universities to a gateway, explaining that "an important life awaits us after [university]." Some participants stated that universities were a simulation of adult life, adding that the experiences and activities in which students participated there would prepare them for real life. One participant regarded universities as the place where "people have to follow a certain path so that they can be ready for real life." Students thought that they would have a wide array of novel experiences while preparing for adult life away at university. One participant likened universities to life, highlighting that he expected to have both uplifting and upsetting experiences there. One student explained: "[University] offers people a variety of experiences; some of which cause pain and others joy."

The metaphors that high school students came up with revealed that they perceived universities to function as a center for personal development (N = 59). The codes falling under this theme were: earning through hard work, learning how to manage one's life, making decisions that lead to new acquisitions, identity development, and autonomy. High school students primarily regarded universities as a place where they would need to work hard, as exemplified by one student who stated that "universities

are like trees because the better you look after at them, the better fruits you get." They thought that students needed to make a concerted effort to benefit from university life. There, they believe they will acquire new knowledge and behaviors that will benefit them throughout their entire university career. High school students saw universities as an opportunity to learn how to manage their lives. One student explained his metaphor as follows: "There, we will improve and learn how to take care of ourselves." Given that, students regarded universities as an environment to develop their life skills. Some students stated that their choices would be given greater importance there. They also stated that although there were both positive and negative sides to universities, it was up to each individual to derive benefit from his or her time there. One student likened universities to an oven that produced different results depending on how one used it: "It can either cook or burn a person."

The high school students who came up with these metaphors emphasized the importance of self-control while at university, arguing that people can realize their dreams by making the right choices and taking the appropriate steps. One aspect of self-improvement is identity development, and university may offer students opportunities to deepen and enrich how they perceive themselves. The study data showed that some high school students considered universities to be environment for maturation and self-discovery. Similarly, some students perceived universities as a place where they could realize their autonomy. They believed that students would have the opportunity to make their own decisions and take responsibility for the consequences while studying at university.

One of the most popular themes spoken about by high school students was universities' role as career development centers. Some students (N = 25) regarded universities as a place to acquire a profession. One participant likened universities to a bridge: "For me, [university] will serve as a bridge for my future plans and career." This and other similar metaphors indicate that high school students perceive universities as a stepping stone to realize their dreams and goals.

Only fourteen metaphors—or 7.7% of the high school students included in our study—considered universities as centers of knowledge and learning. These students referred to universities as places where existing knowledge is transferred, as opposed to being produced. One student likened universities to a library, stating: "We can obtain all kinds of knowledge from both people and experiences." In summary, high school students view universities as the place where knowledge is stored and transferred via people and experiences.

The high school students saw universities as a place where they could live independently and free from external control. One student described universities as being without limits: "[Universities] allow us the opportunity to do whatever we want." Further review of this theme showed that students felt restricted in their current situation and saw universities as a means to escape.

Some high school students viewed universities as an uplifting place. Two codes fell under this theme: being a place that fosters happiness and being one's ideal place. Accordingly, students considered attending university to be one of their primary goals. One student, for instance, complained about the difficulty of being accepted to a university, likening it to admission to the European Union. In other words, students regarded universities as being difficult to attend yet a desirable environment

for students. Some students described universities as a place where positive emotions are felt. One student, for instance, likened universities to a home garden, describing them as "comfortable and beautiful places."

Finally, some high school students described universities as a social and cultural venue. Two codes fall under this theme: multicultural environment and socialization. Students viewed universities as a place where people from different cities and cultures come together. One participant, for instance, likened universities to Istanbul: "There are different communities and circles of people at every corner." The metaphors students brought up were: the world, Istanbul, and training camps. Students who viewed universities as an environment for socialization also likened universities to a home environment in which "[people] shared an environment with others and are influenced by their ideas."

Findings from University Students

Table 2 below displays the eight themes and twenty-six codes derived from the metaphors that university students used to describe universities. Similar to with high school students, codes the themes were finalized after considering metaphors together with the explanations students gave for them.

Table 2. Codes and Themes for University Students

Themes	Frequencies	Codes	Frequencies	Sample metaphors
Personal Development Center	80	Personal development	26	Stairs
		Place guided by choices	15	Map
		Identity development	13	Seed
		Earning through hard work	11	Agriculture
		Learning to manage life	8	Abroad
		Opportunity	6	Bus terminal
		Autonomy	1	Life
Preparation and Staging Point for Life	59	Diverse experiences	21	Winter vacation
		Simulation of life	18	Family
		Preparation for life	12	Teacher
		Competitive environment	3	Competition
		Life-guiding	3	Compass
		Challenging environment	2	Computer games

Social and Cultural Hub	39	Multicultural environment	26	Forrest
		Socialization	13	Playground
Knowledge and Learning Center	36	Knowledge center	33	Fruit tree
		Production center	3	Bee hive
Place Where One Feels Negative Emotions and Disappointment	25	Disappointment	20	Village
		Difficult to escape	5	Bog
		Standardization	2	Factory
Career Development Center	19	Career development	18	Consultant
		Seminal	1	Book
Place Fostering Feels Belonging and Happiness	10	Place to feel belonging	4	House
		Place to be happy	4	Surprise gift
		Ideal place	2	Orange
Freedom	6	Place to live freely	6	Utopia

The metaphors most frequently brought up by university students were used to liken universities to centers for personal development. The following codes fell under this theme: personal development, a place guided by one's choices, identity development, earning through hard work, learning how to manage one's life, opportunity, and autonomy. University students thought that their universities enabled them to gain an education. One participant likened universities to fitness centers "because the goal in both is to push your limits and improve yourself." Students who articulated similar metaphors viewed universities both as a step forward and as an environment that facilitates one's continued improvement. Here, metaphors refer to a holistic perspective that contributes to one's personal development rather than to increasing knowledge.

Some university students mentioned that willpower and personal choices were central aspects of their developmental process. Consequently, they concluded that personal development was dependent on one's choices. For example, one student said that "universities are like the Internet. If you use it well and spend your time wisely, you'll benefit greatly. However, if you don't make proper use of it, you'll leave without gaining anything whatsoever." This indicates that universities offer different things to different people; those who wish to improve themselves can do so by making the right choices. Universities provide an environment where students can discover their identities, strengths, and weaknesses. One student said that "universities are like a key; they open doors for you to discover

different aspects of yourself." Such comments indicate that university students saw universities as fulfilling an important role in their inner journey.

Several participants regarded universities as a place where they reaped the benefits of their hard work and effort. Students asserted that universities were where people should strive to work hard. One student said that "universities are like the harvest. The person who works reaps the benefits whereas the person who doesn't simply looks on." Another student said that "universities are like agriculture; you benefit the more you water the soil and make it fertile." These and other similar statements demonstrate that university students regarded universities as a place where effort is rewarded.

Another factor driving personal development is the acquisition of skills that help individuals manage their lives. Several students stated that universities enabled them to acquire the skills they would need in life. One student likened universities to being away from home, bringing up his struggle to live away from his family. Some students who perceived universities as centers for personal development regarded universities as gateways to new life experiences. Another student who described universities as inns in which young people could spend the night said that "[universities'] doors are open to everyone and offer vital opportunities to those who still have a long way to go." A few students described their time at university as the period when they gained autonomy. They further described universities as a place where individuals learned to stand on their own two feet, make their own decisions, and shoulder the consequences of these decisions.

Six codes were created for this theme: diverse experiences, a simulation of one's future life, preparation for life—a competitive, challenging, yet still life-guiding environment. A holistic evaluation of these six codes revealed that universities play an important role in aiding students in their transition from high school to adult life. Students gain experiences similar to those they will experience during their future adult lives and prepare themselves for their next stage of development. Universities offer students uplifting, unforgettable, peaceful, challenging, boring, and trying experiences. One student likened universities to heaven and hell, adding that both can be experienced there. Another student emphasized that universities are where one can experience opposite poles: "Universities are like an elevator because they're full of ups and downs."

Several students regarded universities as a simulation of real life, adding that since the situations experienced during one's adult life can also be experienced as university students, universities act as a training ground for their future lives. One student expressed that "[universities] are the last stop on a bus because the transition to full adulthood begins after university." Students thought that real life would begin after graduation and that their time at university was a preparatory phase.

In addition to seeing universities as a preparation stage, several students regarded universities as a competitive environment where one continues to push forward to accumulate as much benefit as possible. One student likened universities to a high-speed train race where trains need to increase their speed constantly in order to overtake others. Some students viewed university as a challenging environment. In fact, one student who believed that overcoming difficulties experienced at university was an integral part of life commented that "universities are like a single-player computer game; you

think that the level you just beat was the hardest, but you realize you were wrong once you begin the next level." Several students regarded universities as the period that directed where they would go in their lives. Likening universities to a compass, one student said that "universities are like a compass because they direct where you go in your life."

Another theme derived from university students' metaphors was universities' role as a social and cultural hub. Codes relevant to this theme were: socialization and fostering a multicultural environment. Students viewed universities as a hub where people from different cultures interacted. For example, one student likened universities to the world, adding that she encountered people from different cities, cultures, and linguistic backgrounds. Students also brought up social status, with one student likening universities to a festival "because [universities] are full of energetic people where everyone has the same or similar goals."

Yet another theme derived from university students' metaphors was how universities acted as centers of knowledge and learning. The codes for this theme were knowledge transfer and production center. Here, several students viewed universities as centers where knowledge was produced, stored, and transferred. One student likened universities to a fruit tree, with knowledge being the metaphorical tree's fruits. Another student likened universities to factories that produced knowledge. Here, we observe that students emphasized universities' roles of producing and transferring knowledge. Several students regarded universities as production centers. One student, for instance, likened universities to a beehive whose honey was the work done by the professionals working there.

In addition to positive descriptions, some students associated universities with negative emotions and disappointment. Several students said that universities were similar to their previous primary, middle, or high school experiences, adding that their expectations went unmet. One student said:

> My university is nothing more than a high school because it goes to great lengths to portray itself as being better than it really is. However, instead of providing real academic instruction, it busies students with nonsensical things. Real universities are like the Renaissance and the Reformation because they use science to shatter meaningless traditions so as to create a smart, prudent young generation able to think and criticize.

From this, we understand that several students were disappointed with their university experience, as they had negative experiences and concluded that university did not resemble how they had imagined it to be. Some participants described their university experiences as challenging and difficult to escape, as evinced from one students' statement: "Universities are like a bottomless pit because you feel like you'll never be able to get out of it."

Yet another theme derived from university students' metaphors was university's role as career development centers. Codes relevant to this theme were: career development and being seminal. Students believed that universities were integral in laying a sound foundation for their careers. One participant likened universities to apprenticeship training and emphasized that universities were a means to gain specialization in a particular field or profession: "[Universities] aim to instill students

with specialized knowledge and skills taught by experts with superior knowledge in a specific field."

Another theme that emerged from university students' metaphors was notion that universities were a place that fostered happiness and a sense of belonging. The codes for this theme were three: belonging, happiness, and being one's ideal place. Some participants stated that they had adapted to the university environment and felt at home there. One participant supported her position with the following statement: "[University], quite literally, resembles home for me because even though it's a formal setting, it provides the warmth of home." Similarly, some students stated that their time at university evoked a sense of pleasure and happiness in them, as epitomized by one student's statement: "University is like a good book, you don't want it to end when you read it." Finally, some participants considered universities to be simultaneously difficult and desirable.

University students' metaphors indicate that they associated universities with freedom. Students stated that they gained unlimited freedom and that the restrictions that had been on them were lifted once they entered university. One student likened university life to running on clouds while another likened it to living freely in a forest without being subject to restraints.

Comparison of How High School and University Students Perceive Universities

Most high school and university students regarded universities as centers for personal development and the place where they would be prepared for their future lives. Whereas high school students mentioned these two themes at almost the same frequency, university students brought up the fact that universities served as centers for personal development more than their being places that prepared them for their futures. While high school students emphasized that their time at university would direct the course of their lives and that it would constitute the first step toward a new life, university students were more likely to mention that their experiences at university would prepare them for their lives as adults.

While the next most cited theme by high school students was the notion that entering university would be an important step in shaping their professional lives, career development was the least represented theme in university students' metaphors. University students brought up how universities acted as social and cultural hubs, served as centers of knowledge and learning, and did not meet their expectations more frequently than their role as career development centers. A small portion of high school students regarded universities as places where knowledge is stored—not produced—and transferred from teachers to students.

University students, on the other hand, regarded universities as places where knowledge is both produced and transferred. Both groups regarded universities as places where they were able to live their lives freely without being bogged down by constraining restrictions.

Both high school and university students believed universities to be uplifting and enjoyable places. Several students also added that universities offered a peaceful environment. University students further stressed that they experienced a feeling of belonging at their universities.

While some university students stated that their time in university did not meet their expectations and,

at least in some cases, were a disappointment, high school students made no such remarks. University students described universities as an environment that fostered feelings of pessimism, negativity, and disappointment upon realizing that universities were not what they had imagined them to be and were places where inequity was experienced. Both groups regarded universities as hubs where people from different cultures, cities, and backgrounds met with one another and engaged in different social and cultural activities.

Discussion

In this study, we examined how high school and university students used metaphors to describe universities. The eight themes created for high school students were: universities' being a personal development center, a place to prepare for and start life, a center for knowledge and learning, a social and cultural hub, a center for career development, freedom, a place that fosters happiness, and a place that is difficult to access. The eight themes created for university students were: universities' being a personal development center, places prepare for and start life, centers of knowledge and learning, social and cultural hubs, career development centers, freedom, missed expectations, and places that foster happiness and a feeling of belonging. These findings parallel those of previous studies conducted with high school and university students. In the literature, high school students defined universities as the future, cultural diversity, centers for career development, centers of freedom, and the beginning of real life (Altun & Uzuner, 2017; Korkmaz, & Bağçeci, 2013). University students, on the other hand, described universities as negative places, centers where science is produced, multicultural environments, intellectual places, a new beginning, places of disappointment, and difficult (Argon, 2015; Kahu & Picton, 2020; Radmard & Soysal, 2019).

The students in our study emphasized four main functions of universities: (i) carrying out educational activities, (ii) conducting scientific studies, (iii) conducting activities for the public benefit, and (iv) supporting individuals' psychosocial development (Griffiths, 1965; Hamlyn, 1996; McGregor & Volckmann, 2010; Rasmussena et al., 2006). Among these, carrying out educational activities is similar to two themes in our study: universities' being centers of knowledge and learning and career development centers. Conducting scientific research overlaps with the theme of universities' being centers of knowledge and learning. Conducting activities for the public benefit parallels universities' being centers for personal development, a place to prepare for and start life, centers for knowledge and learning, social and cultural arenas, career development centers, and uplifting places. Finally, supporting psychosocial development overlaps with universities' being centers for personal development and places where students prepare for and start life.

Another notable finding of this study is that both groups of students emphasized identity development. According to Erikson (1964), high school and university students are still in the process of developing their identities. The fact that universities offer students opportunities to explore their identities may very well have impacted the meanings they attributed to universities. This finding suggests that although it is not one of the universities' main objectives, it should be included among universities secondary goals.

Both groups of students brought up several common themes with respect to universities, namely their being centers for personal development, places in which students prepare for and start life, a center for knowledge and learning, a social and cultural hub, a center for career development, freedom, and an uplifting place. However, it should be noted that high school and university students conceived themes differently. High school students, for instance, regarded universities as places where students can prepare for and start life as well as participate in a variety of experiences that simulate real life, that will give them direction and prepare them for adult life. University students, however, brought up how universities gave direction to life, prepared them for life, emulated real life, and offered them a variety of experiences, challenges, and competition. These differences are most likely a result of different expectations and life experiences.

One difference between the two groups was that high school students considered universities as being difficult to gain access to. This specific finding differs from what was found by other studies in the literature (Altun & Uzuner, 2017; Korkmaz & Bağçeci, 2013). One possible explanation for why the high school students in our study hold this belief is because they were in their final year of high school at the time and may have therefore been influenced by the anxiety brought on by upcoming university entrance exams. University students, on the other hand, mentioned how universities did not live up to their expectations, a common finding in the literature (Argon, 2015). One explanation for this is that prior to attending university, students may have developed a very romanticized understanding of what life on campus would entail.

Study Limitations

Qualitative studies such as ours are based on the need to reveal how a group of individuals perceive and attribute meaning to a specific phenomenon. The findings of our study, however, cannot, given the qualitative nature of our research, be generalized. Though this may be thought to be a limitation, we reached important findings with respect to the meanings both high school and university students attributed to universities.

Recommendations for Administrators

University administrations can make new arrangements by revising their visions and services to fit the themes obtained from the study. Since the current study shows that students associate universities with personal development centers, universities can diversify existing venues and devise entirely new ones (e.g., clubs, social activities) to enable students to discover their own identities.

Recommendations for Future Research

The current study has shown that students' university experiences shape how they perceive universities themselves. Based on this, the differences in how students of different ages (e.g., high school students, first- and fourth-year university students) perceive universities can be examined in a longitudinal study. Given that perceptions of universities change frequently, our study offers researchers working in the field of educational administration useful insight into how current students regard universities.

Copyright © 2022 **T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı**
http://genclikarastirmalari.gsb.gov.tr/
Gençlik Araştırmaları Dergisi • Ağustos 2022 • 10(27) • 78-81

ISSN 2791-8157
Başvuru | 2 Aralık 2021
Kabul | 28 Nisan 2022

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

İNCELEME / ARAŞTIRMA

Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Gözünden "Üniversite": Bir Metafor Çalışması

Kübra Karakaya Özyer*

Fatma Altınsoy**

Giriş

Bireyin icra edeceği mesleğe hazırlayan ve geleceğini büyük oranda şekillenmesinde derin izler bırakan eğitim ortamlarından biri de üniversitelerdir. Eğitim öğretim faaliyetleriyle ön plana çıkan üniversitelerin (Charle & Verger, 1994) zamanla bu işlevin yanında tek boyutlu bir yapıdan çok katmanlı ve dinamik bir oluşuma evrildiği görülmektedir (Ertem & Arı, 2016).

Üniversite kavramının incelendiğinde; kariyer gelişimini destekleyecek eğitim-öğretim faaliyetleri yürütmek (Erdem, 2013; Griffiths, 1965; Hamlyn, 1996; Toylan & Göktepe, 2010), yeniliklere ve buluşlara kapı aralayacak bilimsel araştırmalar yapmak (Altbach & Salmi, 2011; Erdem, 2013; Etzkowitz, 2001; Griffiths, 1965; Hamlyn, 1996; Martin & Verdaguer, 1995; McGregor & Volckmann, 2010; Rasmussena et al., 2006; Rothman et al., 2011; Toylan & Göktepe, 2010), toplum ihtiyaçlarını karşılayacak faaliyetler yürütmek (Erdem, 2013; Etzkowitz, 2001; Martin & Verdaguer, 1995; Rasmussena vd., 2006; Taylor & Miroiu, 2002) gibi roller içerdiği görülmektedir. Bunların yanında üniversiteler bireyin psikososyal gelişimini destekleyerek entelektüel bireyler yetiştirilmesinde de önemli bir yere sahiptir (McGregor & Volckmann, 2010; Radmard & Soysal, 2019).

* Dr., Araştırma Görevlisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir, Türkiye, https://orcid.org/0000-0002-0208-7870

** Dr., Rehberlik ve Psikolojik Danışman, MEB-Bilecik, Türkiye, https://orcid.org/0000-0003-4910-2510

Üniversite olgusuna dair yapılan açıklamaların yanında öğrencilerin bu kavrama yüklemiş olduğu anlamların farklılaşabildiği görülmektedir. Yapılan çalışmalarda öğrenciler "üniversite" olgusunu kariyer gelişimini destekleyecek eğitim öğretim faaliyetleriyle eşleştirmektedir (Argon, 2015; Ertem & Arı, 2016). Ek olarak; sosyalleşme ortamı (Argon, 2015; Çelik & Yarım, 2019; Radmard & Soysal, 2019), özgür olunan yer (Altun & Uzuner, 2017; Çelik & Yarım, 2019; Demirtaş & Çoban, 2014; Uğurlu, 2018) çok kültürlülükle buluşma (Kahu & Picton, 2020; Korkmaz & Bağçeci, 2013; Oyman & Şentürk, 2015), gerçek hayatın başlangıcı (Altun & Uzuner, 2017; Argon, 2015; Kahu & Picton, 2020) ve kimlik gelişim sahası (Argon, 2015; Radmard & Soysal, 2019) gibi çeşitli anlamlar yüklediği rapor edilmektedir.

Zaman içinde tek boyutlu bir yapıdan çok katmanlı ve dinamik bir oluşuma evrilen üniversitelerin önemli paydaşlarından olan öğrencilerin üniversiteye dair bakış açılarını ortaya koymak önemli hale gelmiştir. Alan yazında lise (Altun & Uzuner, 2017; Ertem & Arı, 2016; Korkmaz & Bağçeci, 2013) ve üniversite (Argon, 2015; Çelik & Yarım, 2019; Demirtaş & Çoban, 2014; Jorgensen-Earp & Staton, 1993; Uğurlu, 2018) öğrencileri üzerinde ayrı ayrı gerçekleştirilen çalışmalar mevcuttur. Ancak bu kavrama ilişkin yüklenen anlamlar üniversite yaşamı öncesi ve üniversite yaşamıyla birlikte bütüncül ve karşılaştırmalı ele alınması öğrencilerin hem beklentilerini hem de yaşanmışlıklarını daha iyi anlamak ve bu süreçte öğrencilere yardım edebilmek adına zengin bir kaynak sağlayacaktır. Bu çalışmada lise ve üniversite öğrencilerinin "üniversite" kavramına yükledikleri anlamları ve algıları metaforlar aracılığıyla açığa çıkartmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın araştırma soruları şöyledir:

1. Lise öğrencilerinin üniversite kavramına dair benzetmeleri nelerdir?
2. Üniversite öğrencilerinin üniversite kavramına dair benzetmeleri nelerdir?
3. Lise ve üniversite öğrencilerinin benzetmelerindeki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada amaçlara ulaşmak için olgu bilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Araştırmanın verileri iki farklı çalışma grubundan amaçlı örnekleme yöntemi ile elde edilmiştir. Birinci çalışma grubunu Bilecik ilinin bir ilçesindeki 182 lise 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. İkinci çalışma grubunda ise Eskişehir'deki bir devlet üniversitesindeki 252 üniversite öğrencileri bulunmaktadır. Veri toplam aracı araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup iki kısımdan oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcılara ait cinsiyet, yaş, bölüm ve sınıf düzeyi sorulmuştur. İkinci bölümde katılımcılardan "Üniversite .... benzer; çünkü ....." cümlesinin tamamlaması istenmiştir. Elde edilen verilerin tasnif edilmesi ve anlamlandırılması için içerik analizi tercih edilmiştir.

Bulgular

182 lise öğrencisinin üniversite kavramı için ürettiği metaforlar incelendiğinde 145 farklı metaforun üretildiği belirlenmiştir. Bu 145 metafordan 17 kod oluşturulmuştur. Birbiriyle ilişkili kodlar birleştirildiğinde 8 farklı tema oluşturulmuştur. Bu temalar: yaşama hazırlanma ve hayata başlama yeri, kişisel gelişim merkezi, kariyer gelişim merkezi, bilgi ve öğrenme merkezi, özgür yaşama alanı, haz alınan yer - mutluluk veren yer ve sosyal ve kültürel alan olarak tespit edilmiştir.

Üniversite öğrencilerinden alınan 170 farklı metafor ifadeleri sekiz tema altında toplanmıştır. Bu temalar; kişisel gelişim merkezi, yaşama hazırlanma ve hayata başlama, sosyal ve kültürel alan, bilgi ve öğrenme merkezi, beklentilerin karşılanmadığı yer, kariyer gelişim merkezi, ait hissedilen ve mutlu olunan yer ve özgür yaşama alanı olarak tanımlanmıştır.

Tartışma

Bu çalışmada, lise ve üniversite öğrencilerinin "üniversite" kavramına yükledikleri anlamlar metaforlar yardımıyla incelenmiştir. Sonuç olarak, lise öğrencilerinin üniversite algıları ile üniversite öğrencilerinin üniversite algılarının farklılaştığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar liseli ve üniversiteli katılımcılarla yürütülen çalışma bulgularını destekler niteliktedir. Alan yazında üniversite kavramına lise öğrencileri tarafından "gelecek, kültürel çeşitlilik, kariyer gelişiminin merkezi, özgürlüğün merkezi, gerçek hayatın başlangıcı" (Altun & Uzuner, 2017; Korkmaz & Bağçeci, 2013); üniversite öğrencileri tarafından "olumsuzluk unsuru olarak üniversite, bilim üretim merkezi, çok kültürlü bir ortam olarak, entelektüel yer, yeni bir başlangıç, hayal kırıklığı ve zorluk" (Argon, 2015; Kahu & Picton, 2020; Oyman & Şentürk, 2015; Radmard & Soysal, 2019) biçiminde anlamlar yüklendiği görülmektedir.

Bu çalışma ile değişen üniversite kavramı ve algılanan işlevleri öğrencilerin gözünden ortaya konulmaya çalışılmıştır. Özellikle üniversite yönetimleri vizyonlarını ve sunduğu hizmetleri güncellerken mevcut çalışmadan elde edilen temalara göre yeni düzenlemeler yapabilir.

Kaynakça/References

- Altbach, P. G., & Salmi, J. (Eds.). (2011). *The road to academic excellence: The making of world-class research universities*. World Bank Publications.
- Altınsoy, F., & Özabacı, N. (2019). The metaphorical perceptions of high school students who receive psychological counselling services on the concept of "psychological counsellor". *Osmangazi Journal of Educational Research*, *6*(1), 25–34.
- Altun, Z. D., & Uzuner, F. G. (2017). Güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin üniversite kavramına yönelik metaforik algıları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 8*(16), 60–83.
- Argon, T. (2015). Üniversite kavramına yönelik algıların metaforlarla boylamsal olarak incelenmesi: Türkiye'den bir üniversite örneği. *Eğitim Araştırmaları ve İncelemeleri*, *10*(1), 36–49.
- Cameron, L. (1996). Discourse context and the development of metaphor in children. *Current Issues in Language & Society, 3*(1), 49–64.
- Charle, C., & Verger, J. (1994). *Histoire des universités.* Presses universitaires de France.
- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2014). *Research methods, design, and analysis*. Pearson.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Çelik, S., & Yarım, M. A. (2019). Üniversite öğrencilerinin üniversite, rektör ve gelecek kavramlarına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, *6*(2), 31–50.
- Demirtaş, H., & Çoban, D. (2014). Üniversite öğrencilerinin, üniversite ve fakülte kavramlarına ilişkin metaforları (İnönü Üniversitesi Örneği). *Ondokuz Mayis University Journal of Education, 33*(1), 113–143.
- Ertem, Z. S., & Arı, A. (2016). Lise öğrencilerinin üniversite ve ögretim elemani kavram algıları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(3), 78–92.
- Erdem, A. R. (2013). Bilgi toplumunda üniversitenin değişen rolleri ve görevleri. *Yükseköğretim Dergisi*, *3*(2), 109–120.
- Erikson, E. (1964). *Insight and responsibility: Lectures on the ethical implications of psychoanalytic insight*. W. W. Norton & Company.

- Etzkowitz, H. (2001). *The bi-evolution of the university in the triple helix era*. Science Policy Institute.
- Fetah, E., Çelik, İ., & Aktürk, A. O. (2014). Ortaokul öğrencilerinin Facebook algısı: Bir metafor analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *22*(2), 635–648.
- Griffiths, D. E. (1965). *Behavioural science and educational administration*. Chicago Press.
- Hamlyn, D. W. (1996). The concept of a university. *Philosophy*, *71*(276), 205–218.
- Jorgensen-Earp, C. R., & Staton, A. Q. (1993). Student metaphors for the college freshman experience. *Communication Education, 42*(2), 123–141.
- Kahu, E. R., & Picton, C. (2020). Using photo elicitation to understand first-year student experiences: Student metaphors of life, university and learning. *Active Learning in Higher Education*, 1–13.
- Korkmaz, F., & Bağçeci, B. (2013). Lise öğrencilerinin "Üniversite" kavramına ilişkin metaforik algıların incelemesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 187–204.
- Kövecses, Z. (2010). Metaphor and culture. *Philologica, 2*(2), 197–220.
- Kövecses, Z. (2017). Conceptual metaphor theory. In E. Semino & Z. Demjén (Eds.), *The Routledge Handbook of Metaphor and Language* (pp. 13–27). Routledge.
- Kövecses, Z., & Benczes, R. (2010). *Metaphor: A practical introduction*. Oxford University Press.
- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (pp. 202–251). Cambridge University Press.
- Lakoff, G. (2006). Conceptual metaphor. In D. Geeraerts (Ed.), *Cognitive Linguistics: Basic Readings* (pp. 185–239). De Gruyter Mouton.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Landau, M. J., Oyserman, D., Keefer, L. A., & Smith, G. C. (2014). The college journey and academic engagement: How metaphor use enhances identity-based motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *106*(5), 679.
- Martin, J. C., & Verdaguer, A. (1995). Development and diversification of the social and economic functions of French universities. *Higher Education in Europe*, *20*(3), 25–36.
- McGregor, S., & Volckmann, R. (2010). Transdisciplinarity in higher education: The path of Arizona State University. *Integral Leadership Review, 10*(3), 1–25.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd edition). Sage.
- Moser, K. S. (2000). Metaphor analysis in psychology: Method, theory, and fields of application. *Forum: Qualitative Social Research*, *1*(2).
- Oyman, N., & Şentürk, İ. (2015). Öğretmen adayları ve öğretim üyelerinin "üniversite" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 21*(3), 367–394.
- Radmard, S., & Soysal, Y. (2019). Eğitim fakültesinin çeşitli öğretim programlarındaki öğretmen adaylarının üniversite kavramına ilişkin metaforik akıl yürütmeleri. *Journal of Higher Education & Science, 9*(3), 1–18.
- Rasmussena, E., Moenb, Ø., & Gulbrandsen, M. (2006). Initiatives to promote commercialization of university knowledge. *Technovation*, *26*(4), 518–533.
- Rothman, S., Kelly-Woessner, A., & Woessner, M. (2011). *The still divided academy: How competing visions of power, politics, and diversity complicate the mission of higher education*. Rowman & Littlefield.
- Toylan, N. V., & Göktepe, E. A. (2010). Öğrenen organizasyon olarak üniversiteler: Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde durum analizi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, *2*(1), 61–68.
- Taylor, J., & Miroiu, A. (2002). *Policy making, strategic planning and management of higher education*. Carfax Publishing, Taylor & Francis Ltd.
- Uğurlu, Z. (2018). Öğretmen adaylarının üniversite kavramına ilişkin algılarının metafor analizi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, *5*(1), 82–97.
- Yalçın, M., Özoğlu, E. A., & Dönmez, A. (2016). Öğretim elemanlarının araştırma görevlisi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Eğitim ve Bilim*, *41*(185), 19–32.
- Yang, T. P., & Liu, A. S. (2009). The analysis of university metaphors. *University Education Science*, *3*, 30–34.

Copyright © 2022 **T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı**
http://genclikarastirmalari.gsb.gov.tr/
Gençlik Araştırmaları Dergisi • Ağustos 2022 • 10(27) • 82-91

ISSN 2791-8157
Başvuru | 8 Şubat 2022
Kabul | 16 Temmuz 2022

ARAŞTIRMA / İNCELEME

Ergenlerde Akademik Dayanıklılık ve Okul Tükenmişliğiyle Başa Çıkma Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Selim Gündoğan*

Öz

Okul tükenmişliği eğitim süreci devam eden her öğrencide belli dönemlerde görülebilen ve birtakım olumsuzluklara yol açan bir durumdur. Bu yüzden öğrencilerin okul tükenmişliğiyle başa çıkabilme becerilerine odaklanmanın önemli bir konu olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda bu çalışmada ergenlerin akademik dayanıklılıkları ile okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisi arasındaki ilişki ele alınmıştır. Çalışmanın katılımcı grubu lise eğitimine devam eden yaşları 13 ile 18 arasında olan 272 (%65) kız ve 146 (%35) erkek olmak üzere toplam 418 ergen bireyden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisi ölçeği ve akademik dayanıklılık ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde korelasyon ve regresyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda akademik dayanıklılık ve okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisinin üç alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Regresyon analizi sonucunda ise akademik dayanıklılığın okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisinin üç alt boyutunun da anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ulaşılan bulgular literatür doğrultusunda tartışılmış, araştırmacılar ve uygulayıcılar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademik Dayanıklılık, Okul Tükenmişliği, Okul Tükenmişliğiyle Başa Çıkma Becerisi, Ergen.

* Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, selimgundogan@ohu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7731-8728

Abstract

School burnout is seen during certain periods of every student's educational career and can cause a variety of problems. Therefore, it can be stated that focusing on students' ability to cope with school burnout is an important issue. Give this dearth; we examined the relationship between adolescents' academic resilience and their ability to cope with school burnout. The study group consisted of 418 adolescent high school students—272 (65%) were females and 146 (35%) males—aged between thirteen and eighteen. We collected data using Coping Skill with School Burnout Scale and the Academic Resilience Scale. We then subjected the data we had gathered to a correlation and regression analysis. The correlation analysis revealed statistically significant relationships between the three sub-dimensions of coping with school burnout scale and academic resilience scale the regression analysis revealed that academic resilience was a significant predictor of all three sub-dimensions of coping with school burnout. We discussed the findings in light of the literature and made suggestions for practitioners and future researchers.

Keywords: Academic Resilience, School Burnout, Coping Skill With School Burnout, Adolescents.

Giriş

İş yaşamına devam eden bireylerde görülen mesleki tükenmişliğin, sadece iş yaşamındaki çalışanlarda değil eğitim yaşamına devam etmekte olan öğrencilerde de ortaya çıkabileceği ifade edilmiştir (Schaufeli vd. 2002). Böylece okul tükenmişliği kavramı son yıllarda öğrenciler üzerinde araştırma konusu olmaya başlamıştır (Aypay ve Eryılmaz 2011; Gündoğan ve Özgen, 2020; Salmela-Aro vd., 2008, Salmela-Aro vd., 2009; Walburg, 2014).

Okul tükenmişliği literatürde okulun aşırı beklentilerinin sonucunda ortaya çıkan olumsuz bir durum (Aypay, 2011), öğrencinin eğitim sürecinden bıkması (Salmela-Aro ve Upadyaya, 2020), eğitim süreçlerinde öğrencinin doyum elde etmemesi ve eğitim sürecinin öğrenci için bir değerinin kalmaması (Gündoğan, 2021) gibi farklı şekillerde ele alınmıştır. Okul tükenmişliği öğrencileri hem psikolojik ve sosyal, hem de akademik açıdan olumsuz etkileyen bir durum olmaktadır (Bask ve Salmela-Aro, 2013; Salmela-Aro ve Upadyaya, 2014). Okul tükenmişliğinin öğrencilerde çeşitli psikolojik problemleri derinleştiren bir olumsuzluk olduğu ifade edilmiştir (Tang, Upadyaya ve Salmela-Aro, 2021). Özellikle depresyon, stres ve kaygı gibi olumsuzlukları artıran bir problem olduğu daha yapılan araştırmalarda ortaya konulmuştur (Lin ve Huang, 2014; Salmela-Aro, Savolainen ve Holopainen, 2009; Seçer, 2015).

Okul tükenmişliği öğrencilerin akademik süreçleri üzerinde de olumsuzluklara neden olmaktadır. Okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerde akademik açıdan başarısızlık artmaktadır (Atik, 2016; Madigan ve Curran, 2021; Özdemir, 2015). Okul sürecinde öğrencinin okul tükenmişliğinden kaynaklı olarak motivasyonu düşmekte ve öğrencinin okul etkinliklerine katılımı azalmaktadır (Atik ve Çelik, 2021;

Zalts vd., 2021). Ayrıca öğrenciler okul tükenmişliğinin yol açtığı bıkkınlık hissinden dolayı ailesi ve okul arkadaşlarıyla ilişki problemleri de yaşayabilmektedir (Teuber, Nussbeck ve Wild, 2021). Daha önceki araştırma sonuçları dikkate alındığında okul tükenmişliğinin öğrenciler üzerinde görülen önemli bir sorun olduğu ifade edilebilir.

Araştırmalarda okul tükenmişliğinin ortaokul (Gündoğan ve Özgen, 2020; Noh, Özdemir, 2015; Shin ve Lee, 2013), lise (Aypay ve Eryılmaz, 2011; Salmela-Aro ve Upadyaya, 2020; Seçer ve Gençdoğan, 2012; Walburg, 2014) ve üniversite öğrencilerinde (Boyacı ve Özhan, 2021; Lin ve Huang, 2014; May vd., 2019; Vizoso, Arias-Gundín ve Rodríguez, 2019) sıklıkla görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda düşünüldüğünde okul tükenmişliğinin her öğrenci grubunda görülebilen bir durum olduğu ve öğrencilerin bu durumla başa çıkma becerilerine odaklanmanın önemli olduğu ifade edilebilir (Noh vd., 2018; Shorosh ve Berkovich, 2022).

Önceki araştırmalarda okul tükenmişliğine karşı öğrencileri güçlendiren faktörler olduğu bulunmuştur. Sosyal desteğin öğrencileri okul tükenmişliğine karşı koruyucu bir rolü olduğu bulunmuştur (Jacobs ve Dodd, 2003). Psikolojik sağlamlık (Fiorilli vd., 2020) ve bilişsel esneklik (Gan, Shang ve Zhang, 2007) kavramlarının da bireyleri çok yönlü ve etkin bir şekilde problemi çözmeye teşvik etmesinden kaynaklı okul tükenmişliğine karşı koruyucu bir rol üstlendiği ifade edilmektedir. Okul iklimi (Molinari ve Grazia, 2021), okula bağlılık (Bilge, Tuzgöl-Dost ve Çetin, 2014; Salmela-Aro ve Upadyaya, 2020) ve okul yaşam kalitesi (Gündoğan ve Özgen, 2020) gibi okula ilişkin faktörlerin de öğrencileri okul tükenmişliğinin üstesinden gelebilmelerinde önemli rolü olduğu ifade edilmiştir.

Literatürdeki çalışmalarda okul tükenmişliği konusunun çok yönlü ele alındığı dikkat çekerken, bu problem durumuyla başa çıkma konusunun sınırlı kaldığı görülmektedir (Ateş, 2016; Gündoğan, 2021; Noh vd., 2018). Okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisi; okul tükenmişliği yaşayan bir öğrencinin bu durumun üstesinden gelmek adına etkin bir şekilde çabalaması ve okul tükenmişliğinin yol açtığı birtakım olumsuzluklarla başa çıkıp eğitimine devam etmesi şeklinde tanımlanmıştır (Gündoğan, 2021).

Öğrencilerin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisi üzerinde etkisi olduğu düşünülen kavramlardan birisinin akademik dayanıklılık olduğu değerlendirilmektedir. Önceki çalışmalarda da akademik dayanıklılık ile okul tükenmişliği arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Ergenlerde akademik dayanıklılığın okul tükenmişliğinin negatif yönde bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur (Oyoo vd., 2018; Romano vd., 2021). Başka bir çalışmada tıp öğrencilerinde akademik dayanıklılığın öğrencileri okul tükenmişliğine karşı koruyucu bir rol üstlendiği bulunmuştur (Taheri-Kharameh vd., 2017). Bu çalışmalar akademik dayanıklılığı iyi seviyelerde olan öğrencilerin okul tükenmişliğini daha az yaşadığını işaret etmiştir. Başka bir ifadeyle akademik dayanıklılığı iyi düzeyde olan öğrencilerin okul tükenmişliğiyle daha etkin bir şekilde başa çıkabildiğini göstermiştir. Bu bağlamda düşünüldüğünde akademik dayanıklılık kavramının öğrencilerin okul tükenmişliğinin üstesinden gelmelerinde önemli bir rolü olduğu ifade edilebilir.

Akademik dayanıklılık öğrencilerin akademik süreçte karşılaştığı problemler, stresli durumlar ya da çalışma baskısı ile etkin bir şekilde başa çıkabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Martin, 2002). Cassidy (2016) akademik dayanıklılığın psikolojik sağlamlığı da güçlendirdiği ve zorluklara rağmen

öğrencinin akademik başarısını artıran bir kavram olduğunu ifade etmiştir. Başka bir tanımdaysa akademik dayanıklılık, öğrencilerin eğitim sürecinde sabırlı olması ve sürece uyum sağlayabilme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Perrone, Sedlacek ve Alexander, 2001). Daha önceki tanımları kapsayıcı bir tanımda ise akademik dayanıklılık kavramı için "bireyin hayat akışı içerisinde karşılaştığı zorluklara karşı direnmesi, pes etmemesi, vazgeçmemesi; onlara meydan okuması akademik alanda başarılı olmak için içsel (sebat etme, özgüven, öz yeterlik, olumlu düşünme vb.) ve dışsal (aile, arkadaş, öğretmen, okul vb.) koruyucu faktörleri kullanarak başarılı olma yönünde çaba sarf etmesi" şeklinde bir tanım yapılmıştır (Morsünbül ve Yazar, 2021, s. 2).

Akademik dayanıklılığı iyi düzeyde olan öğrencilerin başa çıkma becerilerinin iyi seviyede olduğu ve karşılaştıkları problem durumuyla yılmadan ve daha etkin başa çıkabildikleri ifade edilmiştir (Kapıkıran, 2020; Kennedy ve Bennett, 2006). Benzer şekilde, akademik dayanıklılığı yüksek öğrencilerin okulda başarısız olma ve bunun bir sonucu olarak okulu bırakma riskine maruz bırakan stresli olay ve koşullara rağmen yüksek düzeyde başarı motivasyonu ve performansı sürdüren kişiler olduğu öne sürülmüştür (Martin ve Marsh, 2006). Yine Martin ve Marsh (2009) tarafından akademik dayanaklılığın bir öğrencinin eğitim süreçlerine büyük riskler olarak görülen akut veya kronik olumsuzlukların üstesinden gelmekte önemli bir rolü üstlendiği belirtilmektedir.

Akademik dayanıklılığın öğrencilerin okul sürecinde de yaşadığı pek çok problemin üstesinden gelebilmelerinde önemli bir role sahip olduğu ifade edilmiştir (Rudd vd., 2021). Morales (2008a) 50 öğrenci üzerinde yürüttüğü bir araştırmada nitel görüşmeler sonucunda akademik dayanıklılığın öğrencilerin stresli bir durumla başa çıkabilmelerinde önemli bir rol üstlendiğini ve öğrencilerin başa çıkma becerisini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Meneghel vd. (2019) araştırmalarında akademik dayanıklılığın öğrencilerin akademik doyumlarıyla performanslarını artırdığını ve okul sürecinde öğrencileri problem durumlarına karşı güçlendirdiğini bulmuşlardır. Akman, Abaslı ve Polat (2018) araştırmalarında akademik dayanıklılığın öğrencilerin problem çözme ve öğretmene güven üzerinde olumlu yönde bir etkisinin olduğunu ve hem problem çözme becerisini hem de öğretmene güvenlerini artırmakta olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sonuç olarak akademik dayanıklılık ile ilgili tanımlarda ve kuramsal görüşlerde akademik dayanıklılığın öğrencilerin sorunlarla başa çıkabilmelerinde önemli bir rol üstlendiği dikkat çekmektedir. Daha önce yürütülmüş araştırmalarda da akademik dayanıklılığın öğrencilerin okul sürecinde farklı problemlerle başa çıkabilmelerinde etkili olduğu ve öğrencilere olumlu yönde katkılar sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktadan hareketle öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşı karşıya kaldığı bir sorun olan okul tükenmişliğiyle başa çıkabilmelerinde akademik dayanıklılığın rolünün incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Literatürde son yıllarda neredeyse tüm öğrencilerde görülen ve öğrencilerin belli dönemlerde az ya da çok yaşadığı bir durum olan okul tükenmişliği kavramı araştırma konusu yapılmıştır. Daha önceki çalışmalarda yukarda da raporlaştırıldığı gibi genel olarak okul tükenmişliğini artıran ya da öğrencileri okul tükenmişliğine karşı güçlendiren faktörlere, okul tükenmişliğinin öğrencilerde yol açtığı olumsuz durumlara odaklanıldığı görülmektedir. Ancak okul tükenmişliğiyle başa çıkma

becerisinin araştırılmasının sınırlı kaldığı görülmektedir (Ateş, 2016; Noh vd., 2018). Daha önce yapılan bir araştırmada Türk kültüründe lise öğrencileri üzerinde test edilen bir modelde öğrencilerin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisi üzerinde okul iklimi, akademik güdülenme, öznel iyi oluş ve öz düzenlemenin etkili olduğu bulunmuştur (Gündoğan, 2021). Bu bağlamda bu çalışmada da problem durumundan ziyade çözüme odaklanmak adına okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisi konusu ele alınmıştır. Bu noktadan hareketle daha önceki çalışmalarda okul tükenmişliği üzerinde etkisi olduğu bulunan akademik dayanıklılık kavramıyla, okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisinin ilişkisi ele alınmıştır. Bu araştırmanının sonuçlarının önleyici rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda bu çalışmanın sonucunun her öğrenci gruplarında görülen bir durum olduğu belirtilen okul tükenmişliği (Walburg, 2014) problemine karşı çözüm yolları bulabilmelerinde okul psikolojik danışmanları, eğitimciler ve sahadaki araştırmacılar için veri sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca literatürdeki bu konudaki boşluğa da katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Akademik dayanıklılığın ergenlerin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisi üzerinde yordayıcı etkisinin olup olmadığı çalışmanın odak noktasını oluşturmuştur. Bu bağlamda çalışmanın alt problemleri aşağıdaki gibi şekillenmiştir:

1. Ergenlerde akademik dayanıklılık ve okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Ergenlerde akademik dayanıklılık okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Bu araştırma akademik dayanıklılıkla okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisi arasındaki ilişkiyi ele alan ilişkisel modelde yürütülmüş bir çalışmadır (Büyüköztürk vd., 2017).

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın katılımcı grubu Niğde ilinde 2 farklı lisede eğitimine devam eden yaşları 13 ile 18 arasında değişmekte olan 272 (%65) kız ve 146 (%35) erkek olmak üzere toplam 418 ergenden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan ergenlerin 145'i (%34.7) 9. sınıf, 104'ü (%34.9) 10. sınıf, 82'si (%19.6) 11. sınıf ve 87'si (%20.8) 12. sınıfta eğitimine devam etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Okul Tükenmişliğiyle Başa Çıkma Becerisi Ölçeği: Öğrencilerin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerilerini ölçmek amacıyla Gündoğan (2021) tarafından lise öğrencileri üzerinde geliştirilmiştir. Ölçek toplam varyansın %44.04'ünü açıklayan 3 faktörlü ve 21 maddeden oluşan 4'lü likert tipinde bir ölçme aracıdır. Ölçek kaçınan (pasif) başa çıkma, aktif (işlevsel) başa çıkma ve duygusal (işlevsel olmayan) başa çıkma şeklinde üç alt boyuttan oluşmaktadır. Kaçınan ve duygusal başa çıkma alt boyutları işlevsel olmayan başa çıkmayı ölçerken, aktif başa çıkma alt boyutuysa işlevsel başa çıkma becerilerini ölçmektedir. Her bir boyut kendi içerisinde değerlendirilmekte ve ölçeğin toplam puanı alınmamaktadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı sırasıyla her bir boyut için .86, .70 ve .74 şeklinde; iki

yarı güvenirlikse .82, .71 ve .75 şeklinde bulunmuştur (Gündoğan, 2021). Ölçeğin DFA sonucu uyum değerleri X^2/sd= 1.92, AGFI=.88, GFI=.91, CFI=.92, RMSEA=.05, SRMR=.05 olarak bulunmuştur (Gündoğan, 2021). Bu çalışma kapsamındaysa iç tutarlık katsayısı sırasıyla her bir boyut için .84, .75 ve .68 şeklinde, ölçeğin toplamı içinse .76 olarak bulunmuştur. Ayrıca bu çalışma kapsamında yapılan DFA sonucu ölçeğin uyum değerleri; X^2/sd= 2.36, AGFI=.88, GFI=.91, CFI=.90, TLI=.84, RMSEA=.06 ve SRMR=.05 olarak bulunmuştur

Akademik Dayanıklılık Ölçeği:

Akademik Dayanıklılık Ölçeği, lise öğrencilerinin, akademik dayanıklılıklarını belirleyebilmek için Martin ve Marsh (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek altı madde ve tek boyuttan oluşan 7'li likert tipinde bir ölçme aracıdır. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması Kapıkıran (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .89, test tekrar test güvenilirliği .82 olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde toplam korelasyonunun .59 ile .78 arasında değişmekte olduğu bulunmuştur. Yine uyarlama çalışması sonucu uyum değerleri; GFI= .98, AGFI= .95, SRMR= .0.036, RMSEA=.068, CFI = .98 ve NNFI=.96 olarak bulunmuştur (Kapıkıran, 2012). Bu çalışma kapsamındaysa iç tutarlık katsayısı .75 olarak bulunmuştur. Ayrıca bu çalışma kapsamında yapılan DFA sonucu ölçeğin uyum değerleri; X^2/sd= 2.01, AGFI=.96, GFI=.98, CFI=.98 TLI=.96, RMSEA=.04 ve SRMR=.03 olarak bulunmuştur.

İşlem ve Veri Analizi

Gerekli veri toplama izinleri alındıktan sonra veri toplama aşamasına geçilmiştir (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi 26/01/2022 tarihli ve 2022/01-13 nolu etik kurul kararı). Evreni yansıtma olasılığı yüksek olduğu düşünülen 2 lise belirlenmiş ve çalışmanın verileri bizzat sorumlu araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmacı tarafından katılımcılara çalışmanın amacı, kapsamı ve katılımın gönüllülük esasına göre olduğu açıklanmıştır. Ayrıca çalışmaya katıldıktan sonra da araştırmadan istedikleri bir anda ölçekleri doldurmaktan vazgeçip ayrılabilecekleri vurgulanmıştır. Çalışmaya toplam 426 öğrenci katılmayı ve ölçekleri doldurmayı kabul etmiştir. Ölçekleri ciddi eksiklikler bırakarak dolduran 8 katılımcının verileri veri setine dâhil edilmemiş ve 418 katılımcıdan toplanan verilerle analiz sürecine geçilmiştir.

Verilerin analizi öncesinde verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinde -1.5 ile +1.5 arasında olma kriteri gözetilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Basıklık ve çarpıklık değerleri çalışmanın değişkenleri için -.68 ile +1.28 arasında değişmekte olduğu bulunmuştur. Söz konusu değerler verilerin normal dağılmakta olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Regresyon analizi öncesindeyse birtakım ön koşullar kontrol edilmiştir. İlk olarak verilerin arasında .80'den küçük bir korelasyon değeri olması ve çoklu bağlantı probleminin olmaması kriteri göz önüne alınmıştır (Büyüköztürk, 2007). Değişkenler arasındaki ikili ilişkilerde korelasyon değerinin .80'den küçük olduğu bulunmuştur. Yine regresyon analizi için ön koşullardan doğrusallık, eşvaryanslılık, uç değerler, hataların bağımsızlığı ve tekillik varsayımları kontrol edilmiştir (Büyüköztürk, 2007). Elde edilen sonuçlar regresyon analizi için ön koşulların sağlandığını göstermiştir. Veri setinde uç değerler olup olmadığı incelenmiş ve uç değer olmadığı görülmüştür.

Bulgular

Bu bölümde ilk olarak çalışmanın değişkenleri olan okul tükenmişliğiyle kaçınan başa çıkma (OTKBÇ), okul tükenmişliğiyle aktif başa çıkma (OTABÇ), okul tükenmişliğiyle duygusal başa çıkma (OTDBÇ) ve akademik dayanıklılık (AD) değişkenleri arasındaki ilişkiye dair korelasyon analizine ilişkin bulgulara yer verilmiştir (Tablo-1). Daha sonra ise akademik dayanıklılığın okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisini yordayıcılığına dair regresyon analizine ilişkin bulgulara yer verilmiştir (Tablo-2).

Tablo 1. Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

	1	2	3	4	Ort.	ss	Çarp.	Bask.
1. OTKBÇ	---				22.81	6.17	1.28	1.03
2. OTABÇ	-.03	---			12.62	3.10	.12	-.32
3. OTDBÇ	.25**	.05	---		7.25	2.36	.19	-.68
4. AD	-.35**	.27**	-.29**	---	25.17	7.63	.18	-.40

***p<.01*

Tablo-1 incelendiğinde akademik dayanıklılıkla okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisinin kaçınan başa çıkma alt boyutu (r=-.35, p<.01) ve duygusal başa çıkma alt boyutu (r=-.29, p<.01) arasında negatif yönde bir ilişki; aktif başa çıkma alt boyutu (r=.27, p<.01) arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Söz konusu ikili ilişkiler .80'dan düşük bir değerde olduğu için çoklu bağlantı probleminin olmadığı ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2007).

Tablo 2. Regresyon Analizine Dair Bulgular

	OTKBÇ			OTABÇ			OTDBÇ		
Yordayıcılar	***B***	***SH***	β	***B***	***SH***	β	***B***	***SH***	β
Sabit	29.91	.98		9.91	.51		9.49	.38	
Akademik Dayn.	-.28	.03	-.35***	.11	w.02	.27***	-.09	.02	-.29***
	R^2=.12			R^2=.07			R^2=.08		
	F=57.66(1-416)			*F*=31.39(1-416)			*F*=36.78(1-416)		

***p<.001 (SH= Standart Hata)

Tablo-2 incelendiğinde yapılan regresyon analizi sonucunda akademik dayanıklılığın okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisinin kaçınan başa çıkma alt boyutunun negatif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve varyansın %12'sini açıkladığı görülmektedir (B=29.91, β=-.28, *p*<.001). Ayrıca akademik dayanıklılığın okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisinin aktif başa çıkma alt boyutunun

pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve varyansın %7'sini açıkladığı görülmektedir (B=9.91, β=.11, *p*<.001). Yine tablo-2 incelendiğinde; akademik dayanıklılığın okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisinin duygusal başa çıkma alt boyutunun negatif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve varyansın %8'ini açıkladığı görülmektedir (B=9.49, β=-.29, *p*<.001).

Tartışma ve Sonuç

Okul tükenmişliği her öğrencinin eğitim sürecinde belli bir dönemde yaşadığı ve öğrencilere olumsuz yansımaları olan bir durumdur (Korhonen vd., 2016; Salmela-Aro ve Read, 2017). Daha önceki araştırmalarda okul tükenmişliğinin çok boyutlu ele alındığı ancak öğrencilerin yaşadığı okul tükenmişliği sorunuyla başa çıkma becerisinin çok fazla incelenmediği görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada öğrencilerin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisi üzerinde etkisi olduğu düşünülen akademik dayanıklılık kavramıyla okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisinin ilişkisi ele alınmıştır.

Akademik dayanıklılığın öğrencilerin güçlü yanlarını fark edip ve güçlü yanlarına odaklanıp bir problem durumunun üstesinden gelebilmelerinde önemli bir role sahip olduğu öne sürülmüştür (Morales, 2008a; Morales, 2008b). Akademik dayanıklılığın okul süreçlerindeki problemlerle başa çıkmanın yanında okul dışında bireylerin karşılaştığı problemlerin çözümünde de önemli bir rol üstlendiği ifade edilmektedir (Jowkar vd., 2014). Eğitim dayanıklılık modelinde akademik dayanıklılığın bireyleri güçlendirici bir faktör olduğu ve okul süreçlerinde ortaya çıkan problemlerin çözümünde olumlu yönde etkili bir rol üstlendiği ifade edilmiştir (Wang vd., 1994; Wang vd., 1999). Ayrıca, Richardson vd. (1990) tarafından öne sürülen dayanıklılık modeline göre de bireyler yaşamda zorluklarla veya bir kriz durumuyla mücadele edecek doğuştan gelen bir dayanıklılık eğilimine sahiptir. Bu bağlamda akademik dayanıklılığın da eğitim süreçlerindeki zorluklarla mücadelede ve başa çıkabilmekte öneli bir role sahip olduğu ifade edilebilir. Bu çalışmada ulaşılan sonuç ise okul sürecinde öğrencinin yaşadığı okul tükenmişliği problemiyle başa çıkabilmesinde akademik dayanıklılığın etkili olduğunu göstermektedir.

Mevcut çalışmada akademik dayanıklılığın okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisinin alt boyutlarından işlevsel olmayan başa çıkma yöntemi kaçınan ve duygusal başa çıkmanın negatif yönde bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Akademik dayanıklılığın okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisinin alt boyutlarından işlevsel olan başa çıkma yöntemi aktif başa çıkmanınsa pozitif yönde bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Çalışmadaki sonuç öğrencilerin akademik dayanıklılığının iyi seviyede olmasının okul tükenmişliğiyle etkin bir şekilde başa çıkabilmesine olumlu yönde yansımakta olduğunu göstermektedir. Yine bu çalışmanın sonucuna göre; akademik dayanıklılığı düşük olan öğrencilerinse daha çok işlevsel olmayan başa çıkma yöntemlerini seçtiği, başka bir ifadeyle okul tükenmişliğiyle başa çıkmaktansa pes etme ya da çözümü başka kaynaklardan bekleme yollarını seçtikleri söylenebilir.

Literatürde akademik dayanıklılıkla okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar olduğu dikkat çekmektedir. Ergenler üzerinde yürütülen çalışmalarda akademik dayanıklılığın okul tükenmişliğinin negatif yönde bir yordayıcısı olduğu sonucu elde edilmiştir (Oyoo vd., 2018; Romano vd., 2021). Tıp eğitimine devam eden öğrenciler üzerinde yürütülen başka bir çalışmada da akademik dayanıklılığın öğrencileri okul tükenmişliğine karşı koruyucu bir rol üstlendiği bulunmuştur (Taheri-Kharameh vd., 2017). Ayrıca Gündoğan (2021) tarafından Türkiye'de lise eğitimine devam eden ergenler

üzerinde karma yöntemle yürütülen araştırmada hem nicel hem de nitel bulguların sonuçlarına göre akademik dayanıklılığa benzer bir kavram olduğu düşünülen öz düzenlemenin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becericisi üzerinde etkisinin olduğu bulunmuştur. Söz konusu bu çalışmaların sonuçları mevcut araştırmada ulaşılan sonucu destekler niteliktedir. Bunlara ek olarak akademik dayanıklılığın bireylerin gerek normal yaşamda gerekse eğitim sürecinde bir problem durumuyla başa çıkarken bireyleri güçlendirici ve başa çıkma becerisini artırıcı bir etkisinin olduğu ifade edilmiştir (Kapıkıran, 2020; Kennedy ve Bennett, 2006; Meneghel vd., 2019; Rudd vd., 2021). Mevcut çalışmada da akademik dayanıklılığın öğrencilerin okul tükenmişliğiyle etkin ve aktif başa çıkma becerileri üzerinde olumlu bir katkısının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dahası önceki çalışmalarda akademik dayanıklılığın problem çözme ve başa çıkma üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu da bulunmuştur. Morales (2008a) çalışmasında akademik dayanıklılığın okul sürecindeki problemlerle başa çıkabilmekte öğrenciler için önemli bir rol üstlendiği bulunmuştur. Meneghel vd. (2019) çalışmalarında akademik dayanıklılığın okul sürecinde problemlerle baş etmede önemli olduğunu ve öğrencileri güçlendirici bir rol üstlendiğini bulmuşlardır. Ayrıca DiTullio (2014) akademik dayanıklılığın zorlu eğitim süreçlerinde öğrenciyi iten güç ve problemlerin üstesinden gelip ilerlemesini kolaylaştıran bir faktör olduğunu öne sürmektedir. Sonuç olarak literatürdeki daha önceki çalışmaların sonuçları ve kuramsal görüşler bu çalışmadaki sonucu desteklemektedir. Bu çalışmadaki sonucunun mevcut literatürle tutarlı olduğu öne sürülebilir. Bu noktada bu çalışmanın sonucuna göre akademik dayanıklılığın öğrencilerin okul tükenmişliğiyle başa çıkabilmesinde etkili olduğu ve olumlu bir katkısının olduğu ifade edilebilir.

Bu çalışmada akademik dayanıklılığın okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisi üzerinde etkili olduğunun bulunmasının yanında literatürde başka faktörlerin de okul tükenmişliğinin üstesinden gelebilmelerinde öğrencileri güçlendirici rolünün olduğu bulunmuştur. Örneğin; sosyal desteğin öğrencilerin yaşadığı okul tükenmişliğiyle başa çıkabilmesinde, okul tükenmişliğinin yol açtığı olumsuzlukların üstesinden gelebilmelerinde önemli bir rolünün olduğunu ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Çam vd., Kim vd., 2018; Kutsal & Bilge, 2012). Bunun yanında literatürde okulla ilişkili faktörlerin de öğrencilerin okul tükenmişliğinin üstesinden gelebilme becerisi üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Bu faktörler arasında okul iklimi (Gündoğan, 2021), okula bağlılık (Vasalampi vd., 2009) ve öğretmene güven (Atik & Özer, 2020) gibi faktörler olduğu görülmektedir. Yine literatürdeki daha önceki araştırmalarda akademik dayanıklılık dışında başka bireysel faktörlerin de öğrencilerin okul tükenmişliğinin üstesinden gelebilme becerisi üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Örneğin; öz düzenleme becerisi (Gündoğan, 2021), bilişsel esneklik (Gan vd., 2007), öznel zindelik (Sarıçam, 2015) ve öz yeterlik algısı (Martos Martínez vd., 2021) gibi değişkenlerin bireysel faktörler arasında olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak mevcut çalışmada akademik dayanıklılığın okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisi üzerinde olumlu yönde bir etkisinin bulunmasına rağmen, tek başına akademik dayanıklılığın etkili olmadığı da ifade edilebilir.

Öneriler ve Sınırlılıklar

Literatürde öne sürülen akademik dayanıklılığın öğrencileri problem durumuna karşı güçlendirici rolünün olduğu görüşü de dikkate alınarak (Akman, Abaslı ve Polat, 2018; Kennedy ve Bennett, 2006)

bu çalışmada ulaşılan sonuca göre okullarda öğrencilerin akademik dayanıklılığını artırmaya dönük etkinlikler planlanması önerilebilir. Bu kapsamda okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri programı hazırlanırken programa akademik dayanıklılığı artırmaya dönük etkinlikler ve grup rehberliği çalışmaları da eklenebilir. Aynı şekilde okul tükenmişliği yaşayan öğrencilere dönük psikoeğitim programı hazırlanabilir ve psikoeğitim programında akademik dayanıklılığı artırmaya dönük bilgi ve becerilere de yer verilebilir. Araştırmacılara ise öğrencilerin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerilerini artırmaya dönük deneysel çalışmalar planlayıp, öğrencilerin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisini artırmaya dönük bir süreç yürütmeleri önerilebilir. Bu noktada araştırmacılar deneysel çalışmalarında öğrencilerin akademik dayanıklılığını artırmaya dönük ya da öğrencilere akademik dayanıklılıklarının farkındalığını kazandırmaya yönelik oturumlar planlayabilirler. Ayrıca konu ile ilgili araştırma yürütülecek araştırmacılar okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisi üzerinde okul süreçlerinin, psikolojik sağlamlığın, öz düzenleme ve öz yeterlik algısının etkisini incelemeye dönük yeni araştırmalar tasarlayabilirler. Yürütülecek bu araştırmaların sonuçlarının okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisinin daha etraflıca literatürde ele alınmasına katkı sunacağı düşünülebilir.

Bu çalışmanın belli sınırlıkları bulunmaktadır. İlk sınırlılık çalışma grubunu sadece liseye devam eden ergen bireylerin oluşturmuş olmasıdır. Yeni araştırmalarda ortaokul veya üniversite öğrencileri de dahil edilip, katılımcı grubun çeşitliliği artırılarak bu sınırlılık azaltılabilir. Çalışmanın diğer bir sınırlılığı tek seferde veri toplanılan kesitsel bir çalışma olmasıdır. Boylamsal araştırmalar planlanıp bireylerin okul tükenmişliği durumuyla başa çıkma becerisi üzerinde akademik dayanıklılığın etkisinin zaman içindeki değişimleri de incelenebilir. Nicel araştırmaların bir özelliği de öz bildirime dayalı ölçek, anket gibi veri toplama araçlarıyla verilerin toplanmasıdır. Bu çalışmada da özbildireme dayalı ölçeklerle veri toplanmıştır. Bu kapsamda nicel araştırmaya nitel boyutta eklenerek ya da araştırma süreci karma yöntemle planlanarak bu sınırlılık da aşılabilir. Bu araştırmada okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisi üzerinde sadece bir değişkenin etkisi incelenmiştir. Yeni araştırmalarda bağımsız değişken sayısı artırılıp daha da geniş örneklemlerde bir araştırma planlanabilir. Böylece genellenebilirliği daha yüksek sonuçlar elde edilebilir.

Copyright © 2022 **Republic of Turkey Ministry of Youth and Sports**
http://genclikarastirmalari.gsb.gov.tr/
Journal of Youth Research • August 2022 • 10(27) • 92-97

ISSN 2791-8157
Received | 8 Feb 2022
Accepted | 16 July 2022

EXTENDED ABSTRACT

ANALYSIS / RESEARCH

High School Students' Academic Resilience and School Burnout Coping Skills

*Selim Gündoğan**

Introduction

School burnout negatively affects students academically, psychologically, and socially (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014). Although several studies have examined school burnout, very few deal with coping with this problem (Ateş, 2016; Gündoğan, 2021; Noh et al., 2018). Coping with school burnout is defined as a student's ability to use his or her current coping skills against school burnout to successfully overcome school burnout, to reduce any negative effects that may result, and to resume education more effectively (Gündoğan, 2021, p. 44).

Academic resilience is believed to have an impact on students' ability to cope with school burnout. Previous studies have also revealed the relationship between academic resilience and school burnout. For instance, Oyoo et al. (2018) found academic resilience to be a negative predictor of school burnout in secondary school students. Similarly, Romano et al. (2021) found academic resilience to have a negative predictive effect on school burnout.

Given the prevalence of school burnout among students, several studies have taken up examining it. Previous studies have examined which factors increase and decrease school burnout. It seems, however, that coping with school burnout remains understudied. As such, we have endeavored to explore coping with school burnout in hopes of determining viable solutions. Accordingly, we have set out to discuss the relationship between academic resilience—found to have an effect on school burnout in previous studies—and methods

* Asst. Prof., Niğde Ömer Halisdemir University, Department of Educational Sciences, selimgundogan@ohu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7731-8728

used to cope with school burnout. In short, we have aimed to ascertain whether academic resilience is a positive predictor of adolescents' abilities to cope with school burnout. We constructed two relevant sub-problems:

1. Is there a significant relationship between adolescents' abilities to cope with school burnout and academic resilience?
2. Is academic resilience a significant predictor of adolescents' abilities to cope with school burnout?

Method

Given the quantitative nature of our study, we decided to format it into a relation study whose two variables are adolescent students' academic resilience and abilities to cope with school burnout. Relational studies deal with relationships between two or more variables (Büyüköztürk et al., 2017). We recruited a total of 418 adolescent high school students—272 (65%) females and 146 (35%) males—aged between thirteen and eighteen. Of this total, 145 (34.7%) were in ninth grade, 104 (34.9%) were in tenth grade, 82 (19.6%) were in eleventh grade, 87 (20.8%) were in twelfth grade.

Results and Discussion

We found academic resilience to be a negative predictor of emotional coping and avoidance of dysfunctional coping. We found academic resilience to be a functional coping method and a positive predictor of active coping. Our findings demonstrate that a high level of academic resilience reflects positively on their ability to effectively cope with school burnout. The results of our study show that students with low academic resilience mostly resort to dysfunctional coping methods, meaning that they prefer to give up or wait for a solution from other sources instead of actively seeking ways to overcome school burnout.

Although previous studies examine correlate between academic resilience and school burnout, these studies did not find anything that directly addresses the relationship between high school students' academic resilience and their ability to cope with school burnout. Studies conducted on adolescents have found that academic resilience is a negative predictor of school burnout (Oyoo et al., 2018; Romano et al., 2021). One study conducted with university-level medical students found that academic resilience warded off school burnout (Taheri-Kharameh et al., 2017). Previous studies' results support the conclusion reached in our study. In addition, academic resilience has an empowering effect that leads to more highly developed coping skills both in one's normal and educational life (Kapıkıran, 2020; Kennedy & Bennett, 2006; Meneghel et al., 2019; Rudd et al., 2021).

Kaynakça/References

- Akman, Y., Abaslı, K., & Polat, Ş. (2018). Duygusal özerklik, öğrenci yılmazlığı, öğretmene güven ve problem çözme becerilerine yönelik algı arasındaki ilişkilerin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *38*(3), 987-1012.
- Ateş, B. (2016). Effect of solution focused group counseling for high school students in order to struggle with school burnout. *Journal of Education and Training Studies*, *4*(4), 27-34. https://doi.org/10.11114/jets.v4i4.1254
- Atik, S., & Çelik, O. T. (2021). Analysis of the relationships between academic motivation, engagement, burnout and academic achievement with structural equation modelling. International *Journal of Contemporary Educational Research, 8*(2), 118-130. https://doi.org/10.33200/ijcer.826088

- Atik, S. (2016). *Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği* (Doktora tezi.) Malatya, İnönü Üniversitesi.
- Atik, S., & Özer, N. (2020). The direct and ındirect role of school attitude alienation to school and school burnout in the relation between the trust in teacher and academic achievements of students. *Education and Science*, *45*(202).441-458.
- Aypay, A. (2011). Elementary school student burnout scale for grades 6-8: A study of validity and reliability. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *11*(2), 520-527.
- Aypay, A., & Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(21), 26-44.
- Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, *28*(2), 511-528. https://doi.org/10.1007/s10212-012-0126-5
- Bilge, F., Tuzgöl-Dost, M., & Çetin, B. (2014). Factors affecting burnout and school engagement among high school students: Study habits, self-efficacy beliefs, and academic success. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *14*(5), 1721-1727. https://doi.org/10.12738/estp.2014.5.1727
- Boyacı, M., & Özhan, M. B. (2021). Üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği: Psikolojik sağlamlık, umut ve pozitifliğin rolü. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *19*(2), 1178-1198. https://doi.org/10.37217/tebd.896692
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri el kitabı, istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cassidy, S. (2016). The academic resilience scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure. *Frontiers in Psychology*, *7*, 1787. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01787
- Çam, Z., Deniz, K. Z., & Kurnaz, A. (2014). Okul tükenmişliği: Algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerine dayalı bir yapısal eşitlik modeli sınaması. *Eğitim ve Bilim*, *39*(173), 312-327.
- DiTullio, G. (2014). Classroom culture promotes academic resiliency. *Phi Delta Kappan*, *96*(2), 37-40. https://doi.org/10.1177/0031721714553408
- Fiorilli, C., Farina, E., Buonomo, I., Costa, S., Romano, L., Larcan, R., & Petrides, K. V. (2020). Trait emotional intelligence and school burnout: The mediating role of resilience and academic anxiety in high school. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, *17*(9), 3058. https://doi.org/10.3390/ijerph17093058
- Gan, Y., Shang, J., & Zhang, Y. (2007). Coping flexibility and locus of control as predictors of burnout among Chinese college students. *Social Behavior and Personality: An İnternational Journal*, *35*(8), 1087-1098. https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.8.1087
- Gündogan, S., & Özgen, H. (2020). The relationship between the quality of school life and the school burnout. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, *9*(3), 531-538. https://doi.org/10.11591/ijere.v9i3.20686
- Gündoğan, S. (2021). Lise öğrencilerinin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerileri üzerine bir model testi: Karma yöntem araştırması (Doktora tezi.). Erzurum, Atatürk Üniversitesi.
- Jacobs, S. R., & Dodd, D. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*, *44*(3), 291-303. https://doi.org/10.1353/csd.2003.0028
- Jowkar, B., Kojuri, J., Kohoulat, N., & Hayat, A. A. (2014). Academic resilience in education: the role of achievement goal orientations. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, *2*(1), 33-38. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4235534/
- Kapıkıran, Ş. (2012). Validity and reliability of the academic resilience scale in Turkish high school. *Education*, *132*, 474-483.

- Kapıkıran, Ş. (2020). Ergenlerde ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın aracı rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *48*, 409-430. https://doi.org/10.9779/pauefd.521230
- Kennedy, A. C., & Bennett, L. (2006). Urban adolescent mothers exposed to community, family, and partner violence: Is cumulative violence exposure a barrier to school performance and participation? *Journal of Interpersonal Violence*, *21*, 750-773. https://doi.org/10.1177/0886260506287314
- Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S., & Lee, S. M. (2018). Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach. *Stress and Health*, *34*(1), 127-134. https://doi.org/10.1002/smi.2771
- Korhonen, J., Tapola, A., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2016). Gendered pathways to educational aspirations: The role of academic self-concept, school burnout, achievement and interest in mathematics and reading. *Learning and Instruction*, *46*, 21-33. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.08.006
- Kutsal, D., & Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, *37*(164). 283-297.
- Lin, S. H., & Huang, Y. C. (2014). Life stress and academic burnout. *Active Learning in Higher Education*, *15*(1), 77-90. https://doi.org/10.1177/1469787413514651
- Madigan, D. J., & Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review*, *33*(2), 387-405. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1
- Martin, A. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model for student enhancement. *Australian Journal of Education*, *46*(1), 34-49. https://doi.org/10.1177/000494410204600104
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, *43*(3), 267-281. https://doi.org/10.1002/pits.20149
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, *35*(3), 353-370. https://doi.org/10.1080/03054980902934639
- Martos Martínez, Á., Molero Jurado, M. D. M., Pérez-Fuentes, M. D. C., Barragán Martín, A. B., Simón Márquez, M. D. M., Tortosa Martínez, B. M., ... & Gázquez Linares, J. J. (2021). Self-efficacy, positive future outlook and school burnout in Spanish adolescents. *Sustainability*, *13*(8), 4575. https://doi.org/10.3390/su13084575
- May, R. W., Seibert, G. S., Sanchez-Gonzalez, M. A., & Fincham, F. D. (2019). Self-regulatory biofeedback training: an intervention to reduce school burnout and improve cardiac functioning in college students. *Stress*, *22*(1), 1-8. https://doi.org/10.1080/10253890.2018.1501021
- Meneghel, I., Martínez, I. M., Salanova, M., & De Witte, H. (2019). Promoting academic satisfaction and performance: Building academic resilience through coping strategies. *Psychology in the Schools*, *56*(6), 875-890. https://doi.org/10.1002/pits.22253
- Molinari, L., & Grazia, V. (2021). Students' school climate perceptions: do engagement and burnout matter?. *Learning Environments Research*, 1-18. https://doi.org/10.1007/s10984-021-09384-9
- Morales, E. E. (2008a). The resilient mind: The psychology of academic resilience. *The Educational Forum, 72*(2), 152–167. https://doi.org/10.1080/00131720701805017
- Morales, E. E. (2008b). Academic resilience in retrospect: Following up a decade later. *Journal of Hispanic Higher Education*, *7*(3), 228-248. https://doi.org/10.1177/1538192708317119
- Morsünbül, Ü., & Yazar, B. (2021). Akademik dayanıklılığın kimlik boyutları ve okula bağlanma ile ilişkisi: ortaokul öğrencileri üzerinden bir inceleme. *Başkent University Journal of Education*, *8*(1), 1-10.
- Noh, H., Chang, E., Jang, Y., Lee, J. H., & Lee, S. M. (2016). Suppressor effects of positive and negative religious coping on academic burnout among Korean middle school students. *Journal of Religion and Health*, *55*(1), 135-146. https://doi.org/10.1007/s10943-015-0007-8
- Noh, H., Shin, H., & Lee, S. M. (2013). Developmental process of academic burnout among Korean middle school students. *Learning and Individual Differences*, *28*, 82-89. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.09.014

- Oyoo, S. A., Mwaura, P. M., & Kinai, T. (2018). Academic resilience as a predictor of academic burnout among form four students in Homa-Bay County, Kenya. *International Journal of Education and Research*, *6*(3), 187-200.
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: Ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*(1), 27-35.
- Perrone, K. M., Sedlacek, W. E., & Alexander, C. M. (2001). Gender and ethnic differences in career goal attainment. *The Career Development Quarterly*, *50*(2), 168-178. https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2001.tb00981.x
- Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jensen, S., & Kumpfer, K. L. (1990). The resiliency model. *Health Education*, *21*(6), 33-39. https://doi.org/10.1080/00970050.1990.10614589
- Romano, L., Consiglio, P., Angelini, G., & Fiorilli, C. (2021). Between academic resilience and burnout: the moderating role of satisfaction on school context relationships. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *11*(3), 770-780. https://doi.org/10.3390/ejihpe11030055
- Rudd, G., Meissel, K., & Meyer, F. (2021). Measuring academic resilience in quantitative research: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, *34*, 100402. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100402
- Salmela-Aro, K., & Read, S. (2017). Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research*, *7*, 21-28. https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.11.001
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands–resources model. *British Journal of Educational Psychology*, *84*(1), 137-151. https://doi.org/10.1111/bjep.12018
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2020). School engagement and school burnout profiles during high school–The role of socio-emotional skills. *European Journal of Developmental Psychology*, *17*(6), 943-964. https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1785860
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, *25*(1), 48-57. https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist*, *13*(1), 12-23. https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.1.12
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, *38*(10), 1316-1327. https://doi.org/10.1007/s10964-008-9334-3
- Sarıçam, H. (2015). Mediating role of self efficacy on the relationship between subjective vitality and school burnout in Turkish adolescents. I*nternational Journal of Educational Researchers*, *6*(1), 1-12.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-cultural Psychology*, *33*(5), 464-481. https://doi.org/10.1177/0022022102033005003
- Seçer, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik uyumsuzluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *19*(1), 81-99.
- Seçer, İ., & Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, *1*(2), 25-37.
- Shorosh, S., & Berkovich, I. (2022). The relationships between workgroup emotional climate and teachers' burnout and coping style. *Research Papers in Education*, *37*(2), 182-198. https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1836516
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics.* Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Taheri-Kharameh, Z., Sharififard, F., Asayesh, H., & Sepahvandi, M. R. (2017). Academic resilience and burnout relationship of the student of Qom University of Medical Sciences. *Education Strategies in Medical Sciences*, *10*(5), 375-383.
- Tang, X., Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2021). School burnout and psychosocial problems among adolescents: grit as a resilience factor. *Journal of Adolescence*, *86*, 77-89. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.12.002

- Teuber, Z., Nussbeck, F. W., & Wild, E. (2021). School burnout among Chinese high school students: the role of teacher-student relationships and personal resources. *Educational Psychology*, *41*(8), 985-1002. https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1917521
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K., & Nurmi, J. E. (2009). Adolescents' self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories. *European Psychologist*, *14*(4), 332–341. https://doi.org/10.1027/1016-9040.14.4.332
- Vizoso, C., Arias-Gundín, O., & Rodríguez, C. (2019). Exploring coping and optimism as predictors of academic burnout and performance among university students. *Educational Psychology*, *39*(6), 768-783. https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1545996
- Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review*, *42*, 28-33. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.020
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 45-72). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wang, M.C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1999). Psychological and educational resilience. In A. J. Reynolds, H. J. Walberg, & R. P. Weissberg (Eds.), *Promoting positive outcomes: Issues in children's and families' lives* (pp.329–366). Washington, DC: CWLA Press.
- Zalts, R., Green, N., Tackett, S., & Lubin, R. (2021). The association between medical students' motivation with learning environment, perceived academic rank, and burnout. *International Journal of Medical Education*, *12*, 25-30. https://doi.org/ 10.5116/ijme.5ff9.bf5c

GENÇLİK ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Yazarlara Notlar

Dergimizde sadece özgün ve daha önce yayınlanmamış makalelere yer verilmektedir.

Yazı gönderme ve değerlendirme süreçleri Dergipark sistemi üzerinden yürütülmektedir. Aşağıdaki biçimsel şartları taşımayan ve imla kurallarına uygun olmayan çalışmalar bilimsel değerlendirme sürecine alınmamaktadır. Araştırmacılar intihal.net ya da turnitin gibi programlarda oluşturmuş oldukları benzerlik raporunu da sisteme yüklemelidir.

Değerlendirilmek üzere dergimizde gönderilen çalışmalar; başlık düzeni, yapı, atıf, alıntı, kaynakça, tablo ve şekiller dahil olmak üzere tümüyle APA (7th edition of the Publication Manual of the American Psychological Association) yazım kuralları dikkate alınarak hazırlanmalıdır.

Gönderilerin uzunluğunun 4.000-8.000 kelime arasında olması beklenmektedir. Daha geniş kapsamlı çalışmalar için editörle irtibat kurulmalıdır. Çalışmalar, Times News Roman yazı tipinde, 12 punto büyüklüğünde ve çift satır aralığında hazırlanmalı, sayfa kenar boşlukları 2.5 cm olarak düzenlenmelidir. Çalışmalar için 150-200 kelime arasında bir Özet Türkçe ve İngilizce olarak hazırlanmalıdır. Ayrıca Türkçe çalışmalar için İngilizce, İngilizce çalışmalar için de Türkçe olmak üzere, yaklaşık 750 kelime uzunluğunda bir Genişletilmiş Özet hazırlanmalıdır.

Editör değerlendirmesinden sonra, tüm makaleler en az iki hakeme gönderilmektedir. Kör hakem değerlendirmelerine dayalı olarak nihai karar Editör tarafından verilmektedir.

Tüm başvurular elektronik olarak https://dergipark.org.tr/tr/pub/genclikarastirmalari adresinde yer alan bağlantı kullanılarak gönderilmelidir. Kör hakemlik süreci için sisteme yüklenen makale metinlerinde kesinlikle çalışmanın yazarlarına ilişkin herhangi bir bilgi yer almamalıdır.

Çalışmalarda sırasıyla aşağıdaki başlıklar yer almalıdır:

Başlık;

- 10-12 kelime uzunluğunda, içeriği yansıtan kapsayıcı nitelikte düzenlenmelidir.

Özet;

Her ampirik çalışma; Amaç, Yöntem (araştırma modeli, ölçme araçları, çalışma grubu), Temel Sonuçlar, Araştırma ve Uygulama için Öneriler alt başlıklarından oluşan, Türkçe ve İngilizce dillerinde hazırlanmış bir yapılandırılmış özet içermelidir. Ampirik olmayan ya da kavramsal çalışmalar kendi çerçevelerine uygun olarak Amaç, Kavramsal Model, Sonuçlar ve Öneriler gibi alt başlıklar taşımalıdır.

Çalışmanın özgün değeri Amaç alt başlığı altında kısaca vurgulanabilir. Yapılandırılmış özet yaklaşık 150-200 kelime sınırlarında olmalıdır.

Anahtar Kelimeler;

- En az 3 en çok 5 anahtar kelime ya da kelime grubu belirlenmelidir. Anahtar kelimeler mümkün mertebe başlıkta yer almayan kavramlardan oluşmalıdır.

Giriş;

- Araştırmanın kavramsal temeli ve çerçevesi, alanyazında yer alan konu ile ilgili geleneksel ve güncel tartışmalar ve mevcut çalışmanın ilgili alanyazına katkısı bu bölümde geniş olarak açıklanmalıdır. İlgili alandaki mevcut bilgi birikimi eleştirel bir değerlendirmeye tabi tutulmalı ve mevcut araştırmanın önemi ve özgün değeri güçlü biçimde vurgulanmalı, amaç ve alt problemleri net olarak tanımlanmalıdır. Araştırmacılar gerekli gördükleri takdirde bu bölüm içerisinde alt başlıklar oluşturabilirler.

Yöntem;

- Araştırmanın modeli, evren, örneklem ya da çalışma grubu, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenirlik kanıtları, veri toplama ve analiz yöntemleri ile sınırlılıkları detaylı olarak açıklanmalıdır.

Bulgular;

- Araştırma bulguları, araştırmanın problem cümlesi ile uyumlu olarak, gerekli durumlarda tablo, şekil ya da grafik desteği ile sunulmalıdır. Araştırmanın çalışma grubu ile ilgili demografik bilgiler, Bulgular bölümünde değil Yöntem bölümünde ilgili başlık altında sunulmalıdır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ilişkin geçerlik ve güvenirlik bilgileri, Bulgular bölümünde değil Yöntem bölümünde ilgili başlık altında sunulmalıdır.

Tartışma;

- Araştırmanın temel bulguları özetlenmeli, bulgular ilgili ve güncel alanyazınla ilişkilendirilerek tartışma derinleştirilmeli ve çıkarımlara (sonuç) ulaşılmalıdır. Tartışmada eleştirel ve bilimsel bir yaklaşım ortaya konulmalıdır.

Sonuç ve Öneriler;

- Tartışma sonucunda ortaya çıkan temel çıkarımlar ve bu çıkarımlara bağlı olarak geliştirilen öneriler özetlenmelidir. Sonuç ve öneriler araştırma bulgularının ötesine geçmemelidir.

Kaynakça;

Kaynakçanın oluşturulmasında APA son sürümü esas alınmalıdır. Araştırmacılar, nitelikli bir çalışmanın hem ilgili alanyazındaki klasik kaynaklara/yaklaşımlara atıfta bulunması hem de güncel tartışmaları ihtiva etmesi gerektiğini dikkate almalıdır.

JOURNAL OF YOUTH RESEARCH

Notes for Writers

Our journal accepts only original and previously unpublished articles.

All processes related to the submission and evaluation of manuscripts are run through Dergipark. Studies not following proper formatting or spelling rules will not be considered for scientific evaluation. A similarity report issued from programs like www.intihal.net or turnitin must accompany all submissions of manuscripts.

Studies sent to our journal for evaluation are to follow APA style guidelines (7th Edition of the Publication Manual of the American Psychological Association). This includes all headings, citations, quotations, references, and figures included in the study, as well as the actual structure of the study itself.

As we expect that manuscripts' length range from 4,000 to 8,000 words, authors should contact the editor for works exceeding the upper limit. Studies should be double spaced and written in 12 point Times New Roman font. Page margins should be at 2.5 cm. An abstract consisting of 150 to 200 works in both Turkish and English should accompany all studies. Furthermore, a Turkish extended abstract of approximately 750 words should accompany English-language studies whereas an English extended abstract of equal length should accompany Turkish-language studies.

After evaluation by the editor, all articles are sent to at least two referees for blind review. Basing his/her decision on the referees' comments, the editor makes the ultimate decision for whether the article will proceed on to subsequent stages.

All applications are to be sent electronically using the link found on https://dergipark.org.tr/tr/pub/genclikarastirmalari. During the blind review process, absolutely no information related to the author(s) of a study is to be included in the texts uploaded.

Studies should include the following headings:

Title;

- The title should consist of 10 to 12 words and reflect the content of the work in a comprehensive manner.

Abstract;

Empirical studies should contain a structured abstract in both Turkish and English that consists of the following sections: Aim, Method (research model, measurement tools, and study group), Basic Conclusions, and Recommendations for Future Research and Practice. Non-empirical or conceptual studies, however, should include the following sections, as necessary: Aim, Conceptual Model, Conclusions, and Recommendations.

The study's original value may be briefly emphasized in a sub-section under the study's aim. The structured abstract should range from 150 to 200 words.

Keywords;

- A minimum of three and a maximum of five keywords or word groups should be specified. As much as possible, keywords should be concepts not used in the title.

Introduction;

- The conceptual foundation and framework of the research, traditional and contemporary discussions related to the subject in the literature, and how it will contribute to the relevant literature should be broadly expounded upon in this section. The current knowledge accumulation should be critically evaluated, the importance and original value of the research strongly emphasized, and the objectives and sub-problems clearly identified. Researchers may add supplemental sub-headings as they deem fit in this section.

Method;

- In this section, the research model, universe, sample or study group, data collection tools, evidence on the study's validity and reliability, and the data collection and analysis methods used in this study, including their limitations, should be explained in details.

Findings;

- The research findings should be in harmony with the problem statement of the research and supported by the necessary tables, figures, and/or graphics. The demographics of the study group should be presented under the method and not under the findings. Likewise, information on the validity and reliability of the measurement tools used during research should also be presented in the method and not under the findings.

Discussion;

- The basic research findings should be summarized, discussion on the findings should be deepened and related to the relevant contemporary literature, and conclusions should be made. Discussion should be critical and scientific in nature.

Conclusions and Recommendations;

- The basic conclusions resulting from the discussion and recommendations based on these conclusions should be summarized without exceeding the actual scope of the findings.

References;

The most recent version of APA should be used as a basis while composing references. Researchers should keep in mind that a high-quality study should include references not only to classic sources and approaches present in the relevant literature but also to contemporary discussions.

BU SAYIDA

Emrah Serdar & Duygu Harmandar Demirel
Üniversite Öğrencilerinin Serbest Zaman Tutumları ile
Serbest Zamanda Sıkılma Algıları Arasındaki İlişki
The Relationship between University Student's
Leisure Attitudes and Leisure Boredom

Asuman Göksel
Stimulating Learning Organisation Through Erasmus+: Youth Organisations in Turkey
*Erasmus+ Vasıtasıyla Öğrenen Örgütü Teşvik Etmek: Türkiye'de Gençlik Kuruluşları**

Filiz Erişen & Füsun Gökkaya & Fatih Yurdalan
Ergenlerde Öfke, Duygusal Zekâ ve Öz Duyarlılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Relationship between Anger, Emotional Intelligence and Self-Compassion in Adolescents

Kübra Karakaya Özyer & Fatma Altınsoy
Universities in the Eyes of High School and University Students:
Using Metaphors to Describe Universities
Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Gözünden "Üniversite": Bir Metafor Çalışması

Selim Gündoğan
Ergenlerde Akademik Dayanıklılık ve Okul Tükenmişliğiyle
Başa Çıkma Becesiri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
High School Student's Academic Resilience and School Burnout Coping Skills

www.genclikarastirmalari.gsb.gov.tr
www.gsh.gov.tr