



Akılcı Duygusal Eğitimin Ortaokul Öğrencilerinin Yaşam Doyumları Üzerindeki Etkisi

Asım ÇİVİTÇİ¹

Turnel TOPBAŞOĞLU²

Geliş Tarihi: 18.11.2014 Kabul Tarihi: 25.04.2015

Öz

Bu çalışmanın amacı, akılcı duygusal eğitimin ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumları üzerindeki etkilerini incelemektir. Denekler, bir devlet ortaokuluna devam eden 25 öğrenciden oluşmaktadır. Yaşları 13-14 olan katılımcıların 14'ü kız ve 11'i erkektir. Yaşam doyumunu düşük olan denekler rastlantısal olarak deney grubuna ($n=12$) ve plasebo grubuna ($n=13$) atanmışlardır. Katılımcılara ön-testte ve son-testte Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği uygulanmıştır. Deney grubuna her hafta bir oturum olmak üzere 8 hafta süreyle akılcı duygusal eğitim programı uygulanmıştır. Plasebo grubunda ise aynı süre içinde toplu yaşam kuralları, sosyal medya, teknoloji, doğru beslenme gibi konular tartışılmıştır. Verilerinin analizinde tekrarlanmış ölçümler için iki yönü ANOVA (2x2 Split Plot), eşleştirilmiş gruplar için t-testi ve bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Araştırma bulguları, akılcı duygusal eğitim programının toplam yaşam doyumunu, arkadaş doyumunu ve benlik doyumunu arttırmada etkili olduğunu göstermektedir. Akılcı duygusal eğitimin aile doyumunu üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akılcı duygusal eğitim, yaşam doyumunu, ortaokul, ilk ergenlik

¹ Doç.Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, acivitci@pau.edu.tr

² Denizli Rehberlik ve Araştırma Merkezi



The Effect of Rational Emotive Education on Middle School Students' Life Satisfaction

Submitted by 18.11.2014 Accepted by 25.04.2015

Abstract

The aim of this study was to examine the effects of rational emotive education on life satisfaction in middle school students. The subjects consisted of 25 students attending to a public middle school in Turkey. The participants were 14 girls and 11 boys, aged 13-14. The subjects who have low level of life satisfaction were randomly assigned to either an experimental group ($n=12$) or a placebo group ($n=13$). Participants completed the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale at pretest and posttest. The rational emotive education program was applied to the experimental group for eight weeks, one session per week. In the placebo group, issues such as rules of public life, social media, technology, and proper nutrition were discussed during the same period. Data were analyzed using two-way ANOVA for repeated measures (2x2 Split-Plot), paired samples t-test and independent samples t-test. The study findings indicated that the rational emotive education program was effective in increasing total life satisfaction, friends satisfaction, and self satisfaction. No significant effect of rational emotive education was observed on family satisfaction.

Key Words: Rational emotive education, life satisfaction, middle school, early adolescence

Giriş

Yaklaşık 11-14 yaşlarını kapsayan ilk ergenlik (early adolescence) dönemi, yaşam dönemleri içerisinde en zorlayıcı gelişim evrelerinden birisi olarak kabul edilmektedir (Bukowski, Hoza ve Boivin, 1993). Bu dönem, erinlikle (puberty) başlayan fiziksel ve hormonal değişikliklere paralel olarak kaygı, öfke, suçluluk, utangaçlık gibi olumsuz duyguların yoğun yaşandığı (Vernon, 1999) ve okul motivasyonu ve akademik başarı açısından değişimlerin gözlemlendiği (Roeser, Eccles ve Sameroff, 1998) bir evre olarak bilinmektedir. Bu evrede ergenler akademik başarılarını, mesleki gelişimlerini ve ileriki dönemlerdeki duygusal iyi-oluşlarını olumsuz etkileyebilecek depresif eğilim, okul başarısızlığı, okuldan kaçma, kural dışı davranma gibi duygusal, davranışsal ve akademik problemler yaşayabilmektedir (Roeser ve diğ., 1998). Bu geçiş evresindeki zorluklar da ergenlerin yaşam kalitelerine yansyarak, yaşantılarından daha az doyum elde etmelerine yol açabilmektedir.

Algılanan yaşam kalitesi olarak da adlandırılan (Huebner, Suldo, Smith ve McKnight, 2004) yaşam doyumunu bireyin kendi yaşam kalitesine ilişkin bilişsel değerlendirmelerinden oluşmaktadır (Myers ve Diener, 1995). Bu algı ve değerlendirmeler, bireyin kendi yaşamından hem genel olarak hem de aile, arkadaş, okul gibi belirli yaşantı alanları açısından hoşnut olup olmadığını, yani yaşam doyumunu göstermektedir (Suldo ve Huebner, 2006). Ergenlerin yaşantılarından genellikle hoşnut olarak daha *mutlu* bir gençlik dönemi geçirmeleri, hem duygusal, sosyal ve akademik gelişimleri açısından hem de ileriki yıllarda yaşamlarını kolaylaştırabilecek hazır bir *pozitif güce* sahip olmaları bakımından önem taşımaktadır. Ancak, ilk ergenliğin zorlu yaşantıları kaçınılmaz bir biçimde ergenlerin yaşam doyumuna da olumsuz yansyabilmektedir. İlk ergenlikte genel yaşam doyumunun çocukluk dönemine (Chang, Chang, Stewart ve Au, 2003) ve ergenliğin son dönemine (Ullman ve Tatar, 2001) göre daha düşük olduğunu ve bu dönemde yaş artışıyla birlikte aile doyumunu (Goldbeck, Schmitz, Besier, Herschbach ve Henrich, 2007; Huebner, Valois, Paxton ve Drane, 2005; Nickerson ve Nagle, 2004) ve okul doyumunun (Huebner ve diğ., 2005) azaldığını ortaya koyan araştırmalar da, ilk ergenliğin yaşam doyumunu açısından dezavantajlı bir evre olduğuna işaret etmektedir. Buna göre, genç bireylerin gelişimsel olarak yaşam doyumlarını destekleyebilecek çalışmalara bu evrede daha fazla gereksinimlerinin olduğu söylenebilir. Öte yandan, yaşam doyumunu öğrencilerin bu dönemde karşılaşılabilecekleri olası problemlerle başa çıkmalarını kolaylaştırıcı bir uyum parametresi durumundadır. Yapılan araştırmalara göre, ergenliğin ilk yıllarında daha az depresyon, kaygı, sosyal stres (Gilman ve

Huebner, 2006), duygusal-davranışsal problemler (Suldo ve Huebner, 2006), klinik düzeyde uyumsuzluk (Huebner ve Gilman, 2006) yaşayan ve daha az şiddet eğilimi (Valois, Paxton, Zullig ve Huebner, 2006) gösterenler, genel yaşam doyumu yüksek olan öğrencilerdir. Dolayısıyla, gelişim dönemine özgü güçlüklerin yaşandığı ilk ergenlikte azalma eğiliminde olan yaşam doyumu, öğrencilerin aile, okul gibi yaşam alanlarındaki psiko-sosyal ve akademik uyumları açısından geliştirilmesi gereken, ruh sağlığının olumlu göstergelerinden birisidir.

Bireyin kendi yaşamına ilişkin değerlendirmelerini olumsuz etkileyebilen etmenlerden birisi, daha çok çocukluk ve ergenlik dönemlerinde biçimlenen mantıkdışı inançlardır (Bernard, 1984). Bireyin kendine, başkalarına ve içinde yaşadığı dünyaya ilişkin sağlıklı bilişlerinden oluşan mantıkdışı inançların (irrational beliefs), mutluluğun (öznel iyi-oluş) bilişsel unsurunu oluşturan (Myers ve Diener, 1995) yaşam doyumu ile olumsuz yönde ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar (Ciarrochi, 2004; Çivitci, 2009a; Froh ve diğ., 2007) bulunmaktadır. İlk ergenlik döneminde mantıkdışı inançların son ergenliğe göre daha fazla olduğunu (Marcotte, 1996) ve mantıkdışı inançlar arttıkça yaşam doyumunun azaldığını (Çivitci, 2009a) ortaya koyan çalışmalar da göz önüne alındığında, bu evrede öğrencilere mantıkdışı inançlarına karşı daha akılcı ve mantıklı düşünme becerilerinin kazandırılmasının yaşam doyumları açısından işlevsel olabileceği öngörülebilir. Çocuk ve ergenlerin olumsuz duygular yaşamalarına yol açan mantıkdışı inançlarını fark edebilmeleri, yaşantılarına ilişkin daha akılcı düşünebilmeleri ve karşılaştıkları problemlerle başa çıkmada akılcı düşünme becerilerini nasıl kullanabileceklerini öğrenmeleri, bu yönelimdeki bir psikoeğitim uygulaması olan *akılcı duygusal eğitimin* konusunu oluşturmaktadır.

Akılcı duygusal eğitim, öncülüğünü Albert Ellis'in yaptığı Akılcı-Duygusal Davranış Terapisi'nin (Rational-Emotive Behaviour Therapy-REBT) eğitimsel, öğretici bir uyarlamasıdır (Vernon ve Bernard, 2006). Akılcı-Duygusal Davranış Terapisi'ne (ADDT) göre kaygı, öfke, yetersizlik, depresyon gibi psikolojik güçlükler karşılaşılan olaydan değil, bireyin o olaya ilişkin sahip olduğu mantıkdışı inançlar ve hatalı düşünme biçiminden kaynaklanmaktadır. Bireyin daha akılcı, mantıklı düşünmesi durumunda, önceden yaşadığı kaygı, öfke gibi sağlıklı duygular yerine daha ılımlı duygulara sahip olması ve daha işlevsel davranışlar sergilemesi beklenmektedir (Ellis, 1973). ADDT yönelimli bir psikoeğitim uygulaması olan akılcı duygusal eğitimin amacı da, çocuk ve ergenlere akılcı düşünme becerileri kazandırarak yaşamlarında karşılaştıkları ya da karşılaşılabilecekleri problemlerle

nasıl daha etkili başa çıkabileceklerini öğretmek ve böylece yaşayabilecekleri olası psikolojik güçlükleri önlemeye çalışmaktır (Vernon, 1999).

Akılcı duygusal eğitim, ADDT'nin temel kavram ve ilkelerinin çocukların öğrenebilecekleri biçimde kolaylıkla transfer edilebildiği bir programa dayalı olması ve çocukları problemlerle başa çıkmada uygulayabilecekleri bilişsel, duygusal ve davranışsal stratejilerle donatmaya çalışan beceri yönelimli bir yaklaşım olması nedeniyle, önleyici nitelikte bir psikoeğitim çalışması olarak kabul edilmektedir (Vernon ve Bernard, 2006). Akılcı duygusal eğitimin bu önleyici yönelimi, çocuk ve ergenlerin ADDT perspektifinden psikolojik sağlığın genel ilkelerini ve gelişim dönemlerinde karşılaştıkları güçlüklerle daha etkili bir biçimde başa çıkmak için bu ilkeleri nasıl uygulayabileceklerini erken yaşlarda öğrenmelerine yardım etmeyi amaçlamaktadır (Vernon, 1999).

ADDT'ye dayalı bir eğitim uygulaması olmakla birlikte, akılcı duygusal eğitimin kendine özgü yapısı, uygulamaları ve araştırma literatürü bulunmaktadır. Öğrencilerde eleştirel düşünme, olumlu bir benlik kavramı geliştirme, engellenmeye karşı tahammüllü olma, gerçekçi bir bakış açısı kazanma gibi yeterlikler oluşturmaya çalışan akılcı duygusal eğitimin, bu çalışmaya katılan çocuk ve ergenlere ruh sağlığı açısından daha çok avantaj sağlayacağı belirtilmektedir (Knaus, 2004). Nitekim yapılan araştırmalar da akılcı duygusal eğitimin çocuk ve ergenlerin psiko-sosyal uyumlarını destekleyici nitelikte olduğunu göstermektedir. Bu yöndeki deneysel çalışmalarda, akılcı duygusal eğitimin çocuk ve ergenlerde mantıkdışı inançları (Altun, 2006; Burnett, 1996; Cristea, Benga ve Opre, 2008; Çivitci, 2003; Lupu ve Iftene, 2009; Rosenbaum, Mc Murray ve Campbell, 1991; Trip, McMahan, Bora ve Chipea, 2010; Wilde, 1996; Yıkılmaz, 2009), kaygıyı (Cristea ve diğ., 2008; Lupu ve Iftene, 2009), uyumsuzlukla ilişkili savunma mekanizmalarını (Kachman ve Mazer, 1990), okul içi olumsuz davranışları (Block, 1978) ve kişilerarası ilişki kaygısını (Smith, 1980) azalttığı; içsel denetimliliği (Omizo, Grace Lo ve Williams, 1986; Rosenbaum ve diğ., 1991), derslere karşı olumlu tutumları (Trip ve diğ., 2010), akademik başarıyı (Block, 1978), benlik kavramını (Donegan ve Rust, 1998; Dye, 1981; Omizo ve diğ., 1986) ve algılanan problem çözme becerilerini (Yıkılmaz, 2009) ise arttırdığı/geliştirdiği gözlenmiştir. Ayrıca, akılcı duygusal eğitimin etkililiğini bütünsel olarak ortaya koyan deneysel araştırmalara dayalı meta-analiz çalışmaları da (Hajzler ve Bernard, 1991; Trip, Vernon ve McMahan, 2007) bulunmaktadır.

Akılcı duygusal eğitimde, çocuk ve ergenlerin akılcı ve gerçekçi düşünme biçimlerini öğrenebilecekleri, gerçek koşullara benzer ortamlarda akılcı baş etme becerilerini prova

edebilecekleri ve bu başa çıkma becerilerini gerçek yaşamlarında uygulayabilecekleri varsayılmaktadır (Knaus, 2004). Katılımcıların kendi düşünce, duygu ve davranışları arasındaki bağıntıyı anlamalarını, olayların ya da diğer insanların değişemeyebileceğini fark etmelerini ve kendilerini nasıl kontrol edebileceklerini öğrenmelerini sağlayan akılcı duygusal eğitimin, onları kendi yaşamlarının sorumluluğunu almaları yönünde cesaretlendirici bir işlevi bulunmaktadır. Çocuk ve ergenlere yaşamlarında neleri kontrol edebilecekleri ve kontrolleri altında ne gibi değişiklikler yapabileceklerini gösteren bu sürecin kendi yaşam kalitelerini de arttırması beklenebilir (Vernon ve Bernard, 2006). Dolayısıyla, akılcı duygusal eğitimin öğrencilerin yaşam kalitelerine ilişkin algılarında, yani yaşam doyumları üzerinde olumlu bir etkisinin olması muhtemeldir.

Bu çalışmada, sekiz oturumluk akılcı duygusal eğitim programının ilk ergenlik evresindeki ortaokul öğrencilerinin genel yaşam doyumunu, aile doyumunu, arkadaş doyumunu ve benlik doyumunun artmasında etkili olacağı hipotezi test edilmiştir. Literatürde mantıkdışı inançlar ve yaşam doyumunu birlikte ele alan ilişkiel araştırmalar (Ciarrochi, 2004; Çivitci, 2009a; Froh ve diğ., 2007) olmakla birlikte, bilişsel-davranışçı yönelimli bir grup çalışmasının yaşam doyumunu üzerindeki etkisini inceleyen deneysel bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılan bazı araştırmalara göre, ilk ergenlikte anne-baba ergen çatışması azaldıkça (Shek, 1997), ebeveynle (Gilman ve Huebner, 2006) ve akranlarla (Gilman ve Huebner, 2006; Oberle, Schonert-Reichl ve Zumbo, 2011) olumlu ilişkiler arttıkça yaşam doyumunu artmakta; mantıkdışı inançlar arttıkça aile doyumunu ve arkadaş doyumunu ile toplam yaşam doyumunu azalmaktadır (Çivitci, 2009a). Ayrıca, akılcı duygusal eğitimin öğrencilerin benlik saygılarını arttırdığını gösteren çalışmalar (Donegan ve Rust, 1998; Yılmaz ve Duy, 2013) bulunmaktadır. Buna göre, akılcı duygusal eğitim programında günlük yaşamındaki problemlerle başa çıkmada akılcı düşünme becerilerini nasıl kullanabileceğini öğrenen ilk ergenlik dönemindeki öğrencilerin bu kazanımlarının, aile bireyleri ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerine ve kendilerine ilişkin tutumlarına; dolayısıyla aile, arkadaş ve benlik doyumları ile genel yaşam doyumlarına olumlu yansıtılabileceği öngörülmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, akılcı duygusal eğitim programının ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin genel yaşam doyumunu ile aile, arkadaş ve benlik doyumunu üzerindeki etkisini incelemeye yönelik

deneysel bir araştırmadır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu, iki faktörlü (2x2) karışık (split-plot) desen (Büyüköztürk, 2001) kullanılmıştır. Bu desende birinci faktör bağımsız işlem gruplarını (deney ve plasebo), ikinci faktör bağımlı değişkene ilişkin farklı koşullardaki tekrarlı ölçümleri (öntest ve sontest) göstermektedir. Araştırmanın bağımsız değişkeni akılcı-duygusal eğitim programı, bağımlı değişkenleri ise deneklerin genel yaşam doyumunu ile aile, arkadaş ve benlik doyumunu düzeyleridir.

Araştırma Grubu

Bu çalışma, 12'si deney ve 13'ü plasebo grubunda yer alan ortaokul öğrencisi toplam 25 denek üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 9 kız, 3 erkek; plasebo grubunda ise 5 kız ve 8 erkek bulunmaktadır. Deney grubundaki deneklerin 5'i yedinci sınıf, 7'si sekizinci sınıf; plasebo grubundakilerin 5'i yedinci sınıf, 8'i sekizinci sınıf öğrencisidir. Denekler 13-14 yaşları arasındadır (\bar{X} = 13.60, ss= .50).

Deneysel Grupların Oluşturulması

Araştırma grubunu oluşturan deneklerin belirlenmesi amacıyla, Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi onay alınarak, İl merkezinde bulunan bir devlet ortaokulunun 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören 70'i kız (% 44.9) ve 86'sı (% 55.1) erkek toplam 156 öğrenciyi Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği uygulanmıştır. Katılımcıların 81'i (% 51.9) 7. sınıf, 75'i (% 48.1) 8. sınıf öğrencisidir. Ölçekten elde edilen toplam puana göre öğrencilerin yaşam doyumunu puanları büyükten küçüğe sıralanmış ve grup çalışmalarına gönüllü olarak katılacağını belirten düşük puana sahip ilk 30 denek belirlenmiştir. Bu denekler 15'er kişi olarak deney ve plasebo gruplarına kura yöntemi ile rastgele (random) atanmıştır. Uygulama öncesinde, öğrencilerin grup çalışmasına katılmalarına ilişkin velilerinden yazılı izin alınmıştır.

Deneysel işlem öncesinde deney ve plasebo gruplarında yer alan deneklerin yaşam doyumunu puanları karşılaştırılmış ve 'bağımsız gruplar için uygulanan t testi' sonuçlarına göre aile, arkadaş ve benlik doyumunu boyutlarında ve toplam puanda gruplar arasında anlamlı fark olmadığı, dolayısıyla her iki grubun denk olduğu gözlenmiştir.

Deneklere işlem öncesi ölçümün yapılmasından bir hafta sonra deneysel işleme başlanmıştır. Deney grubuna, haftada bir oturum olmak üzere sekiz oturumluk akılcı duygusal eğitim programı uygulanırken; plasebo kontrol grubunda eş zamanlı olarak yürütülen sekiz oturumda deneysel işlemle ilişkisi olmayan konular ele alınmıştır. Oturumlar yaklaşık 40-50 dakikalık sürelerde gerçekleştirilmiştir. Son oturumların tamamlanmasından

bir gün sonra deney ve plasebo gruplarına sontest uygulaması yapılmıştır. Deney ve plasebo gruplarının bazı oturumlarına çeşitli nedenlerle katılamayan deneklerin ölçek puanları analiz dışında bırakılmıştır. Böylece, deneysel işleme ilişkin analizler deney grubundan 12 ve plasebo grubundan 13 denekten elde edilen puanlara göre yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği. Huebner (1994) tarafından geliştirilen Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇÖYDÖ) ergenlerin aile, arkadaş, okul, benlik ve yaşanılan çevre boyutları ile toplam puanda yaşam doyumlarını ölçmektedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Çivitci (2007) tarafından ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Dörtlü likert tipi derecelendirmeye dayalı olan ölçeğin alt boyutları ile bütününden alınan puanların artması öğrencilerin yaşam doyumlarının arttığını göstermektedir. ÇÖYDÖ'nün Türkçe formunda, beş boyutta yer alan ve dokuzu olumsuz olan toplam 36 madde bulunmaktadır. ÇÖYDÖ Türkçe formunun uyum geçerliği çalışmasında tüm boyutlarda Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği ile anlamlı negatif korelasyonlar ($r = -.30$ ve $r = -.59$ arasında) elde edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları ve toplam puanı için hesaplanan test-tekrar test ($r = .70$ ve $r = .86$ arasında) ve iç tutarlık ($r = .70$ ve $r = .85$ arasında) katsayıları, ÇÖYDÖ Türkçe formunun kararlı ve tutarlı olarak güvenilir bir yapıda olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarına göre örnek maddeler: *Anne-babamla zaman geçirmeyi severim* (Aile); *Arkadaşlarım bana karşı sevecen ve cana yakındırlar* (Arkadaş); *Okula gitmeyi dört gözle beklerim* (Okul); *İyi yapabildiğim birçok şey var* (Benlik); *Mahallemizi/semtimizi severim* (Yaşanılan çevre).

Uygulanan İşlem

Araştırmada deney grubuna, ikinci araştırmacı tarafından haftada bir oturum olmak üzere sekiz hafta süreyle akılcı duygusal eğitim programı uygulanmıştır. Oturumlar yaklaşık 40-50 dakika sürmüştür. Oturumların amaç ve içeriklerinin oluşturulmasında Vernon (1989) tarafından 7.-8. sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilen akılcı duygusal eğitime dayalı etkinliklerden yararlanılmıştır. Programda yer alan oturumların içeriğini yansıtan amaçları sırasıyla şunlardır:

1. Oturum: Grup üyeleriyle tanışma; programın amacını kavrama; duygu, düşünce ve davranış kavramlarını ayırt etme.
2. Oturum: Olumlu ve olumsuz duygular ile sağlıklı ve sağlıklı düşünceyi ayırt etme; ABC modelini kavrayabilme.

3. Oturum: Sağlıksız düşünceleri sorgulama; karşı alternatif düşünceler geliştirebilme ve yeni duyguları fark edebilme.

4. Oturum: Sağlıklı ve sağlıksız düşüncelerin arkadaş ilişkilerini nasıl etkilediğini fark etme; sağlıksız düşüncelerin yerine alternatif düşünceler geliştirilebilme.

5. Oturum: Olayların olası sonuçlarını kendi kazanımları doğrultusunda değerlendirebilme.

6. Oturum: Başkaları tarafından takdir edilmeme ya da alay edilme durumuna rağmen kendini kabul etmenin önemini fark etme.

7. Oturum: Olaylar üzerindeki sorumluluğunu ve kişisel kontrolünü fark etme.

8. Oturum: Programın sonundaki kazanımlarını ve öğrendiklerini günlük yaşamında nasıl kullanabileceğini değerlendirme.

Bu araştırmada, deney grubundaki deneklerin uygulanan deneysel işlemle bağımsız olarak *grup çalışmasına katıldıkları için psikolojik bakımdan daha iyi olacakları* yönünde geliştirebilecekleri bir beklenti (plasebo) etkisini (Hovardaoğlu, 2000) kontrol etmek amacıyla plasebo kontrol grubu oluşturulmuştur. Plasebo kontrol grubu, deney grubuyla eş zamanlı olarak sekiz hafta devam etmiş ve 40-50 dakikalık oturumlarda sosyal medya, teknoloji, okunan kitaplar ve izlenen filmlerdeki karakterler, toplu yaşam kuralları, doğru beslenme gibi deney grubundaki işlemle ilişkisi olmayan konular ele alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin normal dağılımını ve parametrik testlerin uygulanıp uygulanamayacağını belirlemek amacıyla, yaşam doyumuna ilişkin toplam puanda ve aile, arkadaş ve benlik doyumunu boyutlarında deney grubu ve kontrol grubu için hesaplanan ve ± 1.96 arasında olan basıklık ve çarpıklık değerleri ile *Shapiro-Wilk* testi sonuçları verilerin normal dağıldığının bir göstergesi olarak kabul edilmiştir. Verilerin analizinde parametrik bir test olan *tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA* uygulanmıştır. Bu analizde, işlem gruplarının (deney ve plasebo) temel etkisi, tekrarlı ölçümler (öntest ve sontest) temel etkisi ve grup-ölçüm (2x2) ortak etkisi test edilmektedir. Bu analize göre, grup ve ölçüm ortak etkisinin anlamlı olması deneysel işlemin etkili olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2001). Tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA'da, arkadaş doyumunu dışında kalan üç puan türünde (toplam puan, aile doyumunu ve benlik doyumunu) varyansların (Levene testi) ve kovaryans matrislerinin (Box M testi) eşit olduğu gözlenmiştir. Kovaryans matrisleri eşit bulunmayan *arkadaş doyumunu* boyutunda ise deneysel etkileri test etmek için, *eşleştirilmiş gruplar için t-testi* ve *bağımsız gruplar için t-testi* kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada deney ve plasebo kontrol gruplarının öntest ve sontest ölçümlerinden elde edilen toplam yaşam doyumu, aile doyumu ve benlik doyumu puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı, tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Arkadaş doyumu boyutunda ise, kovaryans matrislerinin eşit olmaması nedeniyle eşleştirilmiş gruplar için t-testi ve bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Deney ve plasebo gruplarının öntest ve sontest yaşam doyumu puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. *Deney ve Plasebo Gruplarının Öntest ve Sontest Yaşam Doyumu Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	Toplam Puan		Aile Doyumu		Arkadaş Doyumu		Benlik Doyumu									
	Öntest	Sontest	Öntest	Sontest	Öntest	Sontest	Öntest	Sontest								
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss								
Deney (n=12)	108.42	10.20	122.33	6.92	21.50	3.73	22.75	2.89	24.25	4.55	29.83	1.40	17.91	2.77	21.75	1.91
Plasebo (n=13)	110.77	8.03	108.15	9.83	22.84	3.48	23.46	3.15	27.00	3.76	24.46	3.15	18.30	2.68	16.92	2.21

Toplam yaşam doyumuna ilişkin analiz sonuçlarına göre, işlem (öntest-sontest) temel etkisi [$F(1,23)=12.45, p<.01$] ile grup ve işlem etkileşimine (grup X işlem) dayalı ortak etki [$F(1,23)=26.64, p<.001$] anlamlı bulunmuştur. Grup (deney-plasebo) temel etkisinin ise anlamlı olmadığı [$F(1,23)=3.50, p>.05$] gözlenmiştir. Tablo 1’de görüldüğü gibi, deney grubunun işlem öncesi (öntest) toplam yaşam doyumu puan ortalaması ($\bar{X}=108.42$) işlem sonrasında (sontest) artış göstermiştir ($\bar{X}=122.33$). Grup ve işlem etkileşiminin birlikte anlamlı bir etki oluşturduğunu gösteren bu sonuçlar, akılcı duygusal eğitim programının öğrencilerin genel yaşam doyumları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Aile doyumuna ilişkin gerçekleştirilen iki faktörlü ANOVA sonuçlarına göre, gerek grup (deney-plasebo) [$F(1,23)=0.68, p>.05$] ve işlem (öntest-sontest) [$F(1,23)=4.11, p>.05$] temel etkileri, gerekse grup ve işlem etkileşimine dayalı ortak etki [$F(1,23)= 0.48, p>.05$] anlamlı

değildir. Bu bulgular, akılcı duygusal eğitim programının öğrencilerin aile doyumları üzerinde etkisi olmadığını göstermektedir.

Arkadaş doymu boyutunda, deney grubunda işlem öncesi (öntest) ve sonrası (sontest) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ‘eşleştirilmiş gruplar için t-testi’ ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, arkadaş doymu öntest ($\bar{X}=24.25$) ve sontest ($\bar{X}=29.83$) ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [$t(1,11)=-3.94$, $p<.01$]. Yani, uygulanan işlem sonrasında deney grubundaki deneklerin arkadaş doymu anlamlı olarak artmıştır. Deneysel işlem sonunda deneklerin arkadaş doymu sontest puanlarına göre deney ve plasebo kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için de ‘bağımsız gruplar için t-testi’ kullanılmıştır. Bulgular, sontestte deney ($\bar{X}=29.83$) ve plasebo ($\bar{X}=24.46$) gruplarının arkadaş doymu puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu ve arkadaş doymunun işlem sonunda deney grubu lehine arttığını göstermektedir [$t(2,23)=5.42$, $p<.001$]. Bu sonuçlara göre, akılcı duygusal eğitim programının öğrencilerin arkadaş doymularını arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

Benlik doymu boyutuna ilişkin gerçekleştirilen iki faktörlü varyans analizi sonuçları, gerek grup (deney-plasebo) [$F(1,23)=7.11$, $p<.05$] ve işlem (öntest-sontest) [$F(1,23)=5.94$, $p<.05$] temel etkilerinin, gerekse grup ve işlem (grup X işlem) ortak etkisinin [$F(1,23)=26.99$, $p<.001$] anlamlı olduğunu göstermektedir. Tablo 1’de de izlenebileceği gibi, deney grubunun işlem öncesi (öntest) benlik doymu puan ortalaması ($\bar{X}=17.91$) işlem sonrasında (sontest) artmıştır ($\bar{X}=21.75$). Deneysel işlem sonunda da deney grubunun benlik doymu puan ortalamasının ($\bar{X}=21.75$) plasebo kontrol grubundan daha yüksek olduğu ($\bar{X}=16.92$) gözlenmiştir. Bu bulgulara göre, akılcı duygusal eğitim programının öğrencilerin benlik doymularını arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özetle, araştırma bulguları sekiz oturumluk akılcı duygusal eğitim programının ilk ergenlik evresindeki ortaokul öğrencilerinin genel yaşam doyumları, arkadaş doyumları ve benlik doymularını arttırmada etkili olacağı yönünde geliştirilen hipotezleri doğrularken; aile doymularına ilişkin geliştirilen hipotezi desteklememiştir.

Tartışma

Bu çalışmada elde edilen bulgular, sekiz oturumluk akılcı duygusal eğitim programının ilk ergenlik evresindeki ortaokul öğrencilerinde toplam yaşam doymu, arkadaş doymu ve benlik doymunun artmasında etkili olduğunu; aile doymu üzerinde ise herhangi bir değişime yol açmadığını göstermektedir.

Akılcı duygusal eğitim programı beklendiği gibi öğrencilerin toplam yaşam doyumunu olumlu etkilemiştir. Bu sonuç, mantıkdışı inançlar azaldıkça yaşam doyumunun arttığını gösteren araştırmaları (Ciarrochi, 2004; Çivitci, 2009a; Froh ve diğ., 2007) ve öğrencilerin akılcı duygusal eğitim yoluyla kendilerinde ve yaşamlarında neleri kontrol edebileceklerini ve yaşamlarının sorumluluğunu nasıl alabileceklerini öğrenmelerinin yaşam kalitelerini arttırabileceği yönündeki görüşleri (Vernon ve Bernard, 2006) destekler niteliktedir. Akılcı duygusal eğitimde olumsuz duygulara ve işlevsel olmayan davranışlara yol açabilen mantıkdışı inançlarını sorgulayarak, nasıl daha akılcı ve gerçekçi düşünebileceğini öğrenen öğrencilerin bu farkındalıklarının yaşantılarını ve yaşam doyumlarını olumlu etkilediği anlaşılmaktadır.

Bu araştırmada, akılcı duygusal eğitimin öğrencilerin arkadaş doyumunu olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada uygulanan akılcı duygusal eğitim programının bir oturumunda akılcı-mantıklı düşünceler ile mantıkdışı düşüncelerin arkadaş ilişkilerini nasıl etkileyebileceğini ele alan bir etkinlik yürütülmüştür. Ayrıca diğer oturumlarda, ‘olayların olası sonuçlarını kendi kazanımları doğrultusunda değerlendirebilme’, ‘başkaları tarafından takdir edilmeme ya da alay edilme durumuna rağmen kendini kabul edebilme’ ve ‘olaylar üzerindeki sorumluluğunu ve kişisel kontrolünü fark etme’ gibi amaçlar taşıyan etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin, ergenlerde gözlenen “arkadaşlarım beni sevmezlerse bu korkunç bir durumdur”, “arkadaşlarıma uymalıyım” ve “eleştirilmeye tahammül edemem” biçimindeki mantıkdışı inançlar (Waters, 1982; akt. Vernon, 1999) yerine, arkadaşlarıyla olan ilişkilerini olumlu etkileyebilecek daha akılcı ve gerçekçi düşünceler geliştirmeleri mümkündür. İlk ergenlik dönemindeki öğrencilerde mantıkdışı inançlar azaldıkça arkadaş doyumunun (Çivitci, 2009a) ve akranlarla olumlu ilişkiler arttıkça yaşam doyumunun (Gilman ve Huebner, 2006; Oberle ve diğ., 2011) arttığı göz önüne alındığında, akılcı duygusal eğitimin sonunda öğrencilerin kendi mantıkdışı inançlarına karşı geliştirdikleri akılcı düşünme becerilerinin akran ilişkilerine ve arkadaş doyumuna olumlu yansıdığı söylenebilir.

Bu araştırmanın bir sonucu olarak akılcı duygusal eğitimin öğrencilerin benlik doyumları üzerinde olumlu bir etki oluşturması, bilişsel-davranışçı yönelimli psikoeğitim (Yılmaz ve Duy, 2013) ya da akılcı duygusal eğitim (Donegan ve Rust, 1998; Dye, 1981; Omizo ve diğ., 1986) programlarının öğrencilerin benlik saygılarını arttırdığını gösteren çalışmalarla uyumludur. Akılcı duygusal eğitimin amaçlarından birisi de olumlu benlik kavramı geliştirme (Knaus, 2004), kendini kabul (Vernon ve Bernard, 2006) gibi benlik

yönelimli yeterlikleri öğrencilere kazandırmaktır. Bu çalışmada uygulanan akılcı duygusal eğitim programının bir oturumunda, öğrencilerin başkaları tarafından takdir edilmeme ya da alay edilme durumuna rağmen kendini kabulün önemini fark etmelerine yönelik bir etkinlik yürütülmüştür. Akılcı duygusal eğitime katılan öğrencilerin, hata yapmaları ya da yanılmalarının bir “felaket” olmadığını ve mükemmel olunamayacağını anlayarak kendi özelliklerine ve davranışlarına daha esnek ve toleranslı bakmaları, kendi benliklerinden daha fazla hoşnut olmalarını kolaylaştırmış olabilir.

Bu çalışmada, ilk ergenlikte mantıkdışı inançlar azaldıkça aile doyumunun (Çivitci, 2009a) ve anne-babayla olumlu ilişkiler arttıkça genel yaşam doyumunun arttığını (Gilman ve Huebner, 2006; Shek, 1997) gösteren araştırmalar ışığında, akılcı duygusal eğitimin öğrencilerin aile doyumlarını arttırabileceği öngörülmüştü. Ancak bulgular bu hipotezi doğrulamamıştır. Bu sonuçta, akılcı duygusal eğitime katılan öğrencilerin kazandıkları akılcı düşünme becerilerinin anne-babalarıyla olan etkileşimlerinde yeterince karşılık bulamaması bir etmen olarak düşünülebilir. Anne-babaların çocuk yetiştirme ve ebeveynlikle ilgili sahip oldukları “çocuklar kendi anne-babalarıyla aynı görüşte olmalıdırlar”, “çocuklarım onlardan yapmalarını istediğim şeyleri her zaman yapmalıdırlar”, “çocuklarım olmaları gerektiğini düşündüğüm biçimde olmazlarsa bu durum benim başarısız olduğumu gösterir” (Waters, 1982; akt., Thompson ve Rudolph, 2000) biçimindeki mantıkdışı inançları hem kendi duygulanımlarını hem de çocuklarıyla olan etkileşimlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Anne-babaların, çocuklarının tutumlarından bağımsız olarak, mantıkdışı inançlarının da eşlik ettiği ebeveyn tutumlarını ve çocuk yetiştirme biçimlerini kolaylıkla değiştiremeyeceklerini tahmin etmek güç değildir. Ayrıca, ortaokul öğrencilerinde anne-baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, verilen harçlık ve evde kendine ait odası olması gibi bazı ailesel özelliklerin öğrencinin aile doyumunu ile ilişkili olduğu (Çivitci, 2009b) bilinmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin bu programda kazandığı becerilerin dışında aile doyumlarını etkileyebilecek pek çok ailesel etmenin varlığı da akılcı duygusal eğitimin aile doyumunu üzerinde etkili olmamasının bir nedeni olarak düşünülebilir.

Ebeveynlerin çocuk yetiştirmeye ilişkin süregelen mantıkdışı inançlarının çocuklarının aile doyumları üzerindeki olası etkilerini azaltmada, anne-babalara bu yönde verilebilecek eğitimlerin bir katkısı olabilir. Anne-babalara yönelik ADDT yönelimli eğitim programları, ebeveynlerin çocuk yetiştirmeye ilişkin mantıkdışı inançlarıyla mücadele ederek kaygı, suçluluk, kızgınlık gibi olumsuz duygularını azaltmalarını, ebeveynlik becerilerini geliştirmelerini ve çocuklarının yaşadıkları sorunlarla başa çıkmalarında onlara yardım

edebilmelerini amaçlamaktadır (Hamamcı, 2014). Dolayısıyla yapılacak benzer deneysel çalışmalarda, çocuklara uygulanan akılcı duygusal eğitim programı ile eş zamanlı olarak ebeveynlerine yönelik de ADDT'ye dayalı bir anne-baba eğitim programı uygulanabilir. Böylece, anne-babalarının çocuk yetiştirmeye ilişkin mantıkdışı inançlarının ve bu yönde geliştirdikleri akılcı düşüncelerinin çocuklarının yaşam doyumları üzerindeki etkileri daha iyi anlaşılabilir.

Bu çalışmada deney ve plasebo gruplarındaki işlemin tamamlanmasından dört ay sonra bir izleme çalışmasının yapılması planlanmıştı, ancak her iki gruptan bazı deneklerin izleme oturumuna katılmaması nedeniyle, diğerlerinden elde edilen izleme testi sonuçları da analize dâhil edilmemiştir. Deneysel işlemde izleme ölçümünün yer almaması bu çalışmanın bir sınırlılığı olarak görülebilir. Akılcı duygusal eğitimin yaşam doyumunu üzerindeki olumlu etkilerinin ne kadar süreyle devam ettiğini ortaya koyabilecek yeni araştırmalar, deneysel etkilerin zamana bağlı değişimi konusunda ek bilgiler sağlayabilir.

Bu çalışmada, deney ve plasebo gruplarının işlem öncesindeki okul doyumunu puan ortalamaları denk olmadığı için, akılcı duygusal eğitimin öğrencilerin okul doyumlarına olan etkisi araştırılmamıştır. Akılcı duygusal eğitimin etkililiğini test edecek benzer deneysel çalışmalarda, ergenlerin kendileri için önemli bir yaşam alanı olan okulda yaşantılarından duydukları memnuniyet de (okul doyumunu) bir bağımlı değişken olarak incelenebilir.

Deneklerin deney ve plasebo kontrol gruplarına rastgele (random) atandığı bu deneysel çalışmada, iç geçerliği azaltabilecek olası bir öntest etkisinden bahsedilebilir. Deneklerin deney öncesi ölçümde (öntest) kullanılan ölçeğin içeriğine aşına olmaları deney sonrası ölçümde (sontest) performanslarını arttırabilir. Dolayısıyla, bu öntest etkisi deneysel desenin iç geçerliliği açısından bir sınırlılık oluşturabilir (Büyüköztürk, 2001).

Sonuç olarak bu çalışma, mantıkdışı inançlar azaldıkça yaşam doyumunun arttığına işaret eden ilişkisel araştırmalara ek olarak, ergenlerde yaşam doyumunun artmasında akılcı düşünme becerilerinin etkili olduğunu deneysel olarak ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Bu araştırmanın sonuçları, akılcı duygusal eğitimin çocuk ve ergenlere ruh sağlığı açısından daha çok avantaj sağlayabileceğini (Knaus, 2004) ve yaşam kalitelerini arttırabileceğini (Vernon ve Bernard, 2006) doğrulamaktadır. Bu çalışma da göstermiştir ki, karşılaştığı problemlerle nasıl başa çıkabileceğini erken yaşlarda öğrenen ergenlerin bu kazanımlarını günlük yaşantılarına uyarlayarak yaşamlarına daha pozitif bakabilmeleri mümkündür. Bu nedenle, okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri

kapsamında akılıc dyuğusal eğitim uygulamalarına da yer verilmesi, öğrencilerde psikososyal uyumun artmasına katkı sağlayabilecektir.

Kaynakça

- Altun, E. (2006). *Akılcı duygusal temelli güvengenlik eğitiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inanç ve güvengenlik düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bernard, M. E. (1984). Childhood emotion and cognitive behavior therapy: A rational-emotive perspective. İçinde P. C. Kendall (Ed.), *Advances in Cognitive-Behavioral Research and Therapy* (3) (pp. 213-253). London: Academic Press.
- Block, J. (1978). Effects of a rational-emotive mental health program on poorly achieving, disruptive high school students. *Journal of Counseling Psychology*, 25(1), 61-65.
- Bukowski, W. M., Hoza, B. ve Boivin, M. (1993). Popularity, friendship and emotional adjustment during early adolescence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 60, 23-37.
- Burnett, P.C. (1996, September). *Self-esteem enhancement in upper primary school children*. 9th Annual Meeting of the Queensland Guidance and Counselling Association, Brisbane, Queensland, Australia. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED409497.pdf> adresinden 15 Haziran 2015 tarihinde elde edilmiştir.
- Büyükoztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Chang, L., Chang, C., Stewart, S.M. ve Au, E. (2003). Life satisfaction, self concept, and family relations in Chinese adolescents and children. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 182-189.
- Ciarrochi, J. (2004). Relationship between dysfunctional beliefs and positive and negative indices of well-being: A critical evaluation of the common beliefs survey-III. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 22, 171-188.
- Cristea, I. A., Benga, O. ve Opre, A. (2008). The implementation of a rational emotive educational intervention for anxiety in a 3rd grade classroom: An analysis of relevant procedural and developmental constraints. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, 8(1), 31-51.
- Çivitci, A. (2003). *Akılcı duygusal eğitimin ilköğretim öğrencilerinin mantıksız inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çivitci, A. (2007). Çokboyutlu öğrenci yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 51-60.
- Çivitci, A. (2009a). Relationship between irrational beliefs and life satisfaction in early adolescents. *Eurasian Journal of Educational Research*, 37, 91-109.
- Çivitci, A. (2009b). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumu: Bazı kişisel ve ailesel özelliklerin rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 29-52.
- Donegan, A.L. ve Rust, J.O. (1998). Rational emotive education for improving self-concept in second-grade students. *Journal of Humanistic Counseling Education & Development*, 36, 248-257.
- Dye, S. O. (1981). The influence of rational-emotive education on the self-concept of adolescents living in a residential group home. *Dissertation Abstracts International*, 41(9), 3881a.
- Ellis, A. (1973). *Humanistic psychotherapy. The rational-emotive approach*. New York: The Julian Press.
- Froh, J. J., Fives, C. J., Fuller, J. R., Jacofsky, M. D., Terjesen, M. D. ve Yurkewicz, C. (2007). Interpersonal relationships and irrationality as predictors of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 2(1), 29-39.

- Gilman, R. ve Huebner, E.S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 293-301.
- Goldbeck, L., Schmitz, T.G., Besier, T., Herschbach, P. ve Henrich, G. (2007). Life satisfaction decreases during adolescence. *Quality of Life Research*, 16, 969-979.
- Hajzler, D. J. ve Bernard, M. E. (1991). A review of rational-emotive education outcome studies. *School Psychology Quarterly*, 6(1), 27-49.
- Hamamcı, Z. (2014). Anne-babaların akılcı olmayan inançları ve bu inançları azaltmaya yönelik eğitim programları. İçinde A., Çivitci, A.S., Türküm, B., ve Z. Hamamcı (Ed.). *Okullarda akılcı-duygusal davranış terapisine dayalı uygulamalar* (ss. 79-92). Ankara: Pegem Akademi.
- Hovardoğlu, S. (2000). *Davranış bilimleri için araştırma teknikleri*. Ankara: Ve-Ga Basım Yayın.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6, 149-158.
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L. C. ve McKnight, C. G. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 41, 81-93.
- Huebner, E.S., Valois, R.F., Paxton, R.J. ve Drane, J.W. (2005). Middle school students' perceptions of quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 6, 15-24.
- Huebner, E.S. ve Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 139-150.
- Kachman, D.J. ve Mazer, G.E. (1990). Effects of rational emotive education on the rationality, neuroticism and defense mechanisms of adolescents. *Adolescence*, 25, 131-144.
- Knaus, W. (2004). Rational emotive education: Trends and directions. *Romanian Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 4(1), 9-22.
- Lupu, V. ve Iftene, F. (2009). The impact of rational emotive behaviour education on anxiety in teenagers. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, 9(1), 95-105.
- Marcotte, D. (1996). Irrational beliefs and depression in adolescence. *Adolescence*, 31, 935-955.
- Myers, D. G. ve Diener, E. (1995). Who is happy. *Psychological Science*, 6, 10-19.
- Nickerson, A.B. ve Nagle, R.J. (2004). The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. *Social Indicators Research*, 66, 35-60.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K.A ve Zumbo, B.D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth Adolescence*, 40, 889-901.
- Omizo, M.M., Grace Lo, F. ve Williams, R.E. (1986). Rational-emotive education, self-concept and locus of control among learning-disabled students. *Journal of Humanistic Education And Development*, 25(2), 58-69.
- Roeser, R.W., Eccles, J.S. ve Sameroff, A.J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 321-352.
- Rosenbaum, T., Mc Murray, N. E. ve Campbell, I. M. (1991). The effects of rational emotive education on locus of control, rationality and anxiety in primary school children. *Australian Journal of Education*, 35, 187-200.
- Shek, D.T. (1997). The relation of parent-adolescent conflict to adolescent psychological wellbeing, school adjustment and problem behavior. *Social Behavior and Personality*, 25(3), 277-290.

- Smith, G.W. (1980). A rational-emotive counseling approach to assist junior high school students with interpersonal anxiety. *Dissertation Abstracts International*, 40(12), 6157a.
- Suldo, S.M. ve Huebner, E.S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78, 179-203.
- Thompson, C.L. ve Rudolph, L. (2000). *Counseling children* (5th Ed.). Belmont: Brooks/Cole.
- Trip, S., Vernon, A., & McMahon, J. (2007). Effectiveness of rational-emotive education: A quantitative meta-analytical study. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, 7(1), 81-93.
- Trip, S., McMahon, J., Bora, C. ve Chipea, F. (2010). The efficiency of a rational emotive and behavioral education program in diminishing dysfunctional thinking, behaviors and emotions in children. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, 10(2), 173-186.
- Ullman, C. ve Tatar, M. (2001). Psychological adjustment among Israeli adolescents immigrants: A report on life satisfaction, self concept, and self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 449-463.
- Valois, R.F., Paxton, R.J., Zullig, K.J. ve Huebner, E.J. (2006). Life satisfaction and violent behaviors among middle school students. *Journal of Child and Family Studies*, 15, 695-707.
- Vernon, A. (1989). *Thinking, feeling, behaving: An emotional education curriculum for adolescents (grades 7-12)*. Champaign, Illinois: Research Press.
- Vernon, A. (1999). *Counseling children and adolescents* (2nd Ed.). Denver: Love Publishing Company.
- Vernon, A. ve Bernard, M.E. (2006). Applications of REBT in schools: Prevention, promotion, intervention. İçinde A. Ellis & M.E. Bernard (Ed.), *Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders* (pp. 415-460). New York: Plenum Pres.
- Wilde, J. (1996). The relationship between rational thinking and intelligence in children. *Journal of Rational Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 14(3), 187-192.
- Yıkılmaz, M. (2009). *Akılcı duygusal eğitim programının lise öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve problem çözme beceri alguları üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yılmaz, B.Ş. ve Duy, B. (2013). Psiko-eğitim uygulamasının kız öğrencilerin benlik saygısı ve akılcı olmayan inançları üzerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 68-81.