

<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

A Systematic Review of the Effect of Cognitive Behavior-Based Anger-Control Programs on the Level of Anger of Adolescents

Elif Nalbatoğlu Buluş
Fatima Zehra Allahverdi

Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1254522

Received: 21.02.2023

Revised: 18.01.2024

Accepted: 18.01.2024

Keywords:

Cognitive Behavioral
Therapy,

Adolescents,

Anger Management

Abstract

Adolescence is a time of emotional upheaval, marked by a variety of changes, therefore it is important for adolescents to learn to manage their emotions. One of the most prevalent emotions during puberty, which is challenging to regulate is rage. Teenagers must thus learn to identify and become aware of the harmful actions that result from their anger. This feeling has the power to strengthen interpersonal connections when expressed properly. Cognitive behavioral therapy (CBT) is the most commonly used therapy model for anger management programs. The techniques of this model are frequently included in the sessions of CBT-based anger managements programs for adolescents. The purpose of this systematic review is to investigate how effective CBT-based anger management programs are on adolescents. It examined articles within the last 15 years, between 2006-2021. Fourteen studies in which CBT-based anger management programs were applied to adolescents were included in the review. The number of intervention sessions in the included studies ranged from 7 to 12. In most of these studies, the State-Trait Anger Expression Inventory (STAXI) was used to measure the anger level of the adolescents. In most of the studies, the three subscales of trait-anger, anger-out, and anger-control were found to be effective. It was also noted that there should be more activities in anger management programs relating to the Anger-In subscale.

Bilişsel Davranışçı Temelli Öfke Kontrol Programlarının Ergenlerin Öfke Düzeyine Etkisinin İncelendiği Sistemik Derleme

Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1254522

Yükleme: 21.02.2023

Düzeltilme: 18.01.2024

Kabul: 18.01.2024

Anahtar Kelimeler:

Bilişsel Davranışçı Terapi,

Ergen,

Öfke Kontrolü

Öz

Ergenlik dönemi gelişimsel dönemlerden biridir. Ergenlik duygusal olarak çalkantılı bir dönem olduğu için ergenin bu dönemde duygularını kontrol etmeyi öğrenmesi ileriki yaşamında da fayda sağlayacaktır. Düzenlenmesi zor olan ergenlik döneminde en yaygın duygulardan biri öfkedir. Bu nedenle gençler, öfkelerinden kaynaklanan zararlı eylemleri tanımlamayı ve bunların farkına varmayı öğrenmelidir. Bu duygu, doğru bir şekilde ifade edildiğinde kişilerarası bağları güçlendirme gücüne sahiptir. Özellikle, öfke ergenlik döneminde sık görülen ve kontrol edilmesi zor olabilen güçlü duygulardan biridir. Alan yazını incelendiğinde öfke kontrolü programları için sıklıkla uygulanan terapi modeli Bilişsel Davranışçı Terapidir (BDT). Bu modele ait teknikler ergenlere yönelik uygulanan BDT temelli öfke kontrol programlarının oturumlarında sıklıkla yer almaktadır. Bu derlemenin amacı ergenlere uygulanan BDT temelli öfke kontrol programlarının ergenler üzerinde ne kadar etkili olduğunu araştırmaktır. Bu sistematik derlemede son 15 yılı kapsayacak şekilde 2006-2021 yılları arasındaki çalışmalar incelenmiştir. Derleme çalışmasına ergenlere yönelik BDT temelli öfke kontrol programlarının uygulandığı on dört araştırma dâhil edilmiştir. Derleme çalışmasına dâhil olan araştırmalarda incelenen müdahale oturumlarının sayısı 7 ile 12 arasında değişmektedir. Bu çalışmaların çoğunda ergenlerin öfkesini ölçmek için Sürekli Öfke ve Öfke Tarz Ölçeği (SÖÖTÖ) kullanılmıştır. Dâhil edilen araştırmaların büyük kısmında Sürekli Öfke, Öfke Dışa, Öfke Kontrol alt ölçekleri için uygulanan programların faydalı olduğu görülmüştür. Bunun yanında, öfke kontrol programlarında Öfke İçer alt ölçeğine dair etkinlik sayılarının artırılması gerektiği fark edilmiştir.

Sorumlu Yazar : Fatima Zehra Allahverdi, Dr., Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Türkiye, zehra.allahverdi@asbu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9599-6407.

Yazar2: Elif Nalbatoğlu Buluş, Milli Eğitim Bakanlığında Okul Psikolojik Danışmanlık, elif.09nabant@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-8469-9183.

Atıf için: Nalbatoğlu Buluş, E. & Allahverdi, F. Z. (2024). Bilişsel davranışçı temelli öfke kontrol programlarının ergenlerin öfke düzeyine etkisinin incelendiği sistemik derleme. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 905-942.

Giriş

Ergenlik dönemi, çeşitli alanlarda olgunlaşma ile kendini gösteren ve bireyin özerkliğini, sosyal üretkenliğini kazandığında son bulan bir süreçtir. Bu dönem duyguları da içinde barındıran birtakım değişikliklerle kendini gösterir (Derman, 2008). Ergenlerdeki duygusal değişim duyguların fazlaşması ve/veya duygularda görülen düzensizlik Őeklinde görülebilmektedir (Koç, 2004). Ergenlik, fke, endişe ve incinme gibi köklü değişikliklerin yaşandığı bir dönemdir (Larson ve Asmussen, 1991). Öfke duygusu en genel tanımıyla doyurulmamış isteklere, istenmeyen sonuçlara ve cevaplanmayan beklentilere verilen duygusal reaksiyondur. Öfkenin sevinmek, zlmek vb. gibi duygulardan farkı yoktur ve herkeste var olan, düzgün ifade edildiğinde kişilerarası iletişimi onarıcı gücü olan bir duygudur (Soykan, 2003).

Son zamanlarda okullarda görülen Şiddet olayları incelendiğinde ergenlerin öfkelerini kontrol etmekte güçlük çektiği görülmektedir. Bu durumdan kaynaklı olarak basında ergenler arasındaki Şiddet haberlerinin sıklığı artmaktadır (Canpolat ve Atıcı, 2017). Ergenlerin ruh sağlığı merkezlerine en sık başvuru nedenlerinden biri öfke ve Őiddettir (Sukhodolsky ve diğerleri, 2016). Ergenlerde öfkeyi ve saldırganlığı otomatik bir davranış olarak gösterme eğilimi olabilir (Zorlu, 2017). Öfke kontrolden çıkıp, yıkıcı hale dönüşürse gerek okul hayatında gerek ise kişilerarası ilişkilerde birtakım problemlere neden olabilir (Kökdemir, 2004). Ruh sağlığı uzmanları ve öğretmenler, öğrencilerin öfke sorununundun kaynaklı olarak zaman zaman eğitim ortamında Şiddet içeren davranışlarla karşılaşmaktadır (Cenkseven, 2003).

Ebeveynler, ğretmenler ve ruh sağlığı alanında çalışan diğer kişiler öfkenin duygusunun yanlış bir Şekilde ifade edilmesinden kaynaklanan sorunlar nedeni ile ilgili endişe duymaktadır. Eğer bu durum ele alınmazsa, saldırganlığın zaman içinde devam ettiği, sosyal uyum sorunlarına yol açtığı ve daha antisosyal davranışlara neden olabileceği görünmektedir (Feindler ve Engel, 2011). Ergenlik döneminde, ergenin öfkesini kontrol edememesi ergenin sağlığını olumsuz etkilediği ve uyumsuzluğunu arttırdığı için öfke kontrolünün çalışılması önemlidir (Kerr ve Schneider, 2008).

Öfkesini sağlıklı biçimde ifade etmeyen kişilerin hayat kalitesi büyük ölçüde etkilenir (Soykan, 2003). Ergenlik döneminde ergen öfkesiyle nasıl baş edeceğini ğrenemezse ileriki yaşantısında büyük sıkıntılarla karşılaşması olasıdır (Duran ve Eldeleklioğlu, 2005). Bu nedenle, ergenlerin öfkesinden kaynaklanan olumsuz davranışları tanınması ve onlara yönelik farkındalık kazanması gereklidir (Karataş, 2008). Öfkenin yönetilebilmesi gerektiği konusunda ergenlere eğitim verilmelidir; çünkü ergenlerin zaman zaman bazı isteklerinin karşılık bulmayabileceğini ve öfkeden kaynaklı sözel veya fiziksel Őiddetin hem diğer insanlara hem Őahsına zarar verebileceğini bilmesi önemlidir (Serin ve Genç, 2011).

Literatür incelendiğinde öfke kontrol programlarının çoğunlukla Bilişsel Davranışı Terapi (BDT) ve Akılı Duygusal Davranışı Yaklaşımın (ADDT) bileşenlerinden yararlanılarak oluşturulan

programlar olduğu görülmektedir. BDT ile tedavi gören gençler, tedavi görmeyen gençler ile karşılaştırıldığında öfke ile başa çıkma ve özsaygı konularında önemli iyileşmeler göstermişlerdir (Down ve diğerleri, 2010). BDT, değişime motivasyonu artırabilir. Öte yandan, ADDT, bilişsel bozuklukların yanı sıra duygusal problemlere odaklanırken, BDT çoğunlukla bilişsel bozukluklara odaklanır. Bilişsel-davranışçı yaklaşım, öfkeyi saldırgan davranışın bir aracı olarak kabul eder. Beklentiler, kişilerarası inançlar ve problem çözme gibi bilişsel süreçlere özellikle vurgu yapar (Feindler ve Engel, 2011).

Öfkenin unsurlarını tanıma, öfkeyi tetikleyen düşünce ve temel inançları belirleme, bu düşüncelerle çalışma, kas ve nefes egzersizleri gibi bilişsel davranışçı kurama dayanan öfke kontrol eğitiminin ergenler üzerinde olumlu yanıt verdiği görülmüştür (Kelleci ve diğerleri, 2014). Öfke kontrolü konusunda son yıllarda yapılan araştırmaları ele alacak olan bu derleme çalışmasında ergenler üzerindeki BDT temelli öfke kontrol programının öfke yönetimi becerilerindeki etkililiğini tartışmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada ergenlerde BDT Temelli öfke kontrol programlarının etkililiğini değerlendirmek için Google Scholar, YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu) Tez Merkezi, Dergi Park veri tabanlarında son 15 yılı kapsayacak şekilde 2006-2021 yılları arasında Türkçe araştırmalar incelenmiştir. Tarama esnasında "öfke", "öfke kontrolü", "öfke kontrol", ve "bilişsel davranışçı öfke yönetimi" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. YÖK Tez Merkezine "öfke" yazarak 271 teze ulaşılmış bu tezlerden 5 tanesi araştırma sorusuyla uyumlu bulunarak çalışma kapsamına alınmıştır. YÖK Tez Merkezinde 2006-2021 yılları arasında "öfke kontrolü" yazarak 245 tez sonucu elde edilmiştir. Bunlardan 4 tanesinin araştırma konusu kapsamına girdiği tespit edilmiştir. Aynı veri arama tabanında "öfke kontrol" yazarak 318 teze ulaşılmıştır. Bunlardan 6 tanesi araştırma konusuyla ilişkili bulunmuştur. Dergi Park arama tabanına "öfke kontrolü" yazıldığında 60 makaleye ulaşılmıştır. Bu 60 makaleden 3 tanesi araştırma konusu kapsamına girmektedir. Google Scholar Arama motoruna "öfke kontrol programı" yazıldığında 41 sonuca ulaşılmıştır. Kırk bir sonuçtan 2 tanesi araştırma amacıyla uyumludur. Google Scholar'a "bilişsel davranışçı öfke yönetimi" anahtar kelimesi kullanarak uyumlu 1 sonuca ulaşılmıştır.

Arama motorlarından elde edilen 21 çalışmanın 7'sinde farklı arama tabanlarında tekrar ettiği için bu araştırmada 14 çalışmanın derlemesi yapılmıştır. Araştırmada kullanılacak çalışmalar seçilirken BDT temelli öfke yönetimi programlarının verimliliğini incelenmesi üzerine yapılan bir meta analizden de faydalanılmıştır (Türk ve Hamamcı, 2016). Türk ve Hamamcı'nın (2016) meta analizinde kullanılan çalışmalardan bu derlemenin zaman aralığına uygun olarak beş tanesi bu derlemeye dâhil edilebilmiştir.

Bu derleme için dâhil etme kriterleri aşağıdaki gibidir:

- Türkiye'de yürütülen çalışmaların olması

- Son 15 yılı kapsaması (2006-2021)
- Örneklemin ergen olması
- Öfke kontrol eğitimi/programı olması
- Uygulanan oturumların BDT / ADDT kökenli olması
- Nicel çalışma olması olarak belirlenmiştir.

Bu bağlamda çalışmaya dâhil edilen 14 araştırmanın yedisi tez çalışmalarından oluşmakta ve tez çalışmaları akran denetimine tabi tutulduğu için çalışmaya makalelerle birlikte dâhil edilmiştir. Geriye kalan yedi çalışmada ise akademik dergilerde yer alan makalelerden alınmıştır. Derlemedeki çalışmalar Şekil 1’de belirtilmiştir.

Araştırmanın Etik izinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

Çalışmaların Yöntemsel Özellikleri

Örnekleme: Çalışmalardaki katılımcıların yaşları 12-18 arasında değişmektedir. Derlemeye dâhil edilen 14 çalışmanın sekizi lise grubundan oluşurken geri kalan çalışmalardaki katılımcılar ortaokul grubunda yer almaktadır (Bkz. Tablo 1). Çalışmadaki araştırmaların üçü İzmir ilinden, ikisi Hatay, ikisi Adana, Manisa, Gaziantep, Mersin, Lefkoşa, Ankara, Zonguldak’tandır ve bir çalışma ise il belirtmemiştir. Tüm çalışmaya katılan katılımcıların öfke düzeyi yüksek, öfkesini kontrol etme becerisi zayıf olarak belirtilmiştir. Araştırmaya katılan çalışmalardaki örneklem sayısı en az 16, en çok 51’dir.

Çalışmaya katılan araştırmalardan beşi ön test-son test kontrol grubu kullanmıştır ve bu gruplara üye seçimi tesadüfi yollarla belirlenmiştir (Canpolat ve Atıcı, 2017; Gürbüz, 2008; Kelleci ve diğerleri, 2014; Serin ve Genç, 2011; Zorlu, 2017). Çalışmaya katılan beş araştırmada ise ön test-son test kontrol grubuna ek olarak izleme oturumu vardır. Bu gruplara da katılımcılar tesadüfi yollarla atanmıştır (Aydın ve Sorias, 2010; Çekiç, 2009; Karataş, 2008; Sütcü ve diğerleri, 2010). Çalışmaya katılan üç araştırmada ise ön test-son test kontrol grubu kullanılmıştır ve bu gruplara üye seçimi tesadüfi olmayan yollarla belirlenmiştir (Akdeniz, 2007; Esen ve diğerleri, 2016; Gebeş, 2011). Bu üç çalışmadan ikisinde ön test-son test kontrol grubuna ek olarak izleme oturumu vardır (Akdeniz, 2007; Gebeş, 2011). Çalışmaya katılan bir araştırma ise tek gruplu ön test-son test uygulamıştır (Şekerci ve diğerleri, 2017).

Kullanılan ölçme araçları: Çalışmaya katılan araştırmalardan biri haricindeki (Kıralp, 2013) tüm çalışmalarda Sürekli Öfke ve Öfke Tarz Ölçeği (SÖÖTÖ) kullanılmıştır. SÖÖTÖ kullanılmayan

çalışmada (Kıralp, 2013) ise Kişisel Bilgi Formu ve Çocuk ve Ergenler için Durumluk Sürekli Öfke İfadesi Envanteri (STAXI-2 C/A) kullanılmıştır.

Araştırmada yer alan bazı çalışmalarda farklı değişkenler için başka ölçme araçlarının da kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bir çalışmada SÖÖTÖ'ye ek olarak Beck Depresyon Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılırken (Gürbüz, 2018), diğer bir çalışmada SÖÖTÖ ile birlikte akran grubu için sosyometri ölçüm aracı kullanılmıştır (Gebeş, 2011). SÖÖTÖ ile birlikte kullanılan diğer ölçekler Kişisel Bilgi Formu ve Rathus Atılganlık Ölçeği (RAÖ), iletişim becerileri envanteri, SÖÖTÖ-Ebeveyn Formu, Novaco Öfke Envanteri-Kısa Formu (NÖE-kf), Çocukların Hareket Eğilimi Ölçeği (ÇHEÖ) ve Kişisel Bilgi Formu gibi ölçeklerdir (Kelleci ve diğerleri, 2014; Öz, 2008; Sütcü ve diğerleri, 2010; Şekerci ve diğerleri, 2017).

Uygulanan teknikler: Çalışmaya katılan araştırmaların oturumlarında genel olarak BDT ve ADDT'nin teknikleri kullanılmıştır (Bkz. Tablo 1). Çalışmaların sekizinde sadece BDT ekolünün tekniklerinden faydalanılmıştır. Araştırmaya katılan çalışmalardan biri akran eğitimi ile desteklenen BDT tekniklerinden yararlanılmıştır (Gebeş, 2011). Başka bir çalışma ise sosyal öğrenme kuramı ile birlikte BDT tekniklerinden faydalanılmıştır (Öz, 2008). Araştırmaya katılan üç çalışma yalnızca ADDT yaklaşımının tekniklerinden oluşan öfke kontrol programı kullanmıştır (Çekiç, 2009; Kıralp, 2013; Zorlu, 2017). Araştırmaya katılan bir çalışma ise hem BDT hem de akılcı duygusal yaklaşımın tekniklerinden oluşan bir program uygulanmıştır (Akdeniz, 2007). Tüm dâhil edilen araştırmalarda genel olarak soru sorma, geribildirim, gevşeme egzersizleri, ev ödevleri gibi teknikler kullanılmıştır.

Seans özellikleri: Araştırmaya katılan çalışmalardaki tüm oturumlar haftada bir gün olacak şekilde uygulanmıştır. En kısa seans süresi 45 dakika, en uzun seans süresi 90 dakika olduğu Tablo 1'de belirtilmiştir. Araştırmaya katılan çalışmalar Tablo 1'de de görüldüğü gibi en kısa oturum sayısı 7, en uzun oturum sayısı ise 12'dir. 7 çalışmada izleme oturumu yapıldığı görülmüştür.

Dâhil Edilen Çalışmaların Bulguları

Öfke kontrol programlarının öfke yönetimi üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmaların çoğunlukla ön test-son test deseninin kullanıldığı ve kontrol grubu içeren çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların bulguları aşağıda grupların tesadüfi yol ile seçilip seçilmemesine göre alt başlıklar altında sunulmaktadır. Bunun yanında, çalışmaya katılan tek bir araştırmada tek gruplu ön test-son test uygulamıştır (Şekerci ve diğerleri, 2017). Sekizinci sınıf öğrencilerine yedi oturum boyunca BDT temelli olarak uygulanan öfke denetimi eğitiminin sürekli öfke ve öfkeyi kontrol etme becerisinde iyileşmelerle ilişkili olduğu gösterilmiştir (Bkz. Tablo 2). Öfke içe ve öfke dışı ölçeklerinden elde edilen skorlarda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir (Şekerci ve diğerleri, 2017). Derlemeye dâhil edilen çalışmalar ağırlıklı olarak öfke yönetimi becerilerindeki etkinliğe odaklansa da 4 çalışmada öfke kontrol programının öfke puanlarına etkisine ek olarak başka bağımlı değişkenlere etkisini de incelemiştir (Gürbüz, 2008; Kelleci ve diğerleri, 2014; Öz, 2008; Sütcü ve diğerleri, 2010). Öfke

yönetimine ek olarak ilgili programların atılganlık becerileri (Kelleci ve diğerleri, 2017), yaşam doyumunu (Gürbüz, 2008), saldırganlık (Sütücü ve diğerleri, 2010), ve iletişim becerileri (Öz, 2008) gibi alanlarda da iyileşmelerle ilişkili olduğu görülmüştür.

Tesadüfi yol ile üye seçimi yapılan ve ön test-son test kontrol grubu kullanan çalışmaların bulguları:

Çalışmaya katılan araştırmalardan ön test-son test kontrol grubu kullanılan ve bu çalışmalara üyelerin tesadüfi yolla seçildiği (deneysel desen) 10 çalışma bulunmaktadır (Canpolat ve Atıcı, 2017; Çekiç, 2009; Gürbüz, 2008; Karataş, 2008; Kelleci ve diğerleri, 2014; Kıralp, 2013; Serin ve Genç, 2011; Sütücü ve diğerleri, 2010; Öz, 2008; Zorlu, 2017). Bunlardan %50'sinde izleme oturumu varken (Çekiç, 2009; Karataş, 2008; Kıralp, 2013; Sütücü ve diğerleri, 2010; Zorlu, 2017) diğer yarısında izleme oturumu yapılmamıştır.

İzleme oturumu olmayan beş deneysel çalışma detaylı olarak incelendiğinde genel olarak müdahalenin faydalı olduğu gözlenmektedir (Canpolat ve Atıcı, 2017; Gürbüz, 2008; Kelleci ve diğerleri, 2014; Serin ve Genç, 2011; Öz, 2008). Örneğin, yedinci sınıf öğrencileri ile 7 hafta boyunca yapılan çalışma bulgularına göre (Canpolat ve Atıcı, 2017), öfke kontrol eğitimi alan ergenlerin eğitim almayan ergenlerle kıyaslandığında tüm alt ölçeklerde eğitim alan öğrencilerin lehine ilerleme gözlenmiştir (Bkz. Tablo 1 ve Tablo 2). Daha büyük gruplarla yapılan çalışmalarda da benzer bulgulara rastlanmıştır. Lise öğrencilerine 10 hafta boyunca verilen öfke denetim eğitimi araştırmasında (Kelleci ve diğerleri, 2014), eğitim öncesi kontrol ve deney grupları arasında anlamlı bir fark yokken öfke denetimi eğitiminden sonra SÖÖTÖ alt ölçeklerinden olan Sürekli Öfke, Öfke İçte- Dışta skorlarının eğitim almayan öğrencilere kıyasla düşük olduğu görülmüştür. Öfke kontrol puanları ise kontrol gruba göre yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu ifade edilmiştir (Kelleci ve diğerleri, 2014). Lisedeki belirli yaş gruplarına odaklanan çalışmaların bulguları da diğer bulgularla tutarlıdır. Lise birinci sınıf öğrencilerine 10 hafta boyunca öfke yönetimi eğitimi programı uygulanan bir çalışmada (Serin ve Genç, 2011), deney grubunun öfke yönetimi eğitimi aldıktan sonra sürekli öfke puan ortalamalarında, öfke içe puanlarında ve öfke dışa alt ölçek skorlarında anlamlı bir düşüş ve öfke kontrol puanlarında ise artış gözlenmiştir. Kontrol grubunda ise anlamlı bir değişime rastlanmamıştır (Serin ve Genç, 2011). Lise ikinci sınıf öğrencilerine 12 hafta boyunca verilen öfke yönetimi eğitiminin etkisinin deney, plasebo ve kontrol grubu olmak üzere üç farklı grupta incelendiği bir çalışmada (Öz, 2008) ise; eğitim öncesinde çalışmadaki üç grubun sürekli öfke puanları incelendiğinde gruplar arası anlamlı bir fark bulunmazken, eğitim sonrasında deney grubunda sürekli öfke puan ortalamalarının azaldığı gözlenmiştir. Benzer şekilde içe yönelik, dışa yönelik öfke puanlarının da düştüğu görülmüştür. Bunun yanında deney ve plasebo grubunun öfke denetim puanları artarken kontrol grubunda öfke denetimi ortalama puanlarında değişiklik izlenmemiştir. Çalışmada ayrıca öfke denetimi eğitiminin iletişim becerilerine etkisi de incelenmiştir. Eğitim sonrasında deney ve plasebo gruplarında eğitim öncesine göre iletişim beceri puan ortalamaları arttığı gözlenirken, kontrol grubunda deney işlemi öncesi ve sonrası iletişim beceri puan ortalamalarında farklılık gözlenmediği belirtilmiştir (Öz, 2008). Lise son

sınıf öğrencileri ile yapılan bir çalışmada da (Gürbüz, 2008), 8 hafta boyunca öfke denetim programı sonucunda tüm alt ölçeklerde anlamlı bir iyileşme gözlenmiştir. Deney grubundan elde edilen öfke kontrol alt ölçeği son test puanlarında ise anlamlı bir artış olduğu ifade edilmiştir (Gürbüz, 2008; Bkz. Tablo 2).

İzleme oturumu olan çalışmalar incelendiğinde, izleme oturumu olmayan çalışmalarda bulgulara benzer şekilde eğitim sonunda anlamlı iyileşmelerin görülmesinin yanında söz konusu etkilerin takip değerlendirmelerinde sürdüğü rapor edilmiştir. 7. sınıf lise (Karataş, 2008) gruplarında 9-10 oturum süren öfke yönetimi müdahalelerinin sürekli öfke, öfke içte, öfke dışta ve öfke kontrolü puanları üzerindeki kontrol gruplarına kıyasla tespit edilen olumlu etkilerinin izleme oturumlarında korunduğu görülmektedir. Bununla beraber, benzer yaş gruplarında yürütülen diğer çalışmalar (Çekiç, 2009; Sütcü, Aydın ve Sorias, 2010; Zorlu, 2017) sürekli öfke, öfke dışta ve öfke kontrolüne yönelik anlamlı iyileşmelerin devamlılığını desteklerken öfke içte puanlarında müdahalenin kontrol grubuna göre anlamlı etkisinin olmadığını rapor etmiştir (Bkz. Tablo 2). Bu çalışmalardan birinde (Sütcü ve diğerleri, 2010) takip oturumunda kullanılan öz beyana dayalı sonuçlar ile ebeveyn raporlarına dayalı sonuçlar arasında birtakım tutarsızlıklar tespit edilmiştir. 6 aylık takipte öz beyana dayalı ölçümler tüm kazanımların korunduğunu gösterirken ebeveyn beyanına dayalı değerlendirmeler sadece öfke kontrolündeki iyileşmelerin devam ettiğini göstermiştir. Ancak, çalışmanın takip oturumundaki katılımcı sayısı oldukça düşük olduğundan ve öz beyana dayalı ölçümler iyileşmenin sürdüğünü desteklediğinden bu bulgu dikkatli değerlendirilmelidir.

Tesadüfi olmayan yol ile üye seçimi yapılan ve ön test-son test kontrol grubu kullanan çalışmaların bulguları: Çalışmaya katılan üç çalışmada ise ön test-son test kontrol grubu kullanılmıştır ve bu gruplara üye seçimi tesadüfi olmayan yollarla belirlenmiştir (Bkz. Tablo 1). Bu çalışmalarda yarı deneysel desen tercih edilmiştir (Akdeniz, 2007; Esen ve diğerleri, 2016; Gebeş, 2011). Bu üç çalışmadan ikisinde ön test-son test kontrol grubuna ek olarak izleme oturumu vardır (Akdeniz, 2007; Gebeş, 2011). Yarı deneysel desenli bu çalışmalar detaylı incelendiğinde ortaokul ve lise öğrencilerindeki öfke kontrol eğitimlerinin sürekli öfke skorlarındaki iyileşmeleri desteklediği ve izleme oturumlarında bu etkilerin korunduğu görülmektedir (Akdeniz, 2007; Esen ve diğerleri, 2016; Gebeş, 2011). Öfke ifadeleri (içte ve dışta) ile öfke kontrolü skorlarındaki bulgular ise karışıktır. 10. sınıf öğrencilerine 10 haftalık öfke programının uygulandığı bir çalışmada (Akdeniz, 2007) öfke ifadeleri (içte ve dışta) ile öfke kontrolü skorlarındaki iyileşmeler kontrol grubuna kıyasla anlamlıyken, ortaokul öğrencilerine 8 hafta boyunca verilen öfke kontrol psiko- eğitim programının kullanıldığı diğer bir çalışmada (Esen ve diğerleri, 2016) öfke içte ve öfke kontrolü puanlarında anlamlı bir iyileşme tespit edilememiştir (Bkz. Tablo 2). Yarı deneysel desenli çalışmalardan birinde ise (Gebeş, 2011), 8 haftalık 10. sınıf öğrencilerine verilen akran destekli öfke kontrol eğitiminin etkililiği kontrol grubuna ek olarak 2 farklı deney grubu kullanılarak incelenmiştir (Gebeş, 2011). Birinci deney grubu grup sadece öfke eğitiminin verildiği grup, ikinci ise öfke eğitimine ek olarak hem akran desteği verilen grup olarak belirlenmiştir. İki deney grubunun öfke

ifadeleri açısından etkinliğinin farklılaştığı görülmektedir. Sadece fke eğitimi alan grupta hem öfke içte hem de öfke dışta puanlarında anlamlı bir iyileşme tespit edilemezken öfke eğitimine ek olarak akran desteği alan grupta yalnızca öfke içte puanlarında anlamlı bir değişiklik gözlenmemiştir. İzleme oturumlarında elde edilen bulgular da öfke puan türlerine göre farklılık gösterebilmektedir (Bkz. Tablo 2). Örneğin, 10. sınıflarda yürütülen çalışmalardan birinde (Akdeniz, 2007) 2.5 aylık ve 6 aylık takiplerde sürekli öfke, öfke içte ve öfke kontrolü puanlarındaki kazanımlar korunurken öfke dışta alt puanlarında anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir.

Dâhil edilen çalışmaların anlamlılık durumları ve betimsel özelliklerinin zetleri Tablo 1 ve Tablo 2’de yer almaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Ergenlik döneminden kaynaklı olarak daha sık çatışma yaşayan ergenler için öfke önemli bir duygu türüdür. Ergenlerin gelişim dönemlerinin diğer sıkıntularına ek olarak duygularını ve düşüncelerini ifade etmekte zorlanmaları öfke sorunlarının sıklığını artırmaktadır (Larson ve Asmussen, 1991; z, 2008). Bu amaçla lkemizde (Türk ve Hamamcı, 2016) ve dünyada (Feindler ve Engel, 2011) ergenlere yönelik BDT temeline dayalı öfke kontrol programlarına duyulan ihtiyacın ve bu amaçla geliştirilen programların gün geçtikçe fazlalaştığı dikkat çekmektedir.

Bu alışmada Türkiye’de 2006-2021 yılları arasında BDT temeline dayalı öfke kontrol programlarını içeren Türkçe çalışmaların derlemesinin yapılması amaçlanmıştır. Çalışmanın bulguları öfke kontrol programlarına yönelik daha önce 2016 yılında yapılmış olan meta analiz çalışmasının (Türk ve Hamamcı, 2016) bulgularını desteklemektedir. Dâhil edilen on dört çalışma incelendiğinde; çalışmaların genel olarak ergenler üzerinde BDT temeline dayalı öfke kontrol programının etkili olduğu belirlenmiştir. Bulgular, ayrıca, ölçek türü, oturum süresi ve sayısının eğitimlerin etkinliğinde bir fark yaratmadığına işaret etmektedir. Bu bulgular, yurtdışında yapılan çalışmaları desteklemektedir; genel olarak, öfke kontrol tedavisinin sorunlu davranışı değiştirmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Henwood ve diğerleri, 2015).

Yapılan çalışmalarda sürekli öfke alt ölçeğinde anlamlı değişime rastlanmıştır. Benzer şekilde, öfke kontrol alt ölçeğinde bir çalışma hariç bütün çalışmalarda anlamlı değişime rastlanmıştır. Aynı zamanda çalışmaların çoğunda öfke dışa alt ölçeğinde de anlamlı değişime rastlanmıştır. Ancak bu çalışmaya dâhil olan on deneysel çalışmadan nde,  yarı deneysel çalışmanın ikisinde, bir tek gruplu ön test-son test uygulamasında içte tutulan öfke puanlarında anlamlı bir değişime rastlanmamıştır. Bu durumun dışa yöneltilen öfkenin diğer insanlara zarar verme olasılığı yüksek olması sebebiyle uygulanan programlarda öfke dışa alt leğine yönelik etkinliklere odaklanılmakta olması, dolayısıyla ie yönelik öfke etkinliklerinin de az olmasından kaynaklanabileceği düşünülebilir (Esen ve diğerleri, 2016). Öfke ile ilgili baş etme becerilerinin bütüncül bir bakışla ele alınması adına ilerleyen çalışmalardan ie yöneltilen öfke etkinliklerinin de sayısının arttırılması önerilmektedir (Esen

ve diğerleri, 2016). Bu çalışmanın bulguları bu nedenle önemlidir, çünkü önceki bazı çalışmalar öfkenin etkisini genel olarak ele almıştır (Blacker ve diğerleri, 2008). Aynı zamanda her alt ölçeğin ayrı etkisine bakan çalışmalar, içe yönelik öfkenin anksiyete dereceleri ile yüksek seviyede ilişkili olduğunu bulmuşlardır (Deschenes ve diğerleri, 2012). Daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Derlemeye alınan çalışmalarda etkinliği gösterilen öfke kontrol programlarının oturum sayısının 7-12 arasında değiştiği görülmektedir. Yurtdışındaki araştırmaların oturum süreleri benzer olsa da çoğu programın oturum sayısı daha fazladır (Henwood ve diğerleri, 2015; Hoogsteder ve diğerleri, 2014). Bu nedenle gelecekte yapılacak çalışmalarda en iyi sonuçların alınabilmesi için kaç seans gerektiği araştırılmalıdır. Gelecekteki çalışmalarda özellikle sürekli öfke düzeyindeki tutarlılık gösteren anlamlı iyileşmelerin daha kısa oturumlarda da benzer sonuçlar verip vermeyeceği araştırılabilir. Daha kısa oturumların etkin olduğu tespit edilirse daha kısa sürede daha çok ergene öfke kontrolü müdahalelerinin ulaştırılması sağlanabilir.

Tedavinin etkinliğini anlamak ve görülen değişikliklerin müdahaleden kaynaklanıp kaynaklanmadığını belirlemek için sistematizasyon gereklidir. Örneğin bir çalışmada (Öz, 2008) deney ve plasebo grubunun öfke denetim puanları ve iletişim beceri puanları artarken kontrol grubunda öfke denetimi ve iletişim beceri puanlarında değişiklik izlenmemiştir. İleriki çalışmalarda plasebo etkisi de incelenmesi gerekir. Aynı zamanda, eğitimlerin içeriklerinin de etkinliği üzerinde farklı etkilerinin olabileceği değerlendirilmeli ve buna yönelik kıyaslama çalışmaları yapılarak çeşitli hedef gruplarına yönelik planlanmış müdahaleler hayata geçirilmelidir (Türk ve Hamamcı, 2016). Derleme çalışmasına katılan araştırmaların genelinde gevşeme egzersizi, ev ödevleri, rol oynama, düşünce, davranış kayıt çizelgesi gibi BDT temelli teknikler kullanılmıştır. Özellikle sürekli öfke ve öfke kontrol alt ölçeğinde çalışmaların büyük çoğunluğunda deney grubu lehine anlamlı derecede farklı çıkmıştır. Öfke kontrol edebilme becerisinin ergenlik döneminde edinilmesi gencin ileriki yaşamında hayat kalitesini arttıracakları öngörülmektedir (Canpolat ve Atıcı, 2017; Down ve diğerleri, 2010). Bu yüzden okul psikologları ve psikolojik danışmanların öfke kontrol etme beceri programlarına yönelik gerekli hassasiyeti taşımaları ve bakanlıkların bu programları uygulayacak uzmanlara yönelik eğitimler düzenlenmesi önemlidir (Canpolat ve Atıcı, 2017; Kerr ve Schneider, 2008).

Elbette kaydedilen öfke kontrol becerisindeki müdahaleye bağlı iyileşmelerin sürekliliği de oldukça önemlidir. Bu derleme çalışmasına dâhil olan araştırmaların yarısında öfke kontrol eğitiminin etkilerin devam edip etmediğini tespit amacıyla izleme oturumu yapılmıştır. İzleme oturumu süresi araştırmaların son oturumları bittikten sonra iki ile altı ay arasında değişmektedir. Bu süreler ergenlere yönelik yurtdışında yürütülen çalışmalar için de benzer olsa da yetişkinler yönelik dört yıl süren izleme çalışmaları bulunmaktadır (Henwood ve diğerleri, 2015). Genel anlamda takip oturumlarında kazanımların korunduğu tespit edilse de bu konuda daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır. Bunun yanı

sıra, daha uzun süreli takiplerdeki korunumların belirlenmesi ve ihtiyaç duyulduğu takdirde hatırlatma eğitimlerinin planlanması ile etkinliklerinin ölçülmesi ileriki çalışmalarda ele alınabilir.

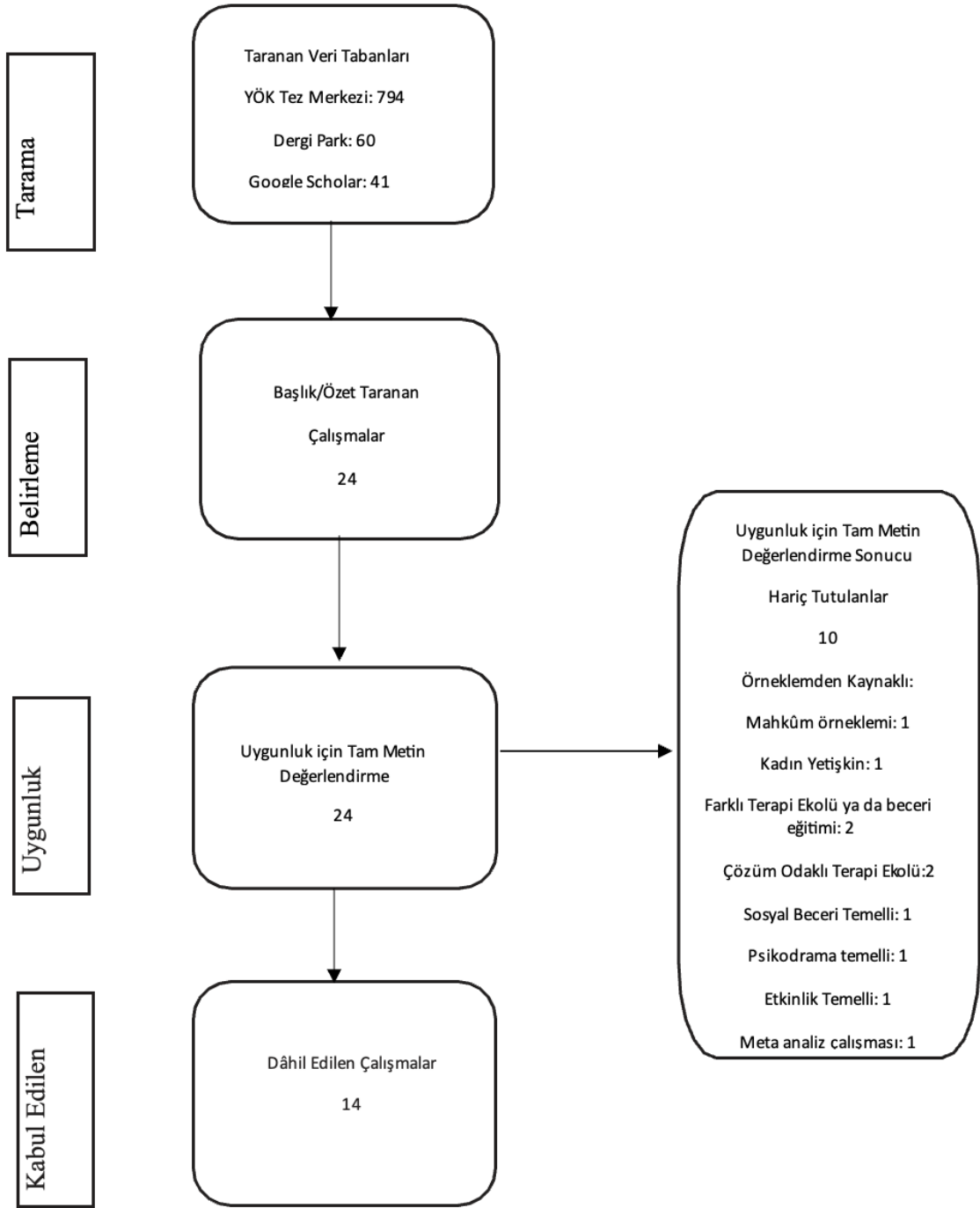
Öfke kontrol becerilerinin geliştirilmesinde ölçümler çoğunlukla öz beyana dayalı olsa da bireylerin çevresindeki kişilerce yapılan değerlendirmelerin de değerli olabileceği görülmektedir (Sütcü ve diğerleri, 2010). Örneğin, incelenen bir çalışmada öz beyana dayalı ölçümler ile ebeveyn beyanına dayalı değerlendirmeler arasında farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır (Sütcü ve diğerleri, 2010). Bu araştırmacılar, 6 aylık bir süre sonunda öz beyana dayalı ölçümlerin tüm kazanımların korunduğunu gösterirken, ebeveyn beyanına dayalı değerlendirmelerde sadece öfke kontrolünde iyileşmelerin devam ettiğini belirtti. Bu, verilerin nasıl toplandığının önemine ve birden fazla kaynaktan veri toplamanın gerektiğine işaret ediyor. Özellikle öfkenin dışa vurumu gibi kişinin çevresi tarafından fark edilme potansiyeli yüksek olan çıktıların öz beyanın yanında kişilerin yakın çevresindekiler tarafından da değerlendirilmesi kazanılan becerilerin yaşamsal işlevselliğini değerlendirmede faydalı olabilir.

Öfke kontrol programlarının öfke düzeylerine etkisi dışında başka bağımlı değişkenler üzerinde de olumlu etkisi olabilir. Yaşam doyumu, atılganlık becerisi, iletişim becerisi ve saldırganlık puanları öfke kontrol programından sonra deney grubu lehine anlamlı değişme olduğu gözlenmiş alanlardır (Down ve diğerleri, 2010; Gürbüz, 2008; Kelleci ve diğerleri, 2014; Sütcü ve diğerleri, 2010; Öz, 2008). Bu tür katkılar değerlendirildiğinde BDT temeline dayalı öfke kontrol programlarının utanç, suçluluk, problem çözme becerileri gibi öfke ile ilişkili olabilecek başka kavramlara etkisi de ilerleyen çalışmalarda araştırılabilir. Bu öneriyi destekleyecek şekilde derleme çalışmasına dâhil edilen çalışmaların birinde (Canpolat ve Atıcı, 2017), ergenlik döneminin ilk zamanlarından itibaren birey öfkesini doğru şekilde ifade edemediği takdirde utangaçlık, şiddet gibi sorunlara neden olabileceği ifade edilmektedir (Canpolat ve Atıcı, 2017). Başka bir çalışmada ise (Öztaban ve Adana, 2015) ergenlerde problem çözme becerisinin öfke kontrolü üzerinde olumlu yönde etkilerinin olduğu dikkat çekilmiştir.

Yarı deneysel desenli çalışmalardan birinde ise (Gebeş, 2011), 8 haftalık 10. sınıf öğrencilerine verilen akran destekli öfke kontrol eğitiminin etkililiği kontrol grubuna ek olarak 2 farklı deney grubu kullanılarak incelenmiştir (Gebeş, 2011). Birinci deney grubu grup sadece öfke eğitiminin verildiği grup, ikinci ise öfke eğitimine ek olarak hem akran desteği verilen grup olarak belirlenmiştir. İki deney grubunun öfke ifadeleri açısından etkinliğinin farklılaştığı görülmektedir. Sadece öfke eğitimi alan grupta hem öfke içte hem de öfke dışta puanlarında anlamlı bir iyileşme tespit edilemezken öfke eğitimine ek olarak akran desteği alan grupta yalnızca öfke içte puanlarında anlamlı bir değişiklik gözlenmemiştir. Bu bulgunun arkasındaki yatan nedenler ve BDT'nin yanına ek olarak en etkili yaklaşımın nasıl oluşturulacağı araştırılmalıdır.

Sonuç olarak, gelişim dönemleri içinde ergenlik; duygusal olarak karmaşık bir dönemdir. Öfke ergenlik döneminde görülen güçlü duygulardan biridir (Larson ve Asmussen, 1991). Ergenlik

döneminde ergenin öfkesini kontrol edebilmeyi öğrenmesi, öfkesini sağlıklı yollarla dışa vurması öfke davranışlarının azalmasına ve uzun vadede toplumun ruh sağlığı açısından önem taşımaktadır (Loeber ve diğerleri, 2008; Sukhodolsky ve diğerleri, 2016). BDT, 7 yaş ve üzeri çocuklar ile klinik düzeyde davranış sorunları yaşayan ergenler için özellikle uygun bir terapi yöntemidir (Matthys ve Schutter, 2021). Ülkemizde de çoğunlukla öfke kontrol programları BDT temelli olarak uygulanmaktadır. Türkiye'nin farklı illerinde, benzer yaş gruplu örneklerde yapılan çalışmaların derlendiği bu çalışmada, literatürdeki sonuçlarla benzer şekilde BDT temelli öfke kontrol programlarının işlevsel olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle özellikle okullarda görev alan ruh sağlığı çalışanları, önleyici ruh sağlığı hizmeti kapsamında öfke kontrol programlarına gereken hassasiyeti göstermesi önemlidir. Grup BDT oturumları sırasında çocuklar ve gençler, (1) öfkenin tanınması, (2) sosyal sorun çözme becerisi, (3) karar verme becerisi, (4) tepki engelleme, ve (5) duygusal empati gibi süreçler hakkında bilgi sahibi olurlar (Matthys ve Schutter, 2021), ve bu nedenle ülke genelinde yasal düzenlemelerle okullardaki rehberlik ders saatlerinde gençlere öfke kontrol eğitimleri verilerek ruhsal açıdan daha sağlıklı bir toplum oluşturulabilir.



Şekil 1.PRISMA akış şeması

Tablo 1. Derlemeye katılan çalışmaların betimsel özelliklerini içeren tablo

Çalışmalar	Katılımcı Sayısı	Katılımcı Cinsiyeti	Öğrenim Kademesi/ Yaş Aralığı	Oturum Sayısı	Oturum Süresi (dakika)	İzleme Testi ve Zaman Aralığı	Uygulanan Programın Türü	Uygulanan Programın İçeriği
Canpolat ve Atıcı, 2017	Deney: 10 Kontrol: 10 Toplam: 20	Deney: 6 Erkek/ 4 Kız Kontrol: 5 Erkek/ 5 Kız	7.Sınıf	7	45	Yok	BDT teknikleri	Duyguları Tanıma, Gevşeme Egzersizi, Öfkeyi Uygun İfade Etme Yolları, Öfke ile Baş Etme, Öfkenin Sonuçlarının Farkına Varma
Zorlu, 2017	Deney: 15 Kontrol: 15 Toplam: 30	Deney: Erkek/ 8 Kız Kontrol: 8 Erkek/ 7 Kız	Lise	10	75	Var (2 Ay)	ADDT teknikleri	Duygu, Düşünce Davranış Kavramlarına Farkındalık Kazandırmak, Öfkenin Nedenini ve Sonuçlarını Bilmek, ABC Kuramı, Akılcı Olmayan İnançlar ve Düşüncelere Farkındalık Kazandırma, İletişim Becerisi, Problem Çözme Becerisi Kazandırma
Karataş, 2008	Deney: 12 Kontrol: 12 Toplam: 24	Deney: 6 Erkek/ 6 Kız Kontrol: 6 Erkek/ 6 Kız	Lise/ 14-18 yaş	10	90	Var (3 Ay)	BDT teknikleri	Mantıkdışı İnançları Tespit Etmek, Mantıklı İnançlara Çalışmak, Nefes Egzersizi, Düşünce Durdurma Tekniği, Öykülerle Sokratik Sorgulama.

Tablo 1. (devamı)

Sütcü ve diğerleri, 2010	Deney: 14 Kontrol: 14 Toplam: 28	Deney: 7 Erkek/ 7 Kız Kontrol: 7 Erkek/ 7 Kız	9.Sınıf	12	90	Yok	BDT teknikleri	Psikoeğitim, Beden ve Nefes Egzersizleri Duygularla İlgili Bilgilendirme, Öfkenin ABC'si, Olay Duygu Düşünce Üçgeni, Ben Dili- Sen Dili, Problem Çözme Becerisi Geliştirme.
Kelleci ve diğerleri, 2014	Deney:2 4 Kontrol: 27 Toplam: 51	Deney: 11 Erkek/13 Kız Kontrol: 12 Erkek/15 Kız	9.Sınıf/ 14-16 yaş	10	90	Yok	BDT teknikleri	Duyguları Tanıma, Duygu Düşünce Davranış Arasındaki İlişkiyi Tanıma, Nefes Egzersizi, Atılgnlık Eğitimi, Rol Oynama, Maruz Bırakma
Gürbüz, 2008	Deney:1 2 Kontrol: 12 Toplam: 24	Deney: 5 Erkek/ Kız Kontrol: 6 Erkek/ 6 Kız	Lise son	8	75-90	Yok	BDT teknikleri	Öfkenin İpuçlarını Tanıma, Uygun Olan- Olmayan Öfke Tepkileri, Öfke ile Başa Çıkma Becerileri, Öfkenin ABC'si, Düşünce Değiştirme, Kendimden Sorumluyum Etkinliği.
Çekiç, 2009	Deney: 9 Kontrol: 9 Toplam: 18	Deney: 4 Erkek/ 5 Kız Kontrol: 6 Erkek/ 3 Kız	8.sınıf	9	90	Var (3 Ay)	ADDT teknikleri	Psikoeğitim, Öfkenin İpuçları, Öfkeyi Uygun Yollarla İfade Etme, Öfke İle Baş Etme Becerileri, Öfke İle İlgili Deneyim Paylaşımı.
Kıralp, 2013	Deney: 11 Kontrol: 13 Toplam: 24	Deney: 3 Erkek/8 Kız Kontrol: 4 Erkek/ 9 Kız	8.sınıf	10	90	Var (2 Ay)	ADDT teknikleri	Öfke Duygusunu Tanıma, Öfke Kontrol Planı, Öfkenin ABCD'si, Atılgnlık Becerisi, Çatışma Çözme Becerisi, İletişim Becerisi.

Tablo 1. (devamı)

Sütçü ve diğerleri, 2010	Deney: 19 Kontrol: 21 Toplam :40	Deney: 8 Erkek/ 11 Kız Kontrol: 10 Erkek/11 Kız	7 ve 8. Sınıf 12-14 yaş	12	90	Var (6 Ay)	BDT teknikleri	Psikoeğitim, Bilişsel Yeniden Yapılandırma, Öfke ile İlgili Kendine Yönerge Verme, Dikkat Dağıtma Becerisi, Nefes Egzersizleri.
Akdeniz, 2007	Deney: 14 Kontrol: 15 Toplam :29	Deney: 9 Erkek/ 5 Kız Kontrol: 9 Erkek/ 6 Kız	10.Sınıf 15-16 yaş	10	50-70	Var (2,5 ay -6 ay)	BDT ve ADDT teknikleri	Öfkenin Kaynaklarını ve İpuçlarını Fark Etme, Uygun Olan- Olmayan Öfke Tepkisini Ayırt Etme, Öfke ile Baş Etme Becerisi Geliştirme, Kendi Duygu-Düşünce-Davranışının Sorumluluğunu Almayı Öğrenme, Gevşeme egzersizi.
Gebeş, 2011	Deney: 13 Kontrol: 13 Toplam :26	Belirtilmemiş.	10.Sınıf	10	90	Var (2,5 ay)	Akran Eğitimi ile Desteklenen BDT teknikleri	Öfke ile İlgili Soru Cevap, Rol Oynama, Problem Çözme Alıştırmaları, Egzersiz, İmgeleme, Destekleme, Gevşeme, Ev Ödevi.
Esen ve diğerleri, 2016	Deney: 8 Kontrol: 8 Toplam :16	Belirtilmemiş.	Ortaokul	8	60	Yok	BDT teknikleri	Öfke ile İlgili Psikoeğitim, Öfkenin İpuçlarını Tanıma, Uygun Olmayan Öfke Tepkilerini Tanıma ve Uygun Olan Öfke Tepkisi ile Değiştirme, Öfkenin ABC'si, Öfkeye Yol Açan Düşünceleri Değiştirme.

Tablo 1. (devamı)

Şekerci ve diğerleri, 2017	Toplam:40 (Katılımcılar rastgele 3 gruba ayrılmıştır.)	Erkek: 28 Kız:12 (Deney ve Kontrol grubu olarak ayrı ayrı belirtilmemiştir.)	8.sınıf 13 yaş	7	45	Yok	BDT teknikleri	Öfke ile İlgili Psikoeğitim, Gevşeme Egzersiz, etkili İletişim Tekniği Alıştırmaları, Kendinin Sakinleştirici Alıştırmalar, Uygun Bakış Açısı Geliştirme Alıştırmaları.
Öz, 2008	Deney: 20 Plasebo: 20 Kontrol: 20 Toplam :60	Deney: 12 Erkek/ 8 Kız Plasebo: 11 Erkek/ 9 Kız Kontrol: 9 Erkek/ 11 Kız	Lise 2 15-16 yaş	12	90	Yok	Sosyal Öğrenme Kuramı ve BDT teknikleri	Öfke ile ilgili ipuçlarını fark etme becerisi kazandırma, duyguların bedende yarattığı farklılıkları fark etme alıştırmaları, nefes alma egzersizi, yeniden düşünme becerisi kazanma, öfkeyi ifade etme biçimlerini öğrenme, empati becerisi kazanma, ben dili- sen dili becerisi kazanma.

Tablo 2. Derlemeye katılan çalışmalardaki deney gruplarının ve tek gruplu çalışmanın alt ölçekler için anlamlılık durumlarını içeren tablo

Çalışmalar	Sürekli Öfke Alt Ölçeği	Sürekli Öfke Mizaç ve Tepki Alt Ölçeği	Durumluluk Öfke (Duygular- İfade) Alt Ölçeği	Öfke İçte Alt Ölçeği	Öfke Dışa Alt Ölçeği	Öfke Kontrol Alt Ölçeği	İzleme Oturuşu Olan Çalışmaların Sonaçları
Canpolat ve Atıcı, 2017	Azalma	-	-	Azalma	Azalma	Artma	-
Zorlu, 2017	Azalma	-	-	Fark Yok	Azalma	Artma	Öfke içte alt ölçeği haricindeki tüm alt ölçeklerde etkiler aynı şekilde devam etmiştir
Karataş, 2008	Azalma	-	-	Azalma	Azalma	Artma	Etkiler aynı şekilde devam etmiştir
Serin ve Genç, 2011	Azalma	-	-	Azalma	Azalma	Artma	-
Kelleci ve diğerleri, 2014	Azalma	-	-	Azalma	Azalma	Artma	-
Gürbüz, 2008	Azalma	-	-	Azalma	Azalma	Artma	-
Çekiç, 2009	Azalma	-	-	Fark Yok	Azalma	Artma	Etkiler aynı şekilde devam etmiştir.
Kıralp, 2013	-	Azalma	Azalma	Azalma	Azalma	**	Etkiler aynı şekilde devam etmiştir
Sütcü ve diğerleri, 2010	Azalma	-	-	Fark Yok	Azalma	Artma	Öz bildirim dayalı ölçümlerde etkiler aynı şekilde devam etmiştir. Ebeveyn bildirimlerinde ise sadece öfke kontrolü alt ölçeğindeki etki devam etmiştir.
Akdeniz, 2007	Azalma	-	-	Azalma	Azalma	Artma	Öfke dışı alt ölçeği İzleme-2 oturumu dışında etkiler aynı şekilde devam etmiştir.

Tablo 2. (devamı)

Gebeş, 2011	Deney Grubu 1: Azalma	-	-	Deney Grubu 1: Fark Yok	Deney Grubu 1: Fark Yok	Deney Grubu 1: Artma	Etkiler aynı şekilde devam etmiştir.
	Deney Grubu 2: Azalma			Deney Grubu 2: Fark Yok	Deney Grubu 2: Azalma	Deney Grubu 2: Artma	
Esen ve diğerleri, 2016	Azalma	-	-	Fark Yok	Azalma	Fark Yok	-
şekerci ve diğerleri, 2017	Azalma	-	-	Fark Yok	Fark Yok	Artma	-
Öz, 2008	Azalma	-	-	Azalma	Azalma	Artma	-



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

ENGLISH VERSION

Introduction

Adolescence is a process that manifests itself with maturation in various areas and ends when the individual gains autonomy and social productivity. This period manifests itself with changes, including changes in emotions (Derman, 2008). Emotional change in adolescents can be seen as increased emotions and/or irregularity in emotions (Koç, 2004). Adolescence is a period of radical changes such as anger, anxiety and hurt (Larson and Asmussen, 1991). The emotion of anger, in its most general definition, is an emotional reaction to unsatisfied desires, undesirable consequences and unanswered expectations. Anger is no different than joy, sadness, etc. in that it exists in everyone, once expressed properly has the power to restore interpersonal communication (Soykan, 2003).

When recent violent incidents in schools are examined, it is seen that adolescents have difficulty controlling their anger. The frequency of news about violence among adolescents has been increasing in the press (Canpolat and Atıcı, 2017). Among the most common reasons for adolescents applying to mental health centers for help is to deal with their anger and violence (Sukhodolsky et al., 2016). Adolescents may have a tendency to portray anger and aggression automatically (Zorlu, 2017). If anger gets out of control and becomes destructive, it may cause some problems both in school life and in interpersonal relationships (Kökdemir, 2004). Mental health experts and teachers sometimes encounter violent behavior in the educational environment due to students' anger problems (Cenkseven, 2003).

Parents, teachers, and others working in the mental health field are concerned about the problems that arise from expressing the emotion of anger incorrectly. If not addressed, aggression appears to persist over time, causing social adjustment problems and may lead to more antisocial behavior (Feindler and Engel, 2011). Due to the inability of many adolescents in controlling their anger, they may experience health problems and maladjustment (Kerr and Schneider, 2008). Therefore, it is important to study anger management.

Not expressing anger in a healthy manner can negatively influence the quality of life of individuals (Soykan, 2003). If the adolescent does not learn how to deal with his/her anger during adolescence, he/she is likely to encounter great difficulties in his/her future life (Duran and Eldeleklioğlu, 2005). For this reason, it is necessary for adolescents to recognize negative behaviors resulting from anger and gain awareness of them (Karataş, 2008). It is important for adolescents to know

that some of their demands may not be met from time to time and that verbal or physical violence resulting from anger may harm both other people and themselves (Serin and Genç, 2011). When the literature is examined, it can be seen that anger management programs are mostly created using the components of Cognitive Behavioral Therapy (CBT) and Rational Emotional Behavioral Approach (REBT).

Youth treated with CBT showed significant improvements in coping with anger and self-esteem compared to youth who were not treated (Down et al., 2010). CBT can increase motivation to change. While REBT focuses on emotional as well as cognitive difficulties, CBT focuses mostly on cognitive difficulties. The cognitive-behavioral approach considers anger as a tool for aggressive behavior. It places particular emphasis on cognitive processes such as expectations, interpersonal beliefs, and problem solving (Feindler and Engel, 2011).

It has been observed that anger management training based on cognitive behavioral theory, such as recognizing the elements of anger, identifying the thoughts and basic beliefs that trigger anger, working with these thoughts, and muscle and breathing exercises, results in positive change in adolescents (Kelleci et al., 2014). The aim of this review is to discuss research on anger management conducted in recent years to determine the effectiveness of the CBT-based anger management programs on adolescents' anger management skills.

Method

Google Scholar, YÖK (Higher Education Institution) Thesis Center, and Dergi Park databases were searched. The researchers covered the last 15 years, between 2006 and 2021, to evaluate the effectiveness of CBT-based anger management programs in adolescents. The keywords "anger", "anger management", "anger control", and "cognitive behavioral anger management" were used during the scanning. Typing "anger" resulted in 271 theses on the YÖK Thesis Center database. Five of these theses were found to be compatible with the research question and were included in the scope of the study. Typing "anger management" resulted in 245 studies between the years 2006 and 2021 on the YÖK Thesis Center database. Four of these were within the scope of the research subject and were thus included. By typing "anger control" in the same database, 318 theses were accessed. Six of these were found to be related to the research topic. When "anger management" was typed into the Dergi Park database, 60 articles were found. Three of these 60 articles fell within the scope of the research topic and were thus included. When "anger management program" was typed into the Google Scholar search engine, 41 results were found. Two of the forty-one results were compatible with the research purpose. By using the keywords "cognitive behavioral anger management" in Google Scholar, one compatible result was obtained and included. From the compiled articles across databases, seven of the 21 studies were repeats, thus resulting in a total of 14 studies. During the search a meta-analysis on the effectiveness of CBT-based anger management programs by Türk and Hamamcı (2016) was also examined. Five of the

studies reviewed by Türk and Hamamcı (2016) fell within the scope of the current study and were thus included.

The inclusion criteria for this review were as follows:

- For it to be conducted in Turkey
- Covering the last 15 years (2006-2021)
- Utilizing an adolescent sample
- Including an anger management training/program
- The sessions applied must be of CBT / REBT origin.
- A quantitative study.

The studies in the review are shown in Figure 1.

Ethical Permissions of the Research

In this study, all the rules stated by the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive” were followed.

Results

Methodological Features of the Studies

Sample: The ages of the participants in the studies ranged between 12-18 . While eight of the 14 studies included in the compilation consisted of high school groups, the participants in the remaining studies were in the secondary school group (See Table 1). Three of the studies in the study were from Izmir, two from Hatay, two from Adana, Manisa, Gaziantep, Mersin, Nicosia, Ankara, Zonguldak, and one study did not specify the province. All participants in the study reported high anger levels and poor ability to control their anger. The minimum number of samples in the studies included in the research is 16 and the maximum is 51.

Five of the studies included in the study used a pretest-posttest control group, and the selection of members for these groups was determined randomly (Canpolat and Atıcı, 2017; Gürbüz, 2008; Kelleci et al., 2014; Serin and Genç, 2011; Zorlu, 2017). In five of the studies included in the study, there was a follow-up session in addition to the pretest-posttest control group. Participants were randomly assigned to these groups (Aydın And Sorias , 2010; Hammer, 2009; Karataş, 2008; Milkman et al ., 2010). In three of the studies included in the study, a pre-test-post-test control group was used, and the selection of members for these groups was determined by non-random means (Akdeniz, 2007; Esen et al., 2016; Gebeş, 2011). In two of these three studies, there was a follow-up session in addition to the pretest-posttest control group (Akdeniz, 2007; Gebeş, 2011). One study applied a single-group pretest-posttest (Şekerci et al., 2017).

Measurement Tools: The Continuous Anger and Anger Expression Style Scale (CAAESS) was used in all of the studies except one (Kiralp, 2013). In the study (Kiralp, 2013) in which CAAESS was not used, Personal Information Form and State-Trait Anger Expression Inventory for Children and Adolescents (STAXI-2 C/A) were used.

In some of the studies, other measurement tools were also utilized. In one study aside from the CAAESS, the Beck Depression Inventory and the Life Satisfaction Scale were used (Gürbüz, 2018). In another study, the sociometry measurement tool for the peer group was used together with CAAESS (Gebeş, 2011). Other scales used together with CAAESS are Personal Information Form and Rathus Assertiveness Scale (RAS), communication skills inventory, CAAESS -Parent Form, Novaco Anger Inventory-Short Form (NAI-short form), Children's Action Tendency scale (CATS) And Personal Information form like scales (Kelleci et al. , 2014; Oz , 2008 ; Milkman et al. , 2010 ; Şekerci et al. , 2017).

Techniques applied: CBT and REBT techniques were used in the sessions of the studies participating in the study (See Table 1). In eight of the studies, only CBT school techniques were used. One of the studies included in the research used CBT techniques supported by peer education (Gebeş, 2011). Another study used CBT techniques together with social learning theory (Öz, 2008). Three studies included in the research used an anger management program consisting only of the techniques of REBT (Çekiç, 2009; Kiralp, 2013; Zorlu, 2017). One study included in the research applied a program consisting of both CBT and REBT (Akdeniz, 2007). In all of the included studies, techniques such as asking questions, feedback, relaxation exercises, and homework were used.

Session features: All of the sessions in the included studies were implemented once a week. As seen in Table 1, the shortest session duration was 45 minutes and the longest session duration was 90 minutes. The shortest number of sessions was 7 and the longest session number was 12. It was observed that a follow-up session was held in 7 studies.

Findings of Included Studies

The studies that examined the effects of anger management programs on anger management were mostly studies using the pre-test-post-test pattern and a control group. CBT-based anger management training applied to eighth grade students for seven sessions was associated with improvements in trait anger and anger control skills (See Table 2). No statistically significant difference was observed in the scores obtained from the anger-in and anger-out scales (Şekerci et al., 2017). Although the studies included in the review mainly focus on the effectiveness of anger management skills, in four of the studies it also examined the effect of other dependent variables (Gürbüz, 2008; Kelleci et al., 2014; Öz, 2008; Sütcü et al., 2010). In addition to anger management, assertiveness skills of related programs (Kelleci et al. Oct., 2017), life satisfaction (Gürbüz, 2008), aggression (Sütcü et al., 2010), and communication skills (Öz, 2008) were also found to be associated with improvements.

Findings of studies that randomly selected members and used a pre-test-post-test control group:

Among the studies included in the review, there were 10 studies in which a pretest-posttest control group was used and the members of these studies were randomly selected (experimental design) (Canpolat and Atıcı, 2017; Çekiç, 2009; Gürbüz, 2008; Karataş, 2008; Kelleci et al., 2014; Kıralp, 2013; Serin and Genç, 2011; Milkman et al., 2010; Oz, 2008; Zorlu, 2017). Around 50% of the studies had a follow-up session (Çekiç, 2009; Karataş, 2008; Kıralp, 2013; Sütçü et al., 2010; Zorlu, 2017).

When the five experimental studies without a follow-up session were examined, the intervention was generally found to be beneficial (Canpolat and Atıcı, 2017; Gürbüz, 2008; Kelleci et al., 2014; Serin and Genç, 2011; Oz, 2008). For example, according to the findings of a study conducted with seventh grade students for 7 weeks (Canpolat and Atıcı, 2017), an improvement was observed in all subscales in favor of the students who received anger management training compared to the adolescents who did not receive training (See Table 1 and Table 2). Similar findings were found in studies conducted with larger groups. In the anger control education research given to high school students for 10 weeks (Kelleci et al., 2014), while there was no significant difference between the control and experimental groups before training, the continuous anger, anger-in, anger-out scores from the CAAESS subscales were lower compared to students who did not receive the training. Anger control scores were higher than the control group and this difference was significant (Kelleci et al., 2014).

The findings of studies focusing on specific age groups in high school were also consistent with other findings. In a study (Serin and Genç, 2011), where an anger management education program was applied to high school freshmen students for 10 weeks, a significant decrease in continuous anger score averages, anger-in scores and anger-out subscale scores and an increase in anger control scores were observed after the experimental group received anger management training. No significant change was found in the control group (Serin and Genç, 2011). In a study (Oz, 2008) in which the effect of anger management training given to sophomore high school students for 12 weeks was examined (experimental, placebo and control group), there was no significant difference between the groups in their continuous anger scores before the training. However, after the training the continuous anger scores decelerated in the experimental group.

Similarly, it was observed that internal and external anger scores also decreased. In addition, while the anger management scores of the experimental and placebo groups increased, no change was observed in the average anger management scores of the control group. The study also examined the effect of anger management training on communication skills. While it was observed that the average communication skill scores increased in the experimental and placebo groups after the training compared to the pre-training, no difference was found in the average communication skill scores before and after the experiment in the control group (Öz, 2008).

In a study conducted with senior high school students with an eight-week training (Gürbüz,

2008), a significant improvement was observed in all subscales as a result of the anger management training. There was a significant increase in the anger control subscale posttest scores obtained from the experimental group (Gürbüz, 2008; See Table 2).

When the studies with a follow-up session were examined, it was reported that significant improvements were observed at the end of the training, similar to the findings in studies without a follow-up session (Karataş, 2008). Additionally, significant improvements continued in the follow-up evaluations.

With 7th grade high school students, the positive effects of anger management interventions lasting 9-10 sessions on continuous anger, anger-in, anger-out and anger control scores (Karataş, 2008) were preserved in the follow-up sessions compared to the control groups. However, other studies conducted in similar age groups (Hammers, 2009; Sutcu, Aydin and Sorias, 2010; Zorlu, 2017) reported that while continuous anger, anger-out, and anger control supported the continuity of significant improvements, there was no significant effect of the intervention on anger-in scores compared to the control group (See Table 2).

In the study by Sütçü et al. (2010), some inconsistencies were detected between the results based on the self-report used in the follow-up session and the results from the parent reports. At the 6-month follow-up, self-reported measurements showed that all gains were maintained, whereas parent-reported assessments showed only continued improvements in anger control. However, since the number of participants in the follow-up session of the study was quite low the findings should be carefully evaluated.

Findings of studies in which member selection non-random using pre-test-post-test control group:

In the three studies included in the review, a pre-test-post-test control group was used, and the selection of members for these groups was determined by non-random means (See Table 1). Quasi-experimental design was preferred in these studies (Akdeniz, 2007; Esen et al . , 2016; Gebeş, 2011). In two of these three studies, in addition to the pretest-posttest control group a follow-up session was utilized (Akdeniz, 2007; Gebeş, 2011). When the quasi-experimental studies were examined in detail, the anger control trainings in middle school and high school students supported continuous improvements in anger scores and these effects were preserved during follow-up sessions (Akdeniz, 2007; Esen et al., 2016; Gebeş, 2011). The findings on anger expressions (in and out) and anger control scores were mixed.

In a study where a 10-week anger program was applied to tenth grade students (Akdeniz, 2007), the improvements in anger expressions (in and out) and anger control scores were significant compared to the control group. However, in another study where an anger control psycho-education program was given to middle school students for 8 weeks (Esen et al., 2016) a significant improvement in anger-in and anger control scores was not detected (See Table 2).

In one of the quasi-experimental studies (Gebeş, 2011), tenth grade students were given eight weeks of peer-supported anger management education. The effect was examined by using 2 different experimental groups in addition to the control group (Gebeş, 2011). The first experimental group was only provided with anger training, while the second group was provided with peer support in addition to anger training. The effectiveness of the two experimental groups differed in terms of anger expressions. There was no significant improvement in anger-in and anger-out scores in students that only received anger training. With students who received peer support in addition to anger training only anger-in was not significant. The findings obtained during the follow-up sessions differed according to the types of anger. For example, for tenth grade students, (Akdeniz, 2007), the gains in continuous anger, anger-in and anger control scores were maintained at 2.5 and 6 months follow-up, while there was a significant increase in anger-out sub-scores.

Summaries of the significance levels and descriptive characteristics of the included studies are presented in Table 1 and Table 2.

Discussion and Conclusion

Anger is a common emotion for adolescents who experience conflict more frequently due to their developmental stage. In addition to other problems of the developmental period, adolescents' difficulty in expressing their feelings and thoughts increases the frequency of anger problems (Larson and Asmussen, 1991; Oz, 2008). Therefore, within our country (Türk and Hamamcı, 2016), as well as abroad (Feindler and Engel, 2011), the number of programs developed to manage anger has been on the rise.

The aim of this review as to compile Turkish studies on anger management programs based on CBT between the years 2006 and 2021. The findings of the review are consistent with a previous study conducted in 2016 on anger management programs by Türk and Hamamcı (2016). The studies included in the review generally determined that anger management programs based on CBT are effective on adolescents. The findings also indicate that scale type, session duration and number do not make a difference in the effectiveness of the training. These findings support studies conducted abroad; overall, it shows that anger management treatment plays an important role in changing problem behavior (Henwood et al., 2015).

In the studies conducted, a significant change was found in the continuous anger subscale. Similarly, a significant change was found in the anger control subscale in all studies except one. Moreover, in most of the studies, there was a significant difference in the anger-out subscale. However, in three of the ten experimental studies included in this review, in two of the three quasi-experimental studies, and the single group pre-test post-test application, no significant change was found in anger-in scores.

This situation may be due to the fact that the applied programs focus on the activities directed to the anger-out subscale due to the high probability of external anger harming other people, and therefore activities or a focus on internalized anger may be more minimal (Esen et al., 2016). In order to address the coping skills related to anger with a holistic view, it is proposed to increase the number of anger activities directed inward (Esen et al., 2016). The findings of this review are important since many previous studies have considered the effect of anger in more general terms (Blacker et al., 2008). At the same time, studies looking at the separate effect of each subscale have found that internalized or inward anger is highly associated with anxiety (Deschenes et al., 2012). More research is needed in this area.

It is observed that the number of sessions of anger management programs, whose effectiveness was shown in the studies included in the review, varied between 7-12. Although the session duration of research abroad is similar, the number of sessions of most programs is higher (Henwood et al., 2015; Hoogsteder et al., 2014). For this reason, future studies can try to determine how many sessions are required to get the best results. In future studies, it may be investigated whether significant improvements in consistency, especially in the level of continuous anger, will give similar results in shorter sessions. If shorter sessions are found to be effective, it can be ensured that anger management interventions are delivered to more adolescents in a shorter time.

Systematization is necessary to understand the effectiveness of the treatment and to determine whether the changes seen are due to the intervention. For example, in one study (Öz, 2008), while the anger management scores and communication skill scores of the experimental and placebo groups increased, no change was observed in the anger management and communication skill scores of the control group. The placebo effect should also be examined in future studies.

Moreover, a more systematic intervention should be implemented with various target groups, ensuring that benchmarks are created (Türk and Hamamcı, 2016). CBT based techniques such as relaxation exercise, homework assignments, role playing, thought and behavior recording charts were used in the studies added to the review. In the vast majority of studies, especially on the continuous anger and anger control subscale, the results revealed a significant difference, emphasizing the positive change in the experimental group. Acquiring the ability to control anger during adolescence is predicted to improve the quality of life of the teenager in later life (Canpolat and Atıcı, 2017; Down et al., 2010). Therefore, it is important for school psychologists and psychological counselors to carry out the necessary sensitivity for anger management skill programs and for ministries to organize trainings for specialists who will implement these programs (Canpolat and Atıcı, 2017; Kerr and Schneider, 2008).

Of course, the continuity of the intervention-related improvements in anger management skills is important. In half of the studies included in this review study, a follow-up session was conducted to determine whether the effects of anger management training continued. The duration of the follow-up session varied between two and six months. Although these periods are similar for studies conducted

abroad for adolescents, there are four-year follow-up studies for adults (Henwood et al., 2015). In general, although the gains were preserved in the follow-up sessions, more work is needed on this issue. In addition, determining the protections in longer-term follow-ups and, if necessary, planning reminder trainings and measuring their effectiveness can be addressed in future studies.

Measurements that assess anger management skills are mostly self-administered. Evaluations made by people around the target individual can also be valuable (Sütcü et al., 2010). For example, in one of the included studies, there were differences between self-reported measurements and parental self-reported evaluations (Sütcü et al., 2010). These researchers noted that, after a 6-month period, self-reported measures showed that all gains were maintained, whereas parent-reported assessments showed only continued improvements in anger control. This points to the importance of how data is collected and the need to collect data from multiple sources. This is especially important when assessing expression of anger, since the people surrounding the target individual can provide vital information and feedback about their progress.

Anger management programs may have a positive effect on other dependent variables as well. Life satisfaction, assertiveness skills, communication skills and aggression scores are areas where significant changes were observed in favor of the experimental group after the anger management program (Down et al., 2010; Gürbüz, 2008; Kelleci et al., 2014; Sütcü et al., 2010; Öz, 2008). When such contributions are evaluated, anger management programs based on CBT reduce shame, guilt, and increase problem solving skills. More could be researched regarding the influence of the anger management programs on other variables. This is valuable since many of these variables interact. For instance, issues with expressing anger correctly have been related to shyness and violence (Canpolat and Atıcı, 2017) and problem-solving skills have been associated positively with anger management skills (Öztaban and Adana, 2015).

In one of the quasi-experimental studies (Gebeş, 2011), 8 weeks of training was provided to tenth graders to determine the effectiveness of peer-supported anger management education (Gebeş, 2011). Within this study, two experimental groups were utilized with one group only provided with anger training and another group provided with both anger training and peer support. Results indicated that adding peer support increased the effectiveness of the program. Therefore, more research is needed in this area. Researchers need to ask how much adding peer support influences the effectiveness of the anger management programs and why. Researchers should investigate which methods when combined with CBT provide the most effective approach.

Thus, adolescence is an emotionally complex period. Anger is one of the strong emotions seen during adolescence (Larson and Asmussen, 1991). During adolescence, learning to control anger and expressing anger in healthy ways is important for the reduction of anger behaviors and for the mental health of society in the long term (Loeber et al., 2008; Sukhodolsky et al., 2016). CBT is a particularly

suitable therapy method for children aged 7 years and older and adolescents who experience behavior problems at the clinical level (Matthys and Schutter, 2021).

In our country, anger management programs are mostly implemented based on CBT. In this study, which compiled studies conducted on samples with similar age groups in different provinces of Turkey, it was observed that CBT-based anger management programs were functional, similar to the results in the literature. For this reason, it is important that mental health professionals, especially those working in schools, pay due attention to anger management programs within the scope of preventive mental health services. During group CBT sessions, children and youth learn about processes such as (1) anger recognition, (2) social problem-solving skills, (3) decision-making skills, (4) response inhibition, and (5) emotional empathy (Matthys And Schutter, 2021), and therefore, with legal regulations across the country, a psychologically healthier society can be created by providing anger management training to young people during guidance classes in schools.

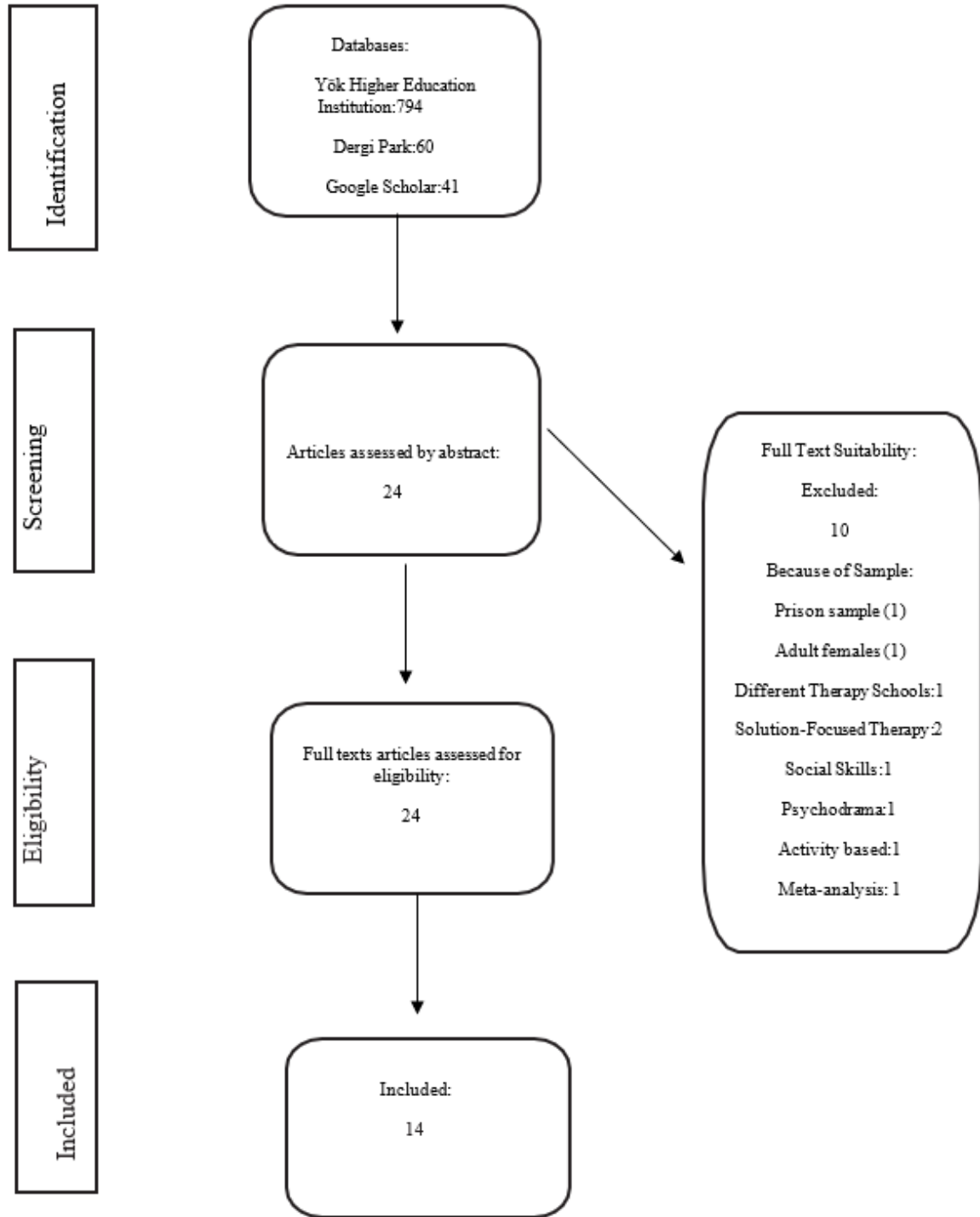


Figure 1. PRISMA diagram

Table 1. Table containing the descriptive characteristics of the studies included in the review

Studies	The number of participants	Participant Sex	Education Level / Age Range	Number of Sessions	Session Duration (minutes)	Follow-up Test and Time Range	Applied Program	Content of the Implemented Program
Canpolat and Atıcı, 2017	Experiment: 10 Control: 10 Total: 20	Experiment: 6 Boys/ 4 Girls Control: 5 Boys/ 5 Girls	7th grade	7	45	None	CBT techniques	Recognizing Emotions, Relaxation Exercise, Appropriate Ways to Express Anger, Coping with Anger, Awareness of the Consequences of Anger Raising Awareness of the Concepts of Emotion, Thought and Behavior, Knowing the Cause and Consequences of Anger, ABC Theory, Rational Raising Awareness of Non-existent Beliefs and Thoughts, Communication Skills, Problem Solving Skill earning
Zorlu, 2017	Experiment: 15 Control: 15 Total: 30	Experiment: Boys/ 8 Girls Control: 8 Boys/ 7 Girls	High school	10	75	Yes (2 Months)	CAAESS techniques	Identifying Irrational Beliefs, Working on Logical Beliefs, Breathing Exercise, Thought Stopping Technique, Socratic Questioning with Stories.
Karataş, 2008	Experiment: 12 Control: 12 Total: 24	Experiment: 6 Boys/ 6 Girls Control: 6 Boys/ 6 Girls	High school / 14-18 years old	10	90	Yes (3 Months)	CBT techniques	Identifying Irrational Beliefs, Working on Logical Beliefs, Breathing Exercise, Thought Stopping Technique, Socratic Questioning with Stories.

Table 1. (continued)

Sutcu et al., 2010	Experiment: 14 Control: 14 Total: 28	Experiment: 7 Boys/ 7 Girls Control: 7 Boys/ 7 Girls	9th grade	12	90	None	CBT techniques	Psychoeducation, Body and Breathing Exercises, Information about Emotions, ABC of Anger , Event Emotion Thought Triangle, I Language - You Language, Developing Problem Solving Skills.
Kelleci et al., 2014	Experiment: 24 Control: 27 Total: 51	Experiment: 13Boys/13 Girls Control: 14 Male/15 Girl	9th Grade / 14-16 years old	10	90	None	CBT techniques	Recognizing Emotions, Recognizing the Relationship Between Emotions and Thoughts, Behavior, Breathing Exercise, Assertiveness Training, Role Playing, Exposure
Gürbüz, 2008	Experiment: 12 Control: 12 Total: 24	Experiment: 7 Boy/ Girl Control: 8 Male/ 6 Girl	senior high school	8	75-90	None	CBT techniques	Recognizing the Clues of Anger, Appropriate and Inappropriate Anger Reactions, Dealing with Anger Emergence Skills, ABCs of Anger , Mind Changing, I Am Responsible for Myself Its effectiveness.
Hammer, 2009	Experiment: 9 Control: 9 Total: 18	Experiment: 4 Boys/ 5 Girls Control: 6 Boys/ 3 Girls	8th grade	9	90	Yes (3 Months)	CAAESS techniques	Psychoeducation, Tips on Anger, Expressing Anger in Appropriate Ways, Skills for Coping with Anger , Sharing Experiences About Anger.
Kıralp, 2013	Experiment:11 Control: 13 Total:24	Experiment: 4Boys/8 Girls Control: 4 Boys/ 9 Girls	8th grade	10	90	Yes (2 Months)	CAAESS techniques	Recognizing the Emotion of Anger, Anger Management Plan, ABCD of Anger , Assertiveness Skill, Conflict Resolution Skill, Communication Skill.

Table 1. (continued)

Sutcu et al., 2010	Experi ment: 19 Control: 21 Total: 40	Experiment: 8 Boys/ 11 Girls Control: 10 Boys/11 Girls	7th and 8th grade 12-14 years old	12	90	Yes (6 Months)	CBT techniques	Psychoeducation, Cognitive Restructuring, Self-Instruction Regarding Anger, Distraction Skill, Breathing Exercises.
Akdeniz, 2007	Experi ment: 14 Control: 15 Total: 29	Experiment: 9 Boys/ 5 Girls Control: 9 Boys/ 6 Girls	10th grade 15-16 years old	10	50-70	There is (2.5 months -6 months)	CBT and ADDT techniques	Recognizing the Sources and Cues of Anger, Distinguishing Appropriate and Inappropriate Anger Reactions, Developing Skills to Cope with Anger, Learning to Take Responsibility for Your Own Emotions, Thoughts and Behaviors, Relaxation exercise.
Gebeş, 2011	Experi ment: 13 Control: 13 Total: 26	Unspecified.	10th grade	10	90	Yes (2.5 months)	CBT techniques supported by peer education	Questions and Answers about Anger, Role Playing, Problem Solving Exercises, Exercise, Visualization, Support, Relaxation, Homework.
Esen et al., 2016	Experi ment:8 Control: 8 Total:16	Unspecified.	Middle school	8	60	None	CBT techniques	Psychoeducation about Anger, Recognizing the Clues of Anger, Recognizing Inappropriate Anger Reactions and Replacing them with Appropriate Anger Reactions, ABCs of Anger , Changing the Thoughts That Lead to Anger.

Table 1. (continued)

Şekerci et al . , 2017	Total: 40 (Partici pants were random ly divided into 3 groups.)	Boy:28 Girl:12 separately as Experimental and Control groups) not specified .)	8th grade 13 years old	7	45	None	CBT techniques	Psychoeducation about Anger, Relaxation Exercise, Effective Communication Technique Exercises, Self-Calming Exercises, Developing Appropriate Perspective Exercises.
Oz, 2008	Experi ment: 20 Placebo : 20 Control: 20 Total: 60	Experiment: 12 Boys/ 8 Girls Pleasebo : 11 Male/ 9 Girls Control: 9 Boys/ 11 Girls	high school 2 15-16 years old	12	90	None	Social Learning Theory and CBT techniques	Gaining the ability to recognize clues about anger, practicing noticing the differences that emotions create in the body, breathing exercise, gaining rethinking skills, learning ways to express anger, gaining empathy skills, gaining I-you language skills.

Table 2. Table containing the significance levels for the subscales of the experimental groups and the single-group study in the studies included in the review

Studies	Trait Anger Subscale	Continuous Anger and Anger Expression Style Scale	State Anger (Emotions-Expression) Subscale	Anger-In	Anger-Out	Anger Control Subscale	Results of Studies with Follow-up Sessions
Canpolat and Atici, 2017	Reduction	-	-	Reduction	Reduction	Increase	-
Zorlu, 2017	Reduction	-	-	No difference	Reduction	Increase	The effects continued for all subscales except the anger inside subscale.
Karatas, 2008	Reduction	-	-	Reduction	Reduction	Increase	The effects remained the same
Cool and Young, 2011	Reduction	-	-	Reduction	Reduction	Increase	-
Kelleci et al., 2014	Reduction	-	-	Reduction	Reduction	Increase	-
Gurbuz, 2008	Reduction	-	-	Reduction	Reduction	Increase	-
Hammer, 2009	Reduction	-	-	No difference	Reduction	Increase	No change in effect was found
Kiralp, 2013	-	Reduction	Reduction	Reduction	Reduction	**	No change in effect was found
Sutcu et al., 2010	Reduction	-	-	No difference	Reduction	Increase	The effects remained the same on the self-report measures. In parent reports, only the effect on the anger management subscale continued.
Akdeniz, 2007	Reduction	-	-	Reduction	Reduction	Increase	Anger-Out subscale effects continued except for the Follow-up-2 session.

Table 2. (continued)

	Experimental Group 1: Decrease			Experimental Group 1: No Difference	Experimental Group 1: No Difference	Experimental Group 1: Increase	
Gebeş, 2011	Experimental Group 2: Decrease	-	-	Experimental Group 2: No Difference	Experimental Group 2: Decrease	Experimental Group 2: Increase	The effects remained the same
Esen et al., 2016	Reduction	-	-	No difference	Reduction	No difference	-
Şekerci et al., 2017	Reduction	-	-	No difference	No difference	Increase	-
Oz, 2008	Reduction	-	-	Reduction	Reduction	Increase	-

Kaynaklar

- Akdeniz, M. (2007). *Öfke kontrolü eğitiminin lise öğrencilerinin öfke kontrolü becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Blacker, J., Watson, A., & Beech, A.R. (2008). A combined drama-based and CBT approach to working with self-reported anger aggression. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 18, 129-137.
- Canpolat, M. & Atıcı, M. (2017). Öfke kontrolü programının ortaokul öğrencilerinin öfke kontrolü becerilerine etkisi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 7(47), 87-98.
- Cenkseven, F. (2003). Öfke yönetimi becerileri programının ergenlerin öfke ve saldırganlık düzeylerine etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(4), 153-167.
- Çekiç, A. (2009). *Grupla psikolojik danışmanın ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öfke ile başa çıkma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Derman, O. (2008). *Ergenlerde psikososyal gelişim*. Bildiri İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Adolesan Sağlığı II Sempozyum Dizisinde sunuldu, İstanbul, Türkiye.
- Deschenes, S.S., Dugas, M.J., Fracalanza, K., & Koerner, N. (2012). The role of anger in generalized anxiety disorder. *Cognitive Behaviour Therapy*, 41(3), 261-271.
- Down, R., Wilner, P.Watts, L., & Griffiths, J. (2010). Anger management groups for adolescents: A mixed-methods study of efficacy and treatment preferences. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 16(1), 33-52.
- Duran, Ö. & Eldeleklioğlu, J. (2005). Öfke kontrol programının 15-18 yaş arası ergenler üzerindeki etkililiğinin araştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 267-280.
- Esen BK, Bozkur B, Gökçakan N.Ç., & Baykal F. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sürekli öfke ve öfke kontrolüne psiko-eğitim programının etkisi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(4), 1352-1361.
- Feindler, E.L., & Engel, E.C. (2011). Assessment and intervention for adolescents with anger and aggression difficulties in school settings. *Psychology in the Schools*, 48(3), 243-253.
- Gebeş H. (2011). *Akran eğitimi ile desteklenen öfke kontrolü eğitiminin lise öğrencilerinin öfke kontrol becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gürbüz, G.A. (2008). *Öfke denetimi eğitiminin lise son sınıf öğrencilerinin öfkeyle başa çıkmaları, yaşam doyumları ve depresyon düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Henwood, K.S., Chou, S., & Browne, K.D. (2015). A systematic review and meta-analysis on the effectiveness of CBT informed anger management. *Aggression and Violent Behavior*, 25, 280-292.

- Hoogsteder, L.M., Stams, G.J.J.M., Figge, M.A., Changoe, K. Horn, J.E.V., Hendriks, J., & Wissink, I.B. (2015). A meta-analysis of the effectiveness of individually oriented cognitive behavioral treatment (CBT) for severe aggressive behavior in adolescents. *The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 26(1), 22-37.
- Karataş, D. Z. (2008). Lise öğrencilerinde öfke ve saldırganlık. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 277-294.
- Kelleci, M., Avcı, D., Erşan, E., & Doğan, D. (2014). Bilişsel davranışçı tekniklere dayalı öfke yönetimi programının lise öğrencilerinin öfke ve atılganlık düzeylerine etkisi. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 15, 296-303.
- Kellner, M.H. & Bry, B.H. (1999). The effects of anger management groups in a day school for emotionally disturbed adolescents. *Adolescence*, 34, 645.
- Kerr, M.A., & Schneider, B.H. (2008). Anger expression in children and adolescents: A review of the empirical literature. *Clinical Psychology Review*, 28(4), 559-577.
- Kıralp, S.F. (2013). *Öfke yönetimi becerileri programının ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin öfke düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 231-238.
- Kökdemir, H. (2004). Öfke ve öfke kontrolü. *Pivolka*, 3(12), 7-10.
- Larson, R., & Asmussen, L. (1991). *Anger, worry, and hurt in early adolescence: An enlarging world of negative emotions*. Routledge.
- Loeber, R., Slot, W., Van der Laan, P.H., & Hoeve, M. (2008). *Tomorrow's criminals: The development of child delinquency and effective interventions*. Ashgate Publishing.
- Matthys, W., & Schutter, D.J.L.G. (2021). Increasing effectiveness of cognitive behavioral therapy for conduct problems in children and adolescents: What can we learn from neuroimaging studies? *Clinical Child and Family Psychology Review*, 24, 484-499.
- Öz, F.S. (2008) *Öfke yönetimi eğitiminin ergenlerde öfke ile başa çıkma ve iletişim becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Öztaban, Ş., & Adana, F. (2015). Lise öğrencisi erkek ergenlerde problem çözme eğitiminin; problem çözme becerisi, kişilerarası ilişki tarzı ve öfke kontrolü üzerine etkisi. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 17, 21-36.
- Serin, N.B., & Genç, H. (2011). Öfke yönetimi programının ergenlerin öfke denetimi becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 237-254.
- Soykan, Ç. (2003). Öfke ve öfke yönetimi. *Kriz Dergisi*, 11(2). https://doi.org/10.1501/Kriz_0000000192

- Sukhodolsky, D.G., Smith, S.D., McCauley, S.A., Ibrahim, K., & Piasecka, J.B. (2016). Behavioral interventions for anger, irritability, and aggression in children and adolescents. *Journal of Child and Adolescent Pscyhoparmacology*, 26(1), 58-64.
- Sütçü T.S., Aydın, A., & Sorias, O. (2010). Ergenlerde öfke ve saldırganlığı azaltmak için bilişsel davranışçı bir grup terapisi programının etkililiği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25, 57- 67.
- şekerci, Y.G., Terzi, H., Kitiş, Y., & Okuyan, C.B. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerine bilişsel davranışçı yaklaşıma göre uygulanan öfke kontrol programının etkinliği. *Dokuz Eylöl Üniversitesi Hemşirelik Faköltesi Elektronik Dergisi*, 10, 201-207.
- The PRISMA Statement. (2021, Aralık 15). Erişim Adresi: <http://www.prisma-statement.org>.
- Türk, F. & Hamamcı, Z. (2016). Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı olarak uygulanan öfke kontrolü programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi: Bir meta-analiz çalışması. *The Journal of International Social Research*, 9(43), 1522-1531.
- Zorlu, E. (2017). *Öfke denetimi eğitim programının lise öğrencilerinin sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.