

sevgi

By: sevgi uzmanlık

As of: Jan 23, 2019 6:03:48 PM
9,925 words - 41 matches - 16 sources

Similarity Index
5%

 Mode: Similarity Report ▾
paper text:

International Journal of Human Sciences ISSN:2458-9489 Volume 15 Issue Year: 2018 The Effect of

7

Mindfulness- Based Programs **on**

Coping with Test Anxiety: A Systematic Review Sınav Kaygısıyla Başa Çıkmada Bilinçli Farkındalık Temelli Programların Etkiliği: Sistematik Bir Derleme Abstract The research is a systematic review and

the purpose of the research is; is **the evaluation of** experimental **and**

12

mixed studies designed to examine the effectiveness of mindfulness-based programs applied to coping with test anxiety. In this context, English and Turkish articles and theses published in YOK TEZ, ULAKBİM, Google Academic and EBSCOhost databases between 2000 (January) and 2018 (April) have been systematically screened. In the study, mindfulness based interventions for test anxiety, mindfulness based stress reduction and test anxiety,

mindfulness based anxiety management, mindfulness based cognitive therapy for test anxiety, and

11

mindfulness based

therapy for test anxiety were used as keywords. Research that does not meet the criteria is excluded from the study; the 14 articles that met the criteria were examined and evaluated in terms of sample groups, purposes, countries where they were used, techniques used, measurement methods and findings. Findings have shown that investigations are usually carried out on the university students and that mindfulness-based programs are effective in reducing the anxiety of individuals experiencing test anxiety on different sample groups. Öz Araştırma sistematik bir derleme olup araştırmanın amacı; sınav kaygısıyla başa çıkmada uygulanan bilinçli farkındalık temelli programların etkililiğini incelemek amacıyla yapılmış deneysel ve karma çalışmaların değerlendirilmesidir. Bu kapsamda YÖK TEZ, ULAKBİM, Google Akademik ve EBSCOhost veri tabanlarında 2000 (Ocak) - 2018 (Nisan) yılları arasında yayımlanan İngilizce ve Türkçe makaleler ve tezler sistematik olarak taranmıştır. Taramada sınav kaygısı için bilinçli farkındalık temelli müdahaleler, stress azaltma temelli bilinçli farkındalık ve sınav kaygısı, bilinçli farkındalık temelli sınav kaygısı yönetimi, sınav kaygısına yönelik bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi, sınav kaygısına yönelik bilinçli farkındalık temelli terapi anahtar kelimeler olarak kullanılmıştır. Ölçütleri karşılamayan araştırmalar çalışma dışında tutulurken; ölçütleri karşılayan 14 makale bu çalışmada örneklem grupları, amaçları, yapıldığı ülkeler, kullanılan teknikler, ölçme yöntemleri ve bulgular açısından incelenmiş ve

değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, araştırmaların genellikle üniversite öğrencileri çalışma grubu üzerinde yürütüldüğünü ve bilinçli farkındalık temelli programlarının farklı örneklem grupları üzerinde sınav kaygısı Last, N., Last, N., & Last, N. (2018).

Title in article's language. Journal of Human Sciences,

1

15(1), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v15i1.NNNN Key words: Mindfulness based programs, anxiety, test anxiety, empirical studies, mixed studies. yaşayan bireylerin kaygısını azaltmada etkili olduğunu göstermiştir. Anahtar Kelimeler: Bilinçli farkındalık temelli programlar, kaygı, sınav kaygısı, deneysel çalışmalar, karma çalışmalar. 1. Giriş Latince anxius kelimesinden gelen kaygı, boğulmak anlamı taşımaktadır (Öztürk, 2015). Kaygı, nedensiz ve belirsiz bir şekilde içten gelen, sıkıntı ve korkunun eşlik ettiği duygusal bir tepkidir (Özpoyraz, 2000). Genel olarak kaygı, sağlıklı bireylerde yaşam boyu devam eden, güvenlik ve hayatta kalmayı sağlayan, koruyucu, başarı için motivasyon sağlayan, dikkati ve öğrenmeyi kolaylaştıran ve uyumsal bir işlev gören normal bir duygudur. Gelişimin bir parçası olarak, sosyal ve bilişsel becerilerin gelişimine paralellik göstermektedir. Kaygı, hafif bir huzursuzluktan yoğun bir panik durumuna kadar farklı yoğunluklarda yaşanabilir. Kaygının normal düzeylerde seyretmesi, bireyin yaşamında düzenleyici bir rol oynamaktadır (Öztürk ve Uluşahin, 2011; Townsend, 2002; Sümer, 2008). Kaygının sahip olduğu özellikler sınav durumu kapsamında ele alındığında; sınav kaygısından bahsetmek mümkündür (Sarason, 1984). Sınav kaygısı, bireylerin değerlendirilecekleri durumlarda deneyimledikleri korkulardır (Liebert ve Morris, 1967). Zeidner ve Safir'e (1988) göre ise; bireyin değerlendirileceğini hissettiği durumlarda başarısız olacağına dair kaygılarına eşlik eden davranışsal, bilişsel ve duygusal tepkileridir. Sınav kaygısı, çalışılan ve öğrenilen bilgilerin, sınav esnasında başarılı bir şekilde kullanılmasına engel olan kaygı durumudur (Baltaş, 2005). Suinn'e (1968) göre, sınav kaygısı, sınavdaki yönerge ve soruları anlama ve yorumlamadaki güçlük, hatırlama ve odaklanmada yetersizlik, huzursuzluk ve gerginlik hissidir. Sınav kaygısı pek çok ülkedeki eğitim kurumlarında görülebilmektedir. Çünkü öğrencilerin performans, bilgi ve beceri düzeylerinin ölçülmesinin yolu olarak sınavlar görülmektedir. Bu nedenle sınav kaygısının, okullarda önemli bir eğitsel problem olmaya devam ettiği söylenebilir. Sınavlar, şuan için eğitim kurumlarının ayrılmaz bir parçası olsa da bazı öğrenciler için beraberinde sorunları getirebilmektedir (Liebert ve Morris, 1967). Bu problemlerden bazıları şu şekilde sıralanabilir; sınav performansında başarısızlık (Bodas ve Ollendick, 2005; Cassady, 2004), düşük notlar (Chapell ve diğ., 2005; Faraoqi, Ghani ve Spielberger, 2012; Koçkar, Kılıç ve Şener, 2002), okuldan terk (Tobias, 1979; Yates, 2012), öğrenme ve dikkat problemleri (Bedell ve Marlowe, 1995), yüksek düzeyde psikopatoloji –depresyon, anksiyete vb.- (Bodas ve Ollendick, 2005; Özcan, 2017) ve düşük özgüven (Arslan ve Aksekioğlu, 2017, Çelik ve Onay, 2014; Kabalcı, 2008; Putwain, 2007). Sınav sistemi öğrenciler için yüksek düzeyde bir rekabet ortamı sağlamaktadır. Bu nedenle öğrenciler okullarında ve ulusal sınavlarda başarılı olabilmek adına baskı hissedebilmektedirler. Bu baskı; aile kaynaklı olabileceği gibi, kişinin kendi kendine geliştirdiği yüksek beklentilerden de kaynaklanabilir (Ang ve diğ., 2009; Ayrancı ve Öge, 2011; Kayapınar, 2006). Sınav kaygısını üst düzeyde yaşayan ergenlerin daha fazla akılcı olmayan inançları olduğu görülmüştür (Aldao ve Nolen- Hoeksama, 2010; Spielberger ve Vagg, 1987). Bu inançlar, gerçek dışı beklentilere yol açmakta ve bu beklentiler ile başarılı olma arzusu birleşince ortaya artmış bir kaygı çıkmaktadır. Bu yüksek düzeydeki kaygı ise; bireyin performans problemleri yaşamasına neden olabilmektedir. Bazı öğrenciler, ailelerini ve öğretmenlerini mutlu edebilmek, onlara utanç getirmemek için akademik açıdan başarılı olmaları gerektiğini düşünmektedirler (Ang ve diğ., 2009; Locker ve Croypley, 2004). Bunun nedeni ailelerin tutumlarından kaynaklanmaktadır. Aileler çocuklarının okul ve sınav başarılarını birer gurur kaynağı olarak

görmekte ve eğer çocuklar başarısız olurlarsa diğer insanların yüzüne bakmakta güçlük çekeceklerine inanmaktadırlar. Bu nedenle de çocuklara çalışmalarını ve yüksek notlar almaları konusunda baskı uygulayabilmektedirler (Ang ve diğ., 2009; Daymaz, 2012; Wong, Salili, Ho, Mak, Lai ve Lam, 2005). Bu beklentiler, çocuklara karşı dile getirilmese bile çocuklar tarafından algılanır ve bir süre sonra içselleştirilmeye başlanır. Bu durum, sınav kaygısının artmasına Commented [Y1]: Hakem A bu iki paragrafta aynı şeylerin tekrar ettiğini söylemişti. Bu nedenle iki paragrafı kendi içerisinde harmanlayıp tekrar eden kısımları çıkarttım. Commented [Y2]: İkinci hakem bu kaynağı eklememizi istemiş Last, N., Last, N., & Last, N. (2018).

Title in article's language. Journal of Human Sciences,

1

15(1), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v15i1.NNNN neden olabilmektedir. Ayrıca sınavı kendileri için ne kadar bir tehdit olarak algılıyorlarsa; sınav kaygısı düzeyi de yükselmektedir (Lowe ve diğ., 2008). 1.1

.Sınav Kaygısı Modelleri Sınav kaygısıyla ilgili farklı görüşler ve modeller geliştirilmiştir. Bunlar;
transaksiyonel, **dürtü**, sosyal öğrenme, eksiklik **ve** bilişsel –dikkat **modelleridir.**

2

Spielberg ve Vagg (1995) Transaksiyonel Süreç Modelini geliştirmiştir. Ancak daha sonra Zeidner (1998), bütünlük bir Transaksiyonel Modeli ortaya atmıştır. Bu modelde, sınav kaygısı inançlar, davranışlar gibi bileşenlerin kendi arasındaki etkileşimi bağlamında ele alınmıştır. Mandler ve Sarason'un (1952) Dürtü Modeline göre, sınav esnasında yüksek kaygı yaşayan öğrenciler, endişe ve fizyolojik semptomları ortaya çıkartan daha yüksek seviyede kaygı dürtüsüne sahiptirler. Bu modele göre, ortaya çıkan bu olumsuz tepkiler sınav performansını da olumsuz yönde etkilemektedir (Mandler ve Sarason, 1952; Sarason ve Mandler, 1952). Öz yeterlik, hedef yönelimli motivasyon ve beklentiler gibi bileşenlere vurgu yapan Sosyal Öğrenme Modeli, sınav kaygısının öğrencilerde akademik açıdan yetersiz olduklarını hissetmeye başladıklarında ortaya çıktığını ileri sürmektedir (Zeidner, 1998). Eksiklik modeli ise, sınava yetersiz çalışmanın veya sınavda zayıf performans gösterildiğine ilişkin algının sınav kaygısına neden olduğunu ileri sürmektedir. Bu nedenle, beceri eksikliğinden kaynaklanan kaygılar, sınav kaygısına yol açabilmektedir (Benjamin, McKeachie, Lin ve Holinger, 1981). Bilişsel-Dikkat Modeli, endişe, negatif içsel konuşma ve akılcı olmayan inançlar gibi bilişsel ve dikkat odaklı değişkenlerin sınav esnasında sınav kaygısına neden olduğunu ve performansa engel olduğunu ileri sürmektedir (Smith, Arnkoff ve Wright, 1990). Özellikle endişe, bireyin negatif düşüncelere ve negatif içsel konuşmalara odaklanmasına neden olmakta ve dikkati yapılan işten uzaklaştırmaktadır (Wine, 1971). Bu nedenle bu model, bilişsel-bozucu etki modeli olarak da adlandırılmaktadır (Tobias, 1985). Bireyin sınav gibi zorlu görevlerde tüm dikkatini tamamen odaklaması gerekmektedir ancak yoğun sınav kaygısı bireyler, dikkatlerini sınav ile deneyimledikleri kaygı (negatif içsel konuşma, kuruntu vb.) arasında bölmektedirler. Bu durumda sınav esnasındaki performansı olumsuz yönde etkilemektedir (Wine, 1971). Yapılan araştırmalar bu modelin diğer modellere kıyasla sınav başarısını artırma ve sınav kaygısını azaltmada daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur (Smith ve diğ., 1990). Yüksek kaygılı öğrencilerin içsel süreçlere odaklandığı ancak düşük kaygılı öğrencilerin ise, göreve odaklandığı görülmüştür. Bu nedenle dikkatin, öz-değerlendirme yerine göreve odaklanması gerektiği belirtilmektedir (Wine, 1971).

Son yıllarda hazırlanan programlar incelendiğinde ise; bilişsel modellere **ağırlık** verildiği **görülmektedir.**

2

Bilişsel modeller, temelde akılcı olmayan inançların kaygıya sebep olduğu temeline dayanmaktadır. Kaygıyı azaltmak amacıyla da bu akılcı olmayan inançlara müdahale etmek gerekmektedir. Sınav kaygısıyla ilgili yapılan çalışmalarda da ruminasyon ve akılcı olmayan düşünceler gibi değişkenlerin kaygı ile ilişkili olduğu ve bu faktörlerin bireyin dikkatini böldüğü görülmektedir (Aldoa ve Nolen-Hoeksama, 2010; Sarason, 1986; Spielberg ve Vagg, 1987). Dikkati, verilen görev ile akılcı olmayan inançlar arasında bölünen birey ise; sınav esnasında istediği performansı gösteremeyebilmektedir (Wine, 1971). Ayrıca, yapılan bazı çalışmalar, kaygıyı azaltmada meditasyon, gevşeme eğitimi gibi tekniklerin de işe yaradığını göstermektedir. Bu çalışmalar ile bireyler vücutta bulunan kas grupları ile çalışarak onları kontrol etmeyi ve kaygı durumlarında onları rahatlatmayı öğrenmektedirler. Böylece kaygıyı azaltmak amaçlanmaktadır. Bu tekniklerin de kaygıyı azaltmada büyük etkisi olduğu görülmüştür (Baltaş ve Baltaş, 1993; Holland ve Tarlow, 1980). Tüm bu bilgiler ışığında, bilinçli farkındalık temelli eğitimlerin sınav kaygısını azaltmada etkili olacağı düşünülmektedir. Çünkü bilinçli farkındalık temelli teknikler, bireyin dikkatini dağılsa bile sonradan kontrol altına alabilmesini, akılcı olmayan düşünceleri fark edebilmesini ve bunları modifiye edebilmesini ve bedendeki gerginliğin fark edilerek gerek nefes egzersizi gerek de kas gevşetme gibi uygulamalar ile bu gerginliğin rahatlatılmasını sağlamaktadır. Bu nedenle bundan sonraki bölümlerde bilinçli farkındalık ve bilinçli farkındalık temelli tekniklere yer verilmiştir. Commented [Y3]: Bu kısımda modelleri ayrı başlıklar altında ele almıştım. Ancak Hakem A sadece bir özet olarak geçilmesini ve bilişsel- dikkat modeline daha çok odaklanılmasını istemiş. O nedenle modelleri birkaç cümleyle açıklayarak bilişsel-dikkat modelini uzun tuttum. Last, N., Last, N., & Last, N. (2018).

Title in article's language. Journal of Human Sciences,

1

15(1), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v15i1.NNNN 1.2.Bilinçli Farkındalık, Sınav Kaygısı ve Dikkat Kökeni, Budist felsefesine dayanan bilinçli farkındalık (mindfulness) günümüzde popüler olan kavramlardan bir tanesidir. Bilinçli farkındalık, bireyin yargısız, affedici ve kabul edici bir tutum ile farkındalığını şimdiki zamana, duygu, düşünce ve davranışlarına yönlendirebilmesi, dikkatini istediği noktalara odaklayabilmesi anlamına gelmektedir (Kabat Zinn, 2003). Bilinçli farkındalık, Marlatt ve Kristeller'e (1999) göre, dikkatin özdüzenlenmesi ve Brown, Ryan ve Creswell'e (2007) göre ise; yargılardan ve ruminasyondan bağımsız bir farkındalık odaklı bilinçlilik durumudur. Bilinçli farkındalık, geçmiş ve gelecek yerine şimdiye odaklanmayı, ruminasyon ve akılcı olmayan inançları fark ederek bunları azaltmayı, kaygıyı azaltacak bazı teknikleri öğrenmeyi, duygusal ve zihinsel karmaşalar yerine zihni ve bedeni sakinleştirebilmeyi amaçlamaktadır (Bishop ve diğ., 2004). Kabat- Zinn'in bilinçli farkındalığın evrensel olduğunu belirtmesi ve 1979'da Bilinçli Farkındalık Temelli Stres Azaltma programlarını uygulamaya başlaması bilinçli farkındalık kavramının dünyada yaygınlaşmasında etkili olmuştur. Bilinçli farkındalık, zihnin çalışma sistemi hakkında bireylere farkındalık ve bilgi sağlamaktadır. Çünkü zihin sürekli olarak aktiftir ve şimdi, geçmiş, gelecek arasında gidip gelmektedir. Ancak birey, zihnin her an dağılabileceğini, dikkatinin kayabileceğini fark edebilirse zihnini yeniden odağa getirebilmektedir (Borkovec, 2002; Siegel, 2010; Williams ve Penmann, 2011). Örneğin, sınav sırasında bir öğrenci olumsuz duygulara kendini kaptırırsa, bunu fark edebilir ve dikkatini tekrar sınavdaki sorulara ve içinde bulunduğu zamana verebilir (Yantis ve Johnson, 1990, akt. Ekblad, 2008). İnsanlar, bilişsel

süreçlerinin ortaya çıkardığı düşünceleri gerçek olarak görmeye meyillidirler. Oysaki bu gerçeğin çarpıtıldığının bir işaretidir (Williams ve Penmann, 2011). Sınavlarda çoğu zaman kaygının kaynağı, sınavdan ziyade öğrencinin “Ben yapamayacağım, başarısız olacağım. Çok zor.” gibi düşünceleridir. Çünkü bir süre sonra bu düşünceler, birey tarafından kabul görmüş bir hakikat olarak varsayılmaya başlanmaktadır. Akılcı olmayan inançlar ve negatif içsel konuşmalar, bireyi gerçeklerden uzaklaştırmaktadır. Bu durum, bireyin sonraki sınavlarını da “Son sınavda istediğim notu alamadım. Bu sefer de alamayacağım.” gibi düşüncelerle şekillendirmeye başlamasına neden olabilmektedir (Ariana, 2012). Birey, bu düşüncelere sahip olduğunda bedeninde bir takım fizyolojik semptomlar göstermeye başlamakta ve şu andaki deneyime veya göreve tam olarak odaklanmakta güçlük yaşamaktadır. Bilinçli farkındalık ise, endişelerden ve olumsuz düşüncelerden kurtulmaya çalışarak değil, onlarla kurulan ilişkiyi değiştirmeye çalışarak bireye yardımcı olmaktadır (Williams ve Penmann, 2011). Bilinçli farkındalık bunu yeniden değerlendirme ile gerçekleştirmektedir. Yeniden değerlendirme, bilinçli farkındalığın doğasındaki özelliklerden bir tanesi olarak kabul edilmektedir. Birey, yeniden değerlendirme ile bu akılcı olmayan inançları ve negatif içsel konuşmaları fark ederek onları objektif olarak değerlendirebilmektedir (Thomas, 2011). Günümüzde bilinçli farkındalık temelli müdahale ve eğitimlerin okullar, iş yerleri, hastaneler, psikolojik danışma merkezleri gibi pek çok alanda kullanıldığı görülmektedir (Erk, 2016). Kabat-Zinn (2013), bilinçli farkındalık eğitimlerinin temel amacının; şimdiki zaman odaklı ve önyargısız bir dikkat geliştirebilmek ve beden farkındalığını arttırmak olduğunu belirtmektedir. Bu müdahaleler içerisinde genellikle nefes egzersizleri, beden taraması, meditasyon ve dikkat kontrolü gibi teknikler yer almaktadır (Davidson, 2010). Bu nedenle bilinçli farkındalık eğitimlerinin temel bileşenlerinin; dikkatin sürece verilmesi, fonksiyonel olmayan düşüncelerin tespit edilmesi, beden farkındalığının artırılması, duyguların fark edilmesi ve yeniden bilişsel değerlendirmenin yapılması gibi faktörlerden oluştuğu söylenebilir (Gregucci, Pappaianni, Siugzdaite, Theunninck, ve Job, 2015; Halland ve diğ., 2015; Hill ve Updergraff, 2012). Öğrenciler, girmeleri gereken bir sınav söz konusu olduğunda birkaç gün boyunca süren bir kaygı hissedebilmektedirler. Kaygının belirtileri öğrenciden öğrenciyeye değişiklik gösterse de aşırı düzeyde hissedilen kaygılar, öğrencilere ve öğrencilerin performansına, özgüvenine ve sağlığına zarar verebilmektedir (Bodas ve Ollendick, 2005). Kaygıya eşlik eden akılcı olmayan inançlar, öğrencinin endişelerini daha çok arttırmakta ve performansını daha çok olumsuz yönde etkilemektedir. Sınavdan başarısız olan öğrenci, akılcı olmayan inançlarını genelleştirmekte ve bir sonraki sınavla karşı karşıya kaldığında olumsuz inanç ve duygularını yeniden deneyimlemektedir (Ariana, 2012). Yapılan Commented [Y4]: İkinci hakem yanına mindfulness eklememizi istemiş Commented [Y5]: Burada aslında iki alt başlık vardı. Ama Hakem A çalışmanın amacını yansıtan noktalara daha fazla odaklanmamız gerektiği belirtmiş. Bu nedenle diğer başlığın altındakileri de bu başlığın altına aldım ve gereksiz gördüğüm bazı kısımları çıkarttım. Last, N., Last, N., & Last, N. (2018).

Title in article's language. Journal of Human Sciences,

1

15(1), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v15i1.NNNN çalışmalar, bilinçli farkındalık temelli müdahalelerin özellikle kaygıyı ve kaygı semptomlarını (kalp çarpıntısı, terleme, titreme vb.) azaltmada büyük başarı elde ettiğini ortaya koymaktadır

(Hofmann, Sawyer, Witt ve Oh, 2010; Preddy, McIndoo ve Hopko, 2013).

15

Çünkü bilinçli

farkındalık düzeyi yüksek olan bireylerin daha çok **aktif** stresle **başça çıkma** becerilerini **kullandıkları**

14

ve stresli durumlardan daha az kaçarak onlarla daha fazla yüzleştikleri görülmektedir (Brown ve Ryan, 2003; Palmer ve Rodger, 2009). Benzer şekilde; bilinçli farkındalık düzeyi düşük olan bireylerin ise; daha çok uyumsuz stresle başça çıkma becerilerini kullandıkları, daha fazla endişe, kaygı, depresyon yaşadıkları ve kendilerini daha fazla olumsuz değerlendirerek, daha çok ruminasyon yaptıkları görülmektedir (Akin ve Akin, 2015; Feldman, Hayes, Kumar, Greeson ve Laurencenau, 2006; Keng, Smoski ve Robins, 2011). Bu nedenle, öğrencilerin kaygının yol açacağı olası zararlı etkileri yönetmelerine yardımcı olacak bilgi ve becerileri desteklemek ve öğretmek için yollar geliştirmek büyük önem arz etmektedir. Çünkü öğrenciler, akademik hayatları boyunca sık sık sınav kaygısı yaşamaktadırlar. Ariana'ya (2011) göre, bilinçli farkındalık eğitimleri, öğrencilerin bu kaygılar ve semptomlarla başça çıkmalarına yardımcı olmaktadır. Stres yaratan durumlar, dikkati bozabilmekte ve eğitim öğretim sürecine zarar verebilmektedir. Buna rağmen okullarda öğretilen materyallere ilgi gösterilirken öğrencilerin dikkat, farkındalık ve odaklanma gibi faktörleri göz ardı edilmektedir. Oysaki öğrencilerde stres yönetimi ile ilgili yapılan çalışmaların büyük bir kısmı, dikkatli olmanın öğrencilerin stresle başça çıkmalarına ve kaygının uzun vadeli olumsuz sonuçlarından kaçınmasına yardımcı olacağını bulmuştur (Ramli ve diğ., 2018). Ayrıca son bulgular, bilinçli farkındalık eğitimlerinin stresi yönetme yeteneğini kolaylaştırabildiği, akademik performansı, hafızayı, yaratıcılığı, dikkatin özdüzenlenmesini ve karar verme becerilerini arttırdığı, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, odaklanmayı güçlendirdiği, öğrencilerde iyilik halinin gelişmesine yol açabileceği ve bu sayede okullarda öğrencilerin başarısına katkı sağladığı görülmektedir (Creswell, Way, Eisenberger ve Lieberman, 2007; Damcı, 2016; Kieley, Gilligan, Staton ve Curtis, 2017; Williams ve Penman, 2015). Bu araştırmalar, bilinçli farkındalık eğitimlerinin her yaş grubuna uygulanabileceğini ortaya koymaktadır. Çünkü birçok araştırma, bilinçli farkındalığın çocuk ve ergenlerde iyi öğretildiği ve uygulandığı zaman ruh sağlığını ve refahını, dikkati, öz düzenlemeyi ve sosyal yeterliliği geliştirebileceğini göstermektedir (Wall, 2005). Görüldüğü üzere, sınav kaygısını azaltmak ya da engellemek amacıyla bilinçli farkındalık temelli tekniklerden yararlanılabilmektedir. Ancak alanyazın incelendiğinde 'sınav kaygısı yaşayan öğrencilerde bir müdahale yöntemi olarak uygulanan bilinçli farkındalık temelli programların etkililiği' konusunda yapılan araştırmaları inceleyip özetleyen bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı; sınav kaygısı yaşayan öğrencilere uygulanan bilinçli farkındalık temelli programların etkililiğinin değerlendirilmesi için yapılmış ampirik araştırmaların gözden geçirilmesidir. Çalışma, alanyazının sistematik bir şekilde incelenmesini amaçlamaktadır. Bu kapsamda; sınav kaygısı üzerine yürütülen bilinçli farkındalık temelli eğitimleri ele alan çalışmalar, karşılaştırmalı analizler yoluyla ortaya çıkartılmaya ve özetlenmeye çalışılmıştır. Böylece bu çalışmanın, sınav kaygısına yönelik uygulanan bilinçli farkındalık temelli müdahaleler ile ilgili yapılmış çalışmaların sürecinden sonuçlarına kadar genel bir bilgi sunarak ve karşılaştırmalar yaparak alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. 2. Yöntem: Bu çalışma, tarama modellerinden sistematik derleme türünde bir çalışmadır. Sistematik derlemeler, herhangi bir soruya çözüm üretebilmek için alanda yayınlanmış olan araştırmaların detaylı ve kapsamlı bir şekilde taranması, birtakım kriterler kullanılarak ilgili olmayan çalışmaların devre dışı bırakılması ve çalışmaların niteliğini, kalitesini inceleyerek derlemeye alınacak olan çalışmaların belirlenmesi ve bu çalışmaların bulgularının sentezlenerek özetlenmesini içermektedirler (Higgins ve Green, 2011). 2.1.Örneklem Prosedürü: Bu araştırmada, sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin müdahalesinde kullanılan Bilinçli Farkındalık Temelli Eğitim programlarının etkililiğini değerlendirmek amacıyla YÖK TEZ, Commented [Y6]: Problem cümlesi olarak ayrı başlık açmışım aneldinednleaçmaalışHmaakseinmınAönilkemkiisniemddeaybeurnvuerveenrmbuempaizraggerraefkiteiğkilnediiimste.miş.

O Commented [Y7]: Haek A sistematik derleme yerine tarama modellerinden sistematik derleme ifadesi kullanmamızı istemiş. Last, N., Last, N., & Last, N. (2018).

Title in article's language. Journal of Human Sciences,

1

15(1), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v15i1.NNNN ULAKBİM, Google Akademik ve EBSCOhost veri tabanlarında 2000 (Ocak) -2018 (Nisan) yılları arasında yayınlanmış olan Türkçe ve İngilizce makaleler ve tezler taranmıştır. Taramada kombinasyonlar halinde kullanılan anahtar kelimeler şunlardır; mindfulness based interventions and test anxiety, mindfulness based stress reduction and test anxiety, mindful test anxiety management, mindfulness based cognitive therapy and test anxiety, mindfulness based therapy for test anxiety. Ulaşılan çalışmaların başlık ve özetleri gözden geçirilmiş ve sınav kaygısına yönelik olmayan, deneysel yöntem içermeyen ve bilinçli farkındalık temelli uygulamaları ele almayan çalışmalar incelemenin dışında bırakılmıştır. Çalışmanın amacına uygun olan ve kriterleri karşılayan araştırmalar belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan seçim sürecine ilişkin Şekil 1 aşağıda yer almaktadır. Şekil 1. Çalışmaların seçim süreci 3. Bulgular Bu araştırmada, kriterleri karşılayan 14 makale değerlendirilmiştir. Çalışmanın amacına uygun Türkiye'de yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle incelenen makalelerin hepsi İngilizce makalelerden oluşmaktadır. Çalışmaların 8 tanesi USA'de (Bannirchelvam, Bell ve Costello, 2017; Bannon, 2017; Brown, Forman, Herbert, Hoffman, Yuen ve Goetter, 2011; Corbett, 2011; Lee, Last, N., Last, N., & Last, N. (2018).

Title in article's language. Journal of Human Sciences,

1

15(1), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v15i1.NNNN Semple, Rosa ve Miller, 2008; Napoli, Krech ve Holley, 2005; Paul, Elam ve Verhulst, 2007; Zettle, 2003), 2 tanesi İran'da (Ahmadi, Razini ve Hatami, 2016; Mohammadi, Zargar ve Shahidi, 2018), 1 tanesi UK'de (Galante ve diğ., 2017), 1 tanesi Norveç'de (Dundas, Thorsheim, Hjeltnes ve Binder, 2016), 1 tanesi Kanada'da (Carsley, Heath ve Fajnerova, 2015), 1 tanesi Güney Kore'de (Cho, Ryu, Noh ve Lee, 2016) yürütülmüştür. Çalışmalardan iki tanesinde Karma Model (Deneysel+Nitel) kullanılmışken (Bannirchelvam, Bell ve Costello, 2017; Lee, Semple, Rosa ve Miller, 2008); diğer çalışmalarda ise sadece deneysel model kullanıldığı görülmektedir (Ahmadi, Razini ve Hatami, 2016; Bannon, 2017; Brown ve diğ., 2011; Carsley, Heath ve Fajnerova, 2015; Cho, Ryu, Noh ve Lee, 2016; Corbett, 2011; Dundas, Thorsheim, Hjeltnes ve Binder, 2016; Galante ve diğ., 2017; Napoli, Krech ve Holley, 2005; Paul, Elam ve Verhulst, 2007; Mohammadi, Zargar ve Shahidi, 2018; Zettle, 2003). İncelenen çalışmalardan elde edilen bulgular, örneklem ve uygulama grupları, müdahale, ölçümler ve sonuçlar olmak üzere beş başlık altında değerlendirilmiştir (Tablo 1). Tablo 1. Çalışmaların ülke, örneklem ve araştırma deseni, uygulama grupları, müdahale, ölçümler ve sonuçlara göre dağılımı

Çalışma Ülke Örneklem Araştırma Deseni Uygulama Grupları Müdahale Ölçümler Sonuçlar Zettle, 2003 USA Sınav ve matematik kaygısı yaşayan üniversite öğrencileri (n=37) Çalışmaya dahil edilmeyen kişi sayısı: 13 Yaş Ortalaması: 30.9 Deneysel İki Grup Kabul ve Kararlılık Terapisi Grubu (n=12) Sistematik Duyarsızlaşma Grubu (n=12) 6 haftalık Kabul ve Kararlılık Terapisi veya Sistematik Duyarsızlaştırma ACT: creative hopelessness tekniği, kabul ve isteklilik çalışmaları, gözlem egzersizi, satranç tahtası metaforu, hedef ve değerler Ön test Son Test İzlem Testi

Mathematics Anxiety Rating Scale, Test Anxiety Inventory, Trait Anxiety Inventory, Wide Range Achievement Test

8

iki terapinin de sınav kaygısını anlamlı olarak (küçük etki boyutu ile) azalttığı ve bu nedenle iki terapinin karşılaştırılmadığı görülmüştür (Ancak her iki terapinin de gruptaki katılımcıların yarısını tedavi ettiğini ortaya koymuştur. Sistemantik Duyarsızlaştırma: Progresif kas gevşetme çalışması, ev ödevleri, 11 adımlık kaygı hiyerarşisi ve imgesel sistemantik duyarsızlaştırma Last, N., Last, N., & Last, N. (2018).

Title in article's language. Journal of Human Sciences,

1

15(1), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v15i1.NNNN Paul, Elam ve Verhulst, 2007 USA 64 tıp öğrencisi (Southern Illinois Üniversitesi Deneysel 1.Grup (2004- 2005 akademik yılı öğrencileri; n=32) 2.Grup (2005- 2006 akademik yılı öğrencileri; n=32) Kontrol Grubu yok. 10 ay boyunca derslerin bir parçası olarak DBM –Derin Nefes Meditasyonu- tekniği kullanılmıştır. (Sessiz bir ortamda çalışmak, bireyin konsantre olması için diyafram nefesi alması, vücut ağırlığının çoğunun desteklendiği rahat bir konumda oturması Ön Test Son Test (6 hafta sonra) İzlem Testi (3 hafta sonra) Derin Nefes Alma Meditasyonu Anketi Öğrenciler, sınav kaygısı, öfke, kendinden şüphe ve konsantrasyon kaybı ile ilgili sahip oldukları algılarının azaldığını ve akademik açıdan daha fazla başarılı olduklarına inandıklarını belirtmişlerdir. Napoli, Krech ve Holley, 2008 USA 1.2. ve 3. Sınıf öğrencileri (n=254) Deneysel Deney Grubu (n=97) Kontrol Grubu (N=97) 12 Oturumluk (Toplam 24 hafta) Dikkat Akademisi Programı (nefes egzersizi, beden taraması görselleştirme uygulaması, paylaşım ve Ön Test Son Test ADD-H Kapsamlı Öğretmen Derecelendirme Ölçeği, Çocuklar İçin Günlük Dikkat Testi ve Sınav Kaygısı Ölçeği Sınav Kaygısı Ölçeği'nden alınan puanlar

deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark

3

olduğunu göstermiştir. Last, N., Last, N., & Last, N. (2018).

Title in article's language. Journal of Human Sciences,

1

15(1), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v15i1.NNNN eğitimci geribildirim) Kontrol Grubu= Dikkat Akademisi Programı uygulanmadı Lee, Semple, Rosa ve Miller, 2008 USA 4, 5, ve 6. Sınıf öğrencileri (yaş 9- 12) n= 28 Karma Model (Deneysel+Nitel) Dört Grup Mart 2013 sabah grubu (yaş 9-10), Mart 2013 öğlen grubu (yaş 11-12) Kasım 2012 sabah grubu (yaş 9-10), Kasım 2012 öğlen grubu (yaş 11-12) 12 haftalık Bilinçli farkındalık temelli terapi bilişsel Ön Test Son Test İzlem Testi Child Behavior

Checklist: Parent Report Form, Multidimensional Anxiety Scale for Children, State-Trait Anxiety Inventory for Children, Reynolds Child Depression Scale,

5

Participant Evaluation and Questionnaire, Parent Evaluation and Questionnaire Araştırma sonunda yürütülen nitel görüşmelerde veliler çocuklarının sınavlara çok rahat ve sakin girdiklerini, bir öğrenci sınav öncesi artık kaygı ve endişe yaşamadığını, diğer öğrenciler ise sınavdayken artık daha sınava odaklanmış hissettiklerini belirtmişlerdir. Ancak aynı zamanda çalışma 2013 yılı grubunun 2012 yılı grubuna kıyasla terapiden fayda sağlayamadığını göstermiştir. Corbett, 2011 USA 4. ve 5. Sınıf öğrencisi (N=107) Deneysel Deney Grubu (5 sınıf; n=63) başlamadan önce 5 hafta boyunca 15 dakikalık Deney Derslere Grubu: Ön test Son test State-Trait Anxiety for Children, Uygulanan bilinçli farkındalık müdahalesi sınav kaygısı düzeyinde anlamlı bir fark yaratmamıştır. Last, N., Last, N., & Last, N. (2018).

Title in article's language. Journal of Human Sciences,

1

15(1), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v15i1.NNNN Kontrol Grubu (3 sınıf; n=44) bilinçli farkındalık meditasyon çalışması Kontrol Grubu: 15 dakikalık serbest kitap okuma saati The Test Anxiety

Scale for Children, The Positive and Negative Affect Schedule for Children, The Child Acceptance and

9

Mindfulness, Children's Color Trail Test, Salivette sampling device Brown ve diğ., 2011 USA 16 üniversite öğrencisi Deneysel ABBT (Kabul ve Kararlılık Terapisi) Grubu CT (Bilişsel Terapi) Grubu 2 saatlik grup oturumları Bilişsel Terapi: Kaygı hakkında genel psiko- eğitim, sınav kaygısı ve onunla ilişkili duygu ve düşünceler, imajinasyon, ev ödevleri, otomatik düşünceleri yeniden yapılandırma, rahatlama stratejileri Ön test Son test (Final sınavından sonraki ilk 48 saat içerisinde) Test Anxiety Inventory-5, State Trait Anxiety Inventory, Philadelphia Mindfulness Scale, Acceptance and Action Questionnaire, Drexel Defusion Scale Her iki tedavi de sınav kaygısını etkili bir şekilde azaltmıştır, ancak azalma oranı ABBT grubundaki öğrenciler için daha fazladır. Last, N., Last, N., & Last, N. (2018).

Title in article's language. Journal of Human Sciences,

1

15(1), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v15i1.NNNN Kabul ve Kararlılık Terapisi: psiko- eğitim, creative hopelessness egzersizi, istekliliğin 3 bileşeni (farkındalık, kabul ve defüzyon), dikkat kaybı ile başa çıkma, imajinasyon, ev ödevi Carsley, Heath ve Fajnerova, 2015 Kanada 4, 5, ve 6. Sınıf öğrencileri (n=57) Deneysel 2 grup Bilinçli Farkındalık Mandala Boyama Grubu (n=26) Serbest Boyama Grubu (n=26) 15 dakikalık boyama çalışması ve ölçeklerin eşlik ettiği toplam 50 dakikalık çalışma (sınav kaygısı kavramının açıklanması ve sözel debriefing ve deneyime ilişkin bilgilerin toplanması dahildir) Ön test Son test State-Trait Anxiety Inventory for Children State form, WRAT 3 İki çalışma da anlamlı olarak sınav kaygısının

azalmasını sağlamıştır ancak iki çalışma arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Cho, Ryu, Noh ve Lee, 2016 Güney Kore Sınav kaygısı ölçeğinden %30'un üzerinde alan 36 üniversite öğrencisi Deneysel Üç Grup Bilinçli farkındalık Katılımcılar, bir oturluk bilinçli farkındalık nefes egzersizi veya Ön test Son test The Revised Test Anxiety, Çalışma, hem bilinçli farkındalık nefes egzersizinin hem de bilişsel yeniden değerlendirme Last, N., Last, N., & Last, N. (2018).

Title in article's language. Journal of Human Sciences,

1

15(1), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v15i1.NNNN nefes egzersizi grubu (n=12), Bilişsel yeniden değerlendirme eğitimi grubu (n=12), Eğitim almayan grup (n=12) bilişsel yeniden değerlendirme eğitimi aldıktan sonra 6 gün boyunca kendi eğitimlerini (günde 30 dakika) günlük notlar olarak sürdürdüler. The

Automatic Thoughts Questionnaire- Positive, The Positive And Negative Affect Schedule

16

eğitiminin sınav kaygısını azalttığını (geniş etki büyüklüğü ile) ancak bilinçli farkındalık nefes egzersizi eğitiminin bilişsel yeniden değerlendirmeye kıyasla pozitif otomatik düşünceleri arttırmada daha başarılı olduğu görülmüştür. Sınav kaygısını azaltmada bilinçli farkındalık nefes egzersizi ile bilişsel yeniden değerlendirme grubu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Dundas, Thorsheim, Hjeltnes ve Binder, 2016 Norveç Yardım için birime başvuran 70 lisans ve yüksek lisans öğrencisi Deneysel Deney Grubu (n=70) Kontrol Grubu (n=90) 8 haftalık Bilinçli Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı (meditasyonlar, günlük hayatta bilinçli farkındalığın kullanımı, duygu ve düşüncelerini serbest bırakmak, yargılamama, değişmeye and academic self- esteem, General self- efficacy Ön test Son test Revised anxiety scale, State and anxiety, Self-esteem test trait (SE) Araştırma bulguları programın sınav ve akademik değerlendirme kaygısını azalttığını ortaya koymuştur. Last, N., Last, N., & Last, N. (2018).

Title in article's language. Journal of Human Sciences,

1

15(1), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v15i1.NNNN çalışmada, yoga, beden taraması Ahmadi, Razini ve Hatami, 2016 İran Uygulanan ölçeklerden en yüksek puanı alan lise öğrencileri (n=40) Deneysel Deney Grubu (n=20) Kontrol Grubu (n=20) 8 haftalık Bilinçli Farkındalık Temelli Stres Azaltıcı Grup Terapisi Ön test Son test Spielberger test anxiety test, Dysthymia in Structured Clinical Interview, Beck Depression Inventory Terapinin sınav kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Galante ve diğ., 2017 UK Cambridge Üniversitesi'nde mevcut lisans veya yüksek lisans öğrencileri (18 yaş üstü) ve farkındalık kursunun sekiz oturumundan en az yedisine katılabileceği-ne inanan, psikopatoloji göstermeyen öğrenciler (n=616) Deneysel Ruh sağlığı desteği ve Öğrenciler için Bilinçli Farkındalık Becerileri Eğitimi Grubu (8 hafta; n=309) Sadece ruh sağlığı desteği grubu (n=307). Sekiz haftalık 75- 90 dk'lık seanslar yürütülmüştür. Seanslar, bilinçli farkındalık meditasyon egzersizleri, düşünme, sorgulama ve interaktif egzersizler içeriyordu. Önerilen ev ödevleri 8 dakikadan başlayarak günde yaklaşık 15-25 dakikaya kadar yükseltilmiştir. Evde uygulama, ders kitabındaki Ön Test Son Test İzlem Testi

Clinical Outcomes in Routine Evaluation Outcome Measure ve **Warwick – Edinburgh**

13

Zihinsel Refah Ölçeği (Ölçekler öğrencilerin kaygılarının en çok arttığı dönem olan sınav dönemlerinde uygulanmıştır.) Bulgular, bilinçli farkındalık eğitiminin sınav dönemlerinde üniversite öğrencilerinin kaygı ve stresleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Last, N., Last, N., & Last, N. (2018).

Title in article's language. Journal of Human Sciences,

1

15(1), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v15i1.NNNN ses dosyaları ve dikkatli yürüyüş, dikkatli yemek yeme ve alışkanlık kesiciler gibi diğer bilinçli farkındalık uygulamalarından meditasyonlar içeriyordu. Bannirchelvam, Bell ve Costello, 2017 USA 3, 4, 5, ve 6. Sınıf ruhsal sağlık açısından risk grubunda olan öğrenciler (n=20) Karma Model (Deneyisel+Nitel) Kontrol Grubu yok. Bilinçli farkındalık temelli The Triple R programı haftada bir kez olmak üzere 6+2 hafta boyunca uygulanmıştır. Oturumların açılış ve kapanışlarında kısa süreli bilinçli farkındalık meditasyonu uygulanmıştır (duyguların, düşüncelerin ve beden farkına varma, bilinçli farkındalık, Yarı yapılandırılmış nitel görüşmeler yürütülmüştür. Uygulama sonrası görüşme (n=8) yapılmıştır. X Öğrencilere sınavlardan önce bilinçli farkındalık tekniklerini kullanıp kullanmadıkları sorulmuş ve öğrencilerin birçoğu genellikle sınavlardan önce kaygı yaşadıkları için bu teknikleri sınavlarda kendilerini sakinleştirmek için sıklıkla kullandığını belirtmiştir. Last, N., Last, N., & Last, N. (2018).

Title in article's language. Journal of Human Sciences,

1

15(1), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v15i1.NNNN sağlıklı arkadaşlıklar) Bannon, 2017 USA Kriterleri karşılayan (lisans öğrencisi olmak, en az 18 yaşında olmak, Sınav Kaygısı Ölçeği'nden 3/5 puan almak) üniversite öğrencileri (n= 88) Deneyisel Üç Grup, Kabul Temelli Davranış Terapisi- ABBT (n=32), Bilişsel Terapi-BL (n=30) Sağlıklı Yaşam Grubu- SY (n=26) Kabul Temelli Kararlılık Terapisi: Metaforlar, duygu ve düşüncelerin kontrolü, farkındalık, isteklilik, duygu ve düşüncelerin kabulü çalışmaları) Bilişsel Terapi: Tedavi hedefleri, bilişsel model, negatif otomatik düşüncelerin yakalanması, imgeleme, yeniden yapılandırma, kas gevşetme Ön test Son Test Kişisel Bilgiler Formu, The Cognitive Interference Questionnaire, The Westside Test Anxiety Scale, The Philadelphia Mindfulness Scale, The Acceptance and Action Questionnaire-II, The Drexel Defusion Scale Sınav kaygısına yönelik uygulanan ABBT müdahalesi, BT ve SY gruplarına kıyasla anlamlı olarak daha yüksek düzeydeki performansa neden olmuş, bilişsel hataları önemli ölçüde daha fazla azaltmış, psikolojik esneklik ve bilinçli farkındalığı arttırmıştır. Buna karşılık, üç farklı tedavi koşulunun sınav kaygısı üzerinde önemli bir etkisi yoktur. Sağlıklı Yaşam Müdahalesi: Beslenme, egzersiz ve uykunun önemi, Last, N., Last, N., & Last, N. (2018).

Title in article's language. Journal of Human Sciences,

1

15(1), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v15i1.NNNN videolar ve tartışmalar Shahidi, Akbari ve Zargar, 2018 İran Sınav Kaygısı Ölçeği'nden yüksek puan alan (13 puan ve üzeri) 9, 10, 11. Sınıf kız lise öğrencileri (n=50) Deneysel 2 Grup Deney Grubu, Kontrol Grubu 8 haftalık Bilinçli Farkındalık Temelli Stres Azaltma programı (otomatik pilot, üzüm yeme meditasyonu, beden tarama, günlük meditasyonlar, günlükler, kabul, nefes egzersizleri, düşüncelerin farkına varma, stres uyarı sistemi) Ön Test Son Test İzlem Testi (3 aylık) Test Anxiety Scale, Cognitive Emotion Regulation Questionnaire Sonuçlar uygulanan programın sınav kaygısına anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir (P < 000). Last, N., Last, N., & Last, N. (2018).

Title in article's language. Journal of Human Sciences,

1

15(1), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v15i1.NNNN 3.1.Araştırmaların Örneklem ve Uygulama Grupları: Araştırmalarda örneklem büyüklüğünün 6-616 arasında değiştiği görülmektedir. Yıllara göre dağılım incelendiğinde ise; çoğunluğun 2016 ve 2017 yılında toplandığı göze çarpmaktadır. Bu durumda özellikle 2015 yılı ve sonrasında sınav kaygısına yönelik bilinçli farkındalık programlarının daha çok kullanılmaya başlandığı söylenilebilir. Çünkü 2015 yılı öncesinde yapılan sayıların sayısı hem görece azdır hem de bu çalışmaların her yıl yapılmadığı görülmektedir. Yıllara göre dağılımı veren Tablo 2 aşağıda yer almaktadır. Yıllar 3.5 3 2.5 2 1.5 1 0.5 0 2003 2005 2007 2008 2011 2015 2016 2017 2018 Seri 1 1 1 1 1 2 1 3 3 1 Şekil 1. Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı Örneklem grupları incelendiğinde; yürütülen çalışmaların daha çok üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Lise, ortaokul ve ilkokul öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmalar ise görece çok daha azdır. Örneklem gruplarının dağılımına ilişkin Tablo 3 aşağıda yer almaktadır. Örneklem Grupları 8 7 6 5 4 3 2 1 0 Lisans ve Yüksek Lisans Lise Öğrencileri İkokul ve Ortaokul Öğrencileri Öğrencileri Şekil 2. Örneklem Gruplarının Dağılımı Tablo 3 incelendiğinde; üniversite öğrencilerini ele alan çalışmaları ilkokul ve ortaokul öğrencilerini inceleyen çalışmaların izlediği fark edilmektedir. Üzerinde en az çalışma yürütülen grup ise lise öğrencileri grubudur. Zettle'in (2003) USA'de yaptığı çalışma incelendiğinde; örneklemin ön görüşmeden geçen sınav ve matematik kaygısı yaşayan 37 üniversite öğrencisinden oluştuğu görülmektedir (Yaş Last, N., Last, N., & Last, N. (2018).

Title in article's language. Journal of Human Sciences,

1

15(1), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v15i1.NNNN ortalaması: 30.9). Ancak müdahale oturumlarına tam katılım göstermeyen 13 katılımcı çalışmadan çıkartılmıştır. Geriye kalan 24 öğrenci seçkisiz atama ile Kabul ve Kararlılık Terapisi Grubuna (n=12) veya Sistemik Duyarsızlaştırma Grubuna (n=12) yerleştirilmişlerdir. Paul, Elam ve Verhulst'un 2007 yılında USA'de gerçekleştirdiği çalışmaya ise 64 tıp öğrencisi dahil edilmiştir. Çalışma iki farklı örneklem grubu üzerinde ve iki farklı zamanda gerçekleştirilmiştir. Örneklemin 1. Grubunu 2004- 2005 akademik yılında öğrenim gören 32 öğrenci (seçkisiz atama kullanılmamış ve sınıftaki tüm öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir); ve 2. Grubunu ise 2005-2006 akademik yılında öğrenim gören 32 öğrenci (yine seçkisiz atama kullanılmadan) oluşturmuştur. Çalışmada kontrol grubuna yer verilmemiştir. Napoli, Krech ve Holley (2005) çalışmasını 1.2. ve 3. Sınıf öğrencileri üzerinde USA'de yürütmüştür. Çalışmaya 254 öğrenci dahil edilmiş ancak programa tam katılım göstermeyen 34 öğrenci çalışmadan çıkarılmıştır. Katılımcılar deney

grubu (n= 97) ve kontrol grubu (n= 97) olmak üzere iki gruba

4

seçkisiz olarak atanmışlardır. Lee, Semple, Rosa ve Miller (2008), USA'de gerçekleştirdikleri karma model çalışmalarına 4.5. ve 6. Sınıf öğrencilerini (yaş=9-12; n=28) dahil etmişlerdir. İlk olarak 38 veliye bilgilendirilmiş onay formunu göndermişler ancak sadece 28 veliden geri dönüş alabilmişlerdir. Daha sonra 3 öğrenci çalışmadan çıkartılmış (cumartesi seansı onlara uygun olmadığı için) ve 25 öğrenci ile çalışmaya devam edilmiştir. Öncelikle öğrenciler Kasım 2012 (n=13) ve Mart 2013 (n=12) olmak üzere ikiye ayrılmışlardır. Ancak daha sonra bu iki grup kendi arasında yaş gruplarına göre ayrılmış ve böylece dört ayrı çalışma grubu elde edilmiştir. Corbett'in (2011) 4. ve 5. Sınıf öğrencileri üzerinde (n= 107) USA'de yaptığı çalışmada ise seçkisiz atama ile deney (n=63; 5 sınıf dahil edilmiştir) ve kontrol (n=44; 3 sınıf dahil edilmiştir) olmak üzere iki ayrı grup oluşturulmuştur. 13 katılımcı ise çalışma dışında bırakılmıştır. Brown ve diğ., (2011), USA'de yaptıkları çalışmada, 16 üniversite öğrencisini çalışmaya almışlardır. 5 katılımcı çalışmadan çıkartılmıştır. Öğrenciler Kabul ve Kararlılık Terapisi Grubu ve Bilişsel Terapi Grubu olmak üzere iki ayrı gruba ayrılmışlardır. 2015 yılında, Kanada'da Carsley, Heath ve Fajnerova'nın yaptığı çalışma incelendiğinde ise; çalışmaya 57 4.5. ve 6. Sınıf öğrencisinin katıldığı görülmektedir. Çalışmadan 5 öğrenci çıkartılmıştır. Katılımcılar seçkisi atama ile iki ayrı gruba bölünmüştür. Bunlar 2 grup Bilinçli Farkındalık Mandala Boyama Grubu (n=26) ve Serbest Boyama Grubudur (n=26). Cho, Ryu, Noh ve Lee, 2016'da Güney Kore'de gerçekleştirdikleri deneysel çalışmaya Sınav Kaygısı Ölçeği'nden %30'un üzerinde puan alan 36 üniversite öğrencisini dahil etmişlerdir. Öğrenciler seçkisiz atama ile Bilinçli farkındalık nefes egzersizi grubu (n=12), Bilişsel yeniden değerlendirme eğitimi grubu (n=12) ve eğitim almayan grubu (n=12) olmak üzere üç ayrı gruba ayrılmışlardır. Dundas, Thorsheim, Hjeltnes ve Binder (2016), Norveç'teki deneysel çalışmalarına psikoloji yardım için birime başvuran 70 lisans ve yüksek lisans öğrencisini kabul etmişlerdir. 15 öğrencinin çalışma dışında bırakıldığı çalışmada katılımcılar, Deney

Grubu (n= 70) ve Kontrol Grubu (n= 90) olmak üzere iki gruba ayrılmışlardır.

4

İran'da yürütülen çalışmalardan biri olan deneysel araştırmada ise, katılımcılara bazı ölçekler uygulanmış ve uygulanan ölçeklerden en yüksek puanı alan lise öğrencileri (n=40) çalışmaya dahil edilmiştir. Daha sonra öğrenciler Deney

Grubu (n=20) ve Kontrol Grubu (n=20) olmak üzere iki gruba bölünmüşlerdir (Ahmadi, Razini ve

10

Hatami, 2016). UK'de bu konuda gerçekleştirilen tek çalışmaya, Cambridge Üniversitesi'nde eğitim gören, psikopatoloji göstermeyen, kursun sekiz oturumundan en az yedisine katılabileceğini belirten lisans ve yüksek lisans öğrencileri (18 yaş üstü; n=616) katılmıştır. Katılımcılar iki gruba ayrılmıştır. Deney Grubuna Ruh sağlığı desteği ve Öğrenciler için Bilinçli Farkındalık Becerileri Eğitimi (8 hafta; n=309); Kontrol Grubuna ise Sadece ruh sağlığı desteği (n=307) çalışması uygulanmıştır (Galante ve diğ., 2017). Yine USA'de yürütülen bir çalışma olan Bannirchelvam, Bell ve Costello'nun (2017) çalışması, karma model olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada 3, 4, 5, ve 6. Sınıf öğrencileri arasında ruhsal sağlık açısından risk taşıyan öğrenciler (n=20) yer almıştır. Araştırmada öğrenciler gruplara ayrılmamıştır. Bannon'un (2017) USA'de gerçekleştirdiği araştırması, lisans öğrencisi olmak, en az 18 yaşında olmak, Sınav Kaygısı Ölçeği'nden 3/5 puan

almak gibi kriterleri karşılayan 88 üniversite öğrencisini içermektedir. Sadece deneysel modelin kullanıldığı bu çalışmada öğrenciler, seçkisiz atanarak üç grup Last, N., Last, N., & Last, N. (2018).

Title in article's language. Journal of Human Sciences,

1

15(1), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v15i1.NNNN halinde değerlendirilmiştir. Bunlar; Kabul Temelli Davranış Terapisi Grubu (n=32), Bilişsel Terapi Grubu (n=30) ve Sağlıklı Yaşam Grubudur (n=26). İran'da yürütülen bir başka çalışma olan Mohammadi, Zargar ve Shahidi'nin (2018) çalışması taramada sonucundaki en yeni çalışma olarak karşımıza çıkmıştır. Çalışmaya Sınav Kaygısı Ölçeği'nden yüksek puan alan 9, 10, 11. Sınıf 50 kız lise öğrencisi dahil edilmiştir. Öğrenciler seçkisiz atama ile Deney veya Kontrol Grubuna atanmışlardır. 3.2.Yapılan Ölçümler: Bir çalışma hariç olmak üzere diğer çalışmalar da hem ön test hem de son testin uygulandığı görülmüştür (Bannirchelvam, Bell ve Costello, 2017). Ayrıca buna ek olarak 5 çalışmada izlem testi de uygulanmıştır (Galante ve diğ., 2017; Lee, Semple, Rosa ve Miller, 2008; Paul, Elam ve Verhulst, 2007; Mohammadi, Zargar ve Shahidi, 2018; Zettle, 2003). Ancak bu izlem testlerinin süreleri araştırmalarda farklılık göstermektedir. Paul, Elam ve Verhulst'un (2007) çalışmasında İzlem Testi 3 hafta sonra uygulanmıştır. Mohammadi, Zargar ve Shahidi (2018) ise İzlem Testini 3 ay sonra uygulamıştır. Brown ve diğ. (2011) Son test uygulamasını final sınavından sonraki ilk 48 saat içerisinde uygulamıştır. Değerlendirilen çalışmalarda, uygulanan müdahaleler için farklı ölçme araçlarının kullanıldığı görülmektedir. Yani araştırmalar kullanılan veri toplama araçları açısından incelendiğinde anketler, ölçekler ve yarı yapılandırılmış görüşmelere rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda çoğunlukla ölçeklerin daha sonra da anketlerin kullanıldığı göze çarpmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sadece 2 çalışmada görülmektedir (Bannirchelvam, Bell ve Costello, 2017; Semple, Rosa ve Miller, 2008). Bannirchelvam, Bell ve Costello (2017) araştırmasında, ölçek kullanmak yerine sadece yarı yapılandırılmış nitel görüşmeler yürütmüştür. Uygulama sonrası bu görüşmeler, 8 kişi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Lee, Semple, Rosa ve Miller (2008) karma model olarak tasarladığı çalışmalarında hem yarı yapılandırılmış nitel görüşmelere hem de ölçek uygulamalarına yer vermiştir. Araştırmalardaki örneklem grupları ve araştırma amaçları farklı olduğu için farklı ölçek ve anketlerin uygulandığı tespit edilmiştir. Ancak veri toplama aracı olarak ölçek kullanılan tüm çalışmalarda ya sınav kaygısını ya da genel kaygı durumunu ölçmek amacıyla ölçeklerin kullanıldığı saptanmıştır. Araştırmalarda sınav kaygısını ölçmek amacıyla şu ölçeklere yer verilmiştir; Test Anxiety Inventory (Corbett, 2011; Napoli, Krech ve Holley, 2005; Mohammadi, Zargar ve Shahidi, 2018; Zettle, 2003), Test Anxiety Inventory-5 (Brown ve diğ., 2011), The Revised Test Anxiety (Cho, Ryu, Noh ve Lee, 2016; Dundas, Thorsheim, Hjeltne ve Binder, 2016), Spielberger Test Anxiety Test (Ahmadi, Razini ve Hatami, 2016), The Westside Test Anxiety Scale (Bannon, 2017). Araştırmalarda kaygılı kişilik özelliğini ölçmek amacıyla kullanılan ölçekler ise şunlardır; Trait Anxiety Inventory (Zettle, 2003), State-Trait Anxiety Inventory for Children (Corbett, 2011; Carsley, Heath ve Fajnerova, 2015; Lee, Semple, Rosa ve Miller, 2008), State Trait Anxiety Inventory (Brown ve diğ., 2011), State And Trait Anxiety (Dundas, Thorsheim, Hjeltne ve Binder, 2016). 3.3.Uygulanan Müdahaleler Araştırmalarda uygulanan Bilinçli Farkındalık Temelli müdahalelerin de çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Araştırmalarda kullanılan bu çeşitli Bilinçli Farkındalık Temelli müdahaleler Tablo 45te verilmiştir. Last, N., Last, N., & Last, N. (2018).

Title in article's language. Journal of Human Sciences,

1

15(1), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v15i1.NNNN Müdahaleler 3.5 3 2.5 2 1.5 1 0.5 0 Şekil 3. Bilinçli Farkındalık Temelli Müdahaleler Tablo 4 incelendiğinde, araştırmalarda en sık kullanılan Bilinçli Farkındalık programlarının Kabul ve Kararlılık Terapisi ile

Bilinçli Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı olduğu görülmüştür. Bunu **Bilinçli Farkındalık** **Temelli** 6

Nefes Egzersizi izlemektedir. Bunun haricinde kullanılan diğer Bilinçli Farkındalık programları ise şunlardır; Dikkat Akademisi Programı, Bilinçli Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi, Bilinçli Farkındalık Meditasyon Çalışması, Bilinçli Farkındalık Temelli Mandala Boyama, Bilinçli Farkındalık Becerileri Eğitimi ve Bilinçli Farkındalık Temelli The Triple R Programı. Uygulanan programlarda en sık kullanılan tekniklerin, yaratıcı umutsuzluk tekniği (creative hopelessness), metaforlar, gözlem tekniği, nefes egzersizi, beden taraması, görselleştirme, meditasyonlar, kabul, isteklilik, psiko-eğitim, dikkat çalışması, duygu ve düşünceleri serbest bırakma, farkındalık, isteklilik ve en az kullanılan tekniklerin ise mandala, yoga, stres uyarı sistemi tekniği ve defüzyon olduğu tespit edilmiştir. Araştırmalar oturum sayısı/uygulama sayısı açısından ele alındığında; oturum/uygulama sayılarının tek oturumdan/uygulamadan (15 dakikadan 2 saate kadar değişmektedir) 10 aylık uygulamaya kadar (10 ay boyunca akademik dönemdeki derslerin bir parçası olarak uygulanmıştır) değişiklik gösterdiği anlaşılmıştır. Ancak yapılan çalışmaların çoğunda (5 çalışmada) oturum sayılarının 8, iki çalışmada 12, bir çalışmada 6, bir çalışmada ise 5 olduğu görülmüştür. 3.4.Çalışmaların Sonuçları: Yürütülen çalışmalar incelendiğinde bazı çalışmalarda kontrol grubuna yer verilmeyerek karşılaştırma yapılmadığı saptanmıştır. Örneğin; Paul, Elam ve Verhulst (2007) 64 tıp öğrencisi üzerinde yürüttüğü çalışmasında, öğrenciler farklı akademik yıllarda olsa da aynı müdahaleye tabii tutuldukları için kontrol grubu kullanmamışlardır. Her iki akademik yılında da araştırmaya katılan öğrenciler sınav kaygısı, öfke, kendinden şüphe ve konsantrasyon kaybı ile ilgili sahip oldukları Last, N., Last, N., & Last, N. (2018).

Title in article's language. Journal of Human Sciences,

1

15(1), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v15i1.NNNN algılarının azaldığını ve akademik açıdan daha fazla başarılı olduklarına inandıklarını belirtmişlerdir. Kontrol grubun kullanılmadığı bir diğer araştırma ise Bannirchelvam, Bell ve Costello'nun (2017) araştırmasıdır. Araştırmada bilinçli farkındalık temelli The Triple R programı haftada bir kez olmak üzere 6+2 hafta boyunca uygulanmıştır. Oturumların açılış ve kapanışlarında kısa süreli bilinçli farkındalık meditasyonu kullanılmıştır. Uygulama sonrası yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilere sınavlardan önce bilinçli farkındalık tekniklerini kullanıp kullanmadıkları sorulmuş ve öğrencilerin birçoğu genellikle sınavlardan önce kaygı yaşadıkları için bu teknikleri sınavlarda kendilerini sakinleştirmek için sıklıkla kullanmaya başladıklarını belirtmişlerdir. İncelenen çalışmaların altısının deney ve kontrol grubuna yer verdiği görülmüştür. Hem deney hem de kontrol grubunu kullanan Napoli, Krech ve Holley'in (2005) araştırması Sınav Kaygısı Ölçeği'nden alınan puanların

deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya

3

koyduğunu göstermiştir. Lee, Semple, Rosa ve Miller (2008) çalışmasını dört farklı grup şeklinde yürütmüş ancak karşılaştırmayı iki grup üzerinden gerçekleştirmiştir. Çalışma 2003 yılı grubunun 2002 yılı grubuna kıyasla terapiden fayda sağlayamadığını göstermiştir. Ancak aynı zamanda araştırma sonunda yürütülen nitel görüşmelerde veliler çocuklarının sınavlara çok rahat ve sakin girdiklerini, bir öğrenci sınav öncesi artık kaygı ve endişe yaşamadığını, diğer öğrenciler ise sınavdayken kendilerini artık daha fazla sınava odaklanmış hissettiklerini belirtmişlerdir. Corbett (2011), 4. ve 5. Sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında deney ve kontrol grubunu karşılaştırmış ve uygulanan bilinçli farkındalık müdahalesinin sınav kaygısı düzeyinde anlamlı bir fark yaratmadığını saptamıştır. Dundas, Thorsheim, Hjeltnes ve Binder (2016) ise Corbett'in (2011) tersine uygulanan programın öğrencilerin sınav ve akademik değerlendirme kaygısını azalttığını ortaya koymuştur. Ahmadi, Razini ve Hatami (2016) 8 haftalık Bilinçli Farkındalık Temelli Stres Azaltıcı Grup Terapisinin deney grubu üzerinde sınav kaygısını azaltmada anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir. Son olarak da Mohammadi, Zargar ve Shahidi (2018), 9, 10, 11. sınıf kız lise öğrencilerinde (n=50) gerçekleştirdiği çalışmasında bulgular, uygulanan programın sınav kaygısına anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir. Yani yapılan çalışmalar gözden geçirildiğinde bilinçli farkındalık temelli müdahale ve programların sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu söylenebilir. İncelenen çalışmalar arasında farklı programların karşılaştırıldığı da saptanmıştır. Zettle (2003), Kabul ve Kararlılık Terapisi Grubu ile Sistemik Duyarsızlaşma Grubunu karşılaştırmıştır. İki terapinin de sınav kaygısını anlamlı olarak (küçük etki boyutu ile) azalttığı görülmüştür. Anlamlılık düzeyi küçük etki boyutuna sahip olduğu için iki terapinin karşılaştırılmadığı; ancak her iki terapinin de gruptaki katılımcıların yarısını tedavi ettiği ortaya konmuştur. Brown ve diğ. (2011), üniversite öğrencileri grubu üzerinde Kabul ve Kararlılık Terapisi (ABBT) ile Bilişsel Terapiyi karşılaştırmıştır. Her iki tedavi de sınav kaygısını etkili bir şekilde azaltmıştır, ancak azalma oranının ABBT grubundaki öğrenciler için daha fazla olduğu görülmüştür. Carsley, Heath ve Fajnerova (2015), Bilinçli Farkındalık Mandala Boyama ile Serbest Boyamanın etkisini 4. 5. ve 6. Sınıf öğrencileri üzerinde karşılaştırmıştır. İki çalışma da anlamlı olarak sınav kaygısının azalmasını sağlamıştır ancak iki çalışma arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Cho, Ryu, Noh ve Lee 2016 yılındaki çalışmalarında, üç grup oluşturmuş ve Bilinçli farkındalık nefes egzersizi grubu, Bilişsel yeniden değerlendirme eğitimi grubu ve eğitim almayan grubu karşılaştırmıştır. Çalışma, hem bilinçli farkındalık nefes egzersizinin hem de bilişsel yeniden değerlendirme eğitiminin sınav kaygısını azalttığını (geniş etki büyüklüğü ile) ancak bilinçli farkındalık nefes egzersizi eğitiminin bilişsel yeniden değerlendirmeye kıyasla pozitif otomatik düşünceleri arttırmada daha başarılı olduğu görülmüştür. Sınav kaygısını azaltmada ise, bilinçli farkındalık nefes egzersizi ile bilişsel yeniden değerlendirme grubu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Galante ve diğ. (2017), üniversite öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında ruh sağlığı desteğinin dahil edildiği öğrenciler için Bilinçli Farkındalık Becerileri Eğitimi Grubu ile sadece ruh sağlığı desteğinin verildiği grubu karşılaştırmıştır. Bulgular, bilinçli farkındalık eğitiminin sınav dönemlerinde üniversite öğrencilerinin kaygı ve stresleri üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Son olarak da Bannon (2017) araştırmasında Kabul Temelli Davranış Terapisi (ABBT), Bilişsel Terapi (BT) ve Sağlıklı Yaşam Grubu (SY) olmak üzere üç grup oluşturmuşlardır. Sınav kaygısına yönelik uygulanan ABBT müdahalesi, BT ve SY gruplarına kıyasla Last, N., Last, N., & Last, N. (2018).

Title in article's language. Journal of Human Sciences,

1

15(1), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v15i1.NNNN anlamlı olarak daha yüksek düzeydeki sınav performansına neden olmuştur, buna ek olarak bilişsel hataları önemli ölçüde daha fazla azaltmış, psikolojik esneklik ve bilinçli farkındalığı arttırmıştır. Buna karşılık, üç farklı tedavi koşulunun sınav kaygısı üzerinde önemli bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Görüldüğü üzere bilinçli farkındalık temelli programlar tek başlarına uygulandıklarında ya da kontrol grubu ile karşılaştırıldıklarında sınav kaygısını azaltmada büyük başarı sağladıkları görülmektedir. Ancak bilinçli farkındalık temelli programlar diğer programlar ile karşılaştırıldığında; çelişkili sonuçlar elde edildiği fark edilmektedir. Bu çalışmaların çoğunda, bilinçli farkındalık temelli programlar sınav kaygısını anlamlı düzeyde azaltsa da diğer müdahale grupları ile kıyaslandıklarında anlamlı farklılıklar göstermedikleri görülmüştür. Kimi araştırmalarda ise bilinçli farkındalık temelli programların sınav kaygısını azaltmada anlamlı bir sonuç göstermediği ortaya konmuştur. Ancak uygulanan bu programların genel olarak pozitif düşünceleri ve akademik performansı arttırmada ve bilişsel hataları azaltmada büyük başarı elde ettiği saptanmıştır. 4.Sonuç ve Öneriler Bu çalışmanın amacı, sınav kaygısı yaşayan öğrencilerde bir müdahale yöntemi olarak uygulanan bilinçli farkındalık temelli programların etkililiğinin değerlendirmesi için yapılmış ampirik araştırmaların gözden geçirilmesidir. Bu nedenle çalışma, alanyazının sistematik bir şekilde incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmada YÖK TEZ, ULAKBİM, Google Akademik ve EBSCOhost veri tabanlarında 2000 (Ocak) -2018 (Nisan) yılları arasında yayınlanmış olan Türkçe ve İngilizce makaleler ve tezler mindfulness based interventions and test anxiety, mindfulness based stress reduction and test anxiety, mindful test anxiety management, mindfulness based cognitive therapy and test anxiety, mindfulness based therapy for test anxiety anahtar kelimeleri kullanılarak taranmış, ulaşılan toplam 5232 çalışma gözden geçirilmiş ve sınav kaygısına yönelik olmayan, deneysel yöntem içermeyen ve bilinçli farkındalık temelli uygulamaları ele almayan çalışmalar çıkarılmıştır. Bunun sonucunda geriye kalan toplam 14 makale incelemeye alınmıştır. Yapılan inceleme sonucunda; Türkiye’de konuyla ilgili hiçbir çalışmaya yer verilmediği ve çalışmaların büyük çoğunluğunun USA’de gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu nedenle Türkiye’de konuyla ilgili yapılan çalışmaların artırılması noktasında büyük bir ihtiyaç hissedilmektedir. Konuyla ilgili yurt dışında yürütülen çalışmaların ise daha çok lisans ve lisansüstü gruplar üzerinde yürütüldüğü; ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde yürütülen çalışmalara görece daha az yer verildiği tespit edilmiştir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda ilköğretim ve ortaöğretim düzeyleriyle yapılan çalışmalara ağırlık verilmesi alana büyük katkı sağlayacaktır. Değerlendirilen çalışmalarda, uygulanan müdahaleler için farklı ölçme araçlarının kullanıldığı görülmüştür. Veri toplama araçları açısından incelendiğinde anketler, ölçekler ve yarı yapılandırılmış görüşmelere rastlanılmıştır. Bu çalışmalarda çoğunlukla ölçeklerin daha sonra da anketlerin kullanıldığı göze çarpmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ise görece az sayıdadır. Ayrıca araştırmalarda en sık kullanılan Bilinçli Farkındalık müdahalesinin Kabul ve Kararlılık Terapisi ile

Bilinçli Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı olduğu görülmüştür. Bunu **Bilinçli Farkındalık** 6
Temelli

Nefes Egzersizi izlemektedir. Kontrol grubuna yer verilmeyen ve hem deney hem de kontrol grubuna yer verilen çalışmalarda, bilinçli farkındalık temelli programların büyük oranda sınav kaygısını azaltmada anlamlı bir başarı gösterdiği görülmüştür. Ancak farklı müdahale gruplarının dahil edildiği çalışmalarda daha çelişkili sonuçlar elde edilmiştir. Tüm çalışmalar, bilinçli farkındalık temelli programların uygulandığı gruplarda herhangi bir müdahale uygulanmayan gruplara kıyasla sınav kaygısında anlamlı bir azalma olduğunu göstermiştir. Fakat bilinçli farkındalık temelli programlar, Sistematik Duyarsızlaşma, Bilişsel Terapi, Bilişsel yeniden değerlendirme, Serbest Boyama ve Sağlıklı Yaşam Grupları ile kıyaslandığında anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Bu bulgu, bilinçli farkındalık temelli programların diğer tedavi yöntemlerine kıyasla sınav kaygısını azaltmada herhangi bir avantaja sahip olmadığını ortaya koymaktadır. Öte yandan

bulgular; bilinçli farkındalık temelli programların diğer müdahalelere kıyasla pozitif otomatik düşünceleri arttırmada daha başarılı olduğunu, daha yüksek düzeyde sınav Last, N., Last, N., & Last, N. (2018).

Title in article's language. Journal of Human Sciences,

1

15(1), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v15i1.NNNN performansına yol açtığını, bilişsel hataları daha fazla azalttığını, psikolojik esneklik ve bilinçli farkındalığı daha çok yükselttiğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak, yapılan çalışmalar bilinçli farkındalık temelli programların sınav kaygısını azaltmada diğer müdahalelere kıyasla anlamlı bir fark ortaya koymadığını gösterse de, bu programların tek başına sınav kaygısını azaltmada önemli derecede başarılı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle bilinçli farkındalık temelli programların, sınav kaygısının azaltılmasında kullanılan önemli araçlardan biri olduğu söylenebilir ve alanda çalışan psikolojik danışmanlar için alternatif tekniklerden bir tanesi olarak önerilebilir. Kaynakça

Ahmadi, E., Razini, H. H. ve Hatami, M. (2006). The effectiveness of Group therapy of mindfulness- based stress reduction (MBSR) on test anxiety and assertiveness of Dysthymia students. *International Academic Journal of Humanities*, 3(7), 18-27.

Akın, Ü. ve Akın, A. (2015). Mediating role of coping competence on the relationship between mindfulness and flourishing. *Suma Psicológica*, 22(1), 37-43.

Aldao, A. ve Nolen-Hoeksema, S. (2010). Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A transdiagnostic examination. *Behaviour Research and Therapy*, 48(10), 974e983. <http://dx.doi.org/10.1016/j.brat.2010.06.002>.

Alpert, R. ve Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 207.

Ang, R.P., Klassen, R.M., Chong, W.H., Huan, V.S., Wong, I.Y.F., Yeo, L.S. ve Krawchuk, L.L. (2009). Cross-cultural invariance of the Academic Expectations Stress Inventory: Adolescents samples from Canada and Singapore. *Journal of Adolescence*, 32, 1225–1237.

Ariana, F. (2012). Mindfulness for students. <http://mindfulnessforstudents.co.uk/wp-content/uploads/2012/10/Mindfulness-TTSept12-3.pdf> adresinden elde edilmiştir.

Arslan, Ü. ve Aksekioğlu, B. (2017). Investigating high school students' test anxiety levels in terms of various variables. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4884–4897. doi:10.14687/jhs.v14i4.5006

Ayrancı, E. ve Öge, E. (2011). Bir vakıf üniversitesindeki öğrencilerin sınav kaygısı hakkında araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 87-102.

Baltaş, A. (2005). Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı. İstanbul, Remzi Kitabevi, 2005.

Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1993). Stres ve Başa Çıkma Yolları. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1993.

Bannirchelvam, B., Bell, K. L. ve Costello, S. (2017). A qualitative exploration of primary school students' experience and utilisation of mindfulness. *Contemporary School Psychology*, 21(4), 304- 316.

Bannon, E.E. (2017). The efficacy of acceptance based behavior therapy versus cognitive therapy for test anxiety and working memory performance. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Bowling Green State University, USA.

Bedell, J. R. ve Marlowe, H. A. (1995). An evaluation of test anxiety scales: Convergent, divergent, and predictive validity. Bishop, S.R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N.D., Carmody, J. ve Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241.

Bodas, J. ve Ollendick, T. H. (2005). Test anxiety: A cross-cultural perspective. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8(1), 65-88.

Borkovec, T.D. (2002). Life in the future versus life in the present. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 9(1), 76-80.

Brown, L. A., Forman, E. M., Herbert, J. D., Hoffman, K. L., Yuen, E. K. ve Goetter, E. M. (2011). A randomized controlled trial of acceptance-based behavior therapy and cognitive therapy for test anxiety: A pilot study. *Behavior modification*, 35(1), 31-53.

Brown, K.W. ve Ryan, R.M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.

Last, N., Last, N., & Last, N. (2018). Title in article's language. *Journal of Human Sciences*, 15(1), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v15i1.NNNN

Brown,

K.W., Ryan, R.M. ve Creswell, J.D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological inquiry*, 18(4), 211-237.

Cassady, J.C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning–testing cycle. *Learning and instruction*, 14(6), 569-592.

Carsley, D., Heath, N. L. ve Fajnerova, S. (2015). Effectiveness of a classroom mindfulness coloring activity for test anxiety in children. *Journal of Applied School Psychology*, 31(3), 239-255.

Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A. ve McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of educational Psychology*, 97(2), 268.

Cho, H., Ryu, S., Noh, J. ve Lee, J. (2016). The effectiveness of daily mindful breathing practices on test anxiety of students. *PloS one*, 11(10), e0164822.

Corbett, M.L. (2012). The effect of a mindfulness meditation intervention on attention, affect, anxiety, mindfulness, and salivary cortisol in school aged children, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Florida Atlantic University, Florida.

Creswell, J.D., Way, B.M., Eisenberger, N.I. ve Lieberman, M.D. (2007). Neural correlates of dispositional mindfulness during affect labeling. *Psychosomatic Medicine*, 69, 560-565.

Çelik, Y. ve Onay, I. (2014). 6. sınıf öğrencilerinin bilimsel tutumları ve özgüvenleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Asian Journal of Instruction*, 2(2), 38.

Damcı, T. (2016). Bir yol var: Mindfulness ile yaşam biçimini değiştirmek. İstanbul: Doğan Novus.

Davidson, R. J. (2010). Empirical explorations of mindfulness: conceptual and methodological conundrums. *Emotion*. 10(1), 8-11. doi: 10.1037/a0018480.

Daymaz, S. (2009). İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin anne baba beklentileri ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Tuzla ilçesi örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Dundas, I., Thorsheim, T., Hjeltnes, A. ve Binder, P. E. (2016). Mindfulness Based Stress Reduction for academic evaluation anxiety: A naturalistic longitudinal study. *Journal of college student psychotherapy*, 30(2), 114-131.

Erk, S. (2016). Şimdiki zamanın içinde: Mindfulness anı yönetme sanatı. İstanbul: Koton Kitap.

Ekblad, A. G. (2008). Effects of mindfulness training on emotional regulation and attention (Unpublished doctoral dissertation). Duke University, Carolina. http://dukespace.lib.duke.edu/dspace/bitstream/handle/10161/1340/D_Ekblad_Andrew_a_200908.pdf?sequence=1 adresinden elde edilmiştir.

Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S., Greeson, J. ve Laurenceau, J-P. (2006). Mindfulness and emotion regulation: The development and initial validation of the Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29(3), 177-190.

Friedman, I. A., & Bendas-Jacob, O. (1997). Measuring perceived test anxiety in adolescents: A self- report scale. *Educational and Psychological Measurement*, 57(6), 1035-1046.

Farooqi, Y.N., Ghani, R. ve Spielberger, C.D. (2012). Gender differences in test anxiety and academic performance of medical students. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2(2), 38- 43.

Galante, J., Dufour, G., Vainre, M., Wagner, A.P., Stochl, J., Benton, A., ... ve Jones, P.B. (2017). A mindfulness-based intervention to increase resilience to stress in university students (the Mindful Student Study): A pragmatic randomised controlled trial. *The Lancet Public Health*. 3, 72-81.

Halland, E., Vibe, M., Solgauh, I., Friborg, O., Rosenvinge, C.H., Tyssen, R., Sorlie, T. Ve Bjørndal, A. (2015). Mindfulness training improves problem-focused coping in psychology and medical students: Results from a randomized controlled trial. *College Student Journal*. 49(3), 387-398.

Higgins, J. P. ve Green, S. (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. John Wiley & Sons. Hill, C.L.M. ve Updegraff, J.A. (2012). Mindfulness and its relationship to emotional regulation. *Emotion*, 12(1), 81-90. doi: 10.1037/a0026355

Last, N., Last, N., & Last, N. (2018). Title in article's language. *Journal of Human Sciences*, 15(1), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v15i1.NNNN

Hofmann, S.G., Sawyer, A.T., Witt, A.A. ve Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. *Journal of consulting and clinical psychology*, 78(2), 169.

Holland, M.K. ve Tarlow, G. (1980). *Using psychology: Principles of behavior and your life*. Little Brown and Company.

Joiner, T. E., Steer, R. A., Beck, A. T., Schmidt, N. B., Rudd, M. D. ve Catanzaro, S. J. (1999). Physiological hyperarousal: Construct validity of a central aspect of the tripartite model of depression and anxiety. *Journal of Abnormal Psychology*,

108, 290-298. Kabalcı, T. (2008). Akademik başarının yordayıcısı olarak benlik saygısı, sınav kaygısı ve sosyo-demografik değişkenler. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), 144-156.

Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your mind and body to face stress, pain, and illness*. New York: Delacorte.

Kayapınar, E. (2006). Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme sınavı (OKS)'na hazırlanan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi (Afyonkarahisar ili örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Keng, S.L., Smoski, M. J., ve Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review*, 31, 1041–1056. doi: 10.1016/j.cpr.2011.04.006

Kielty, M., Gilligan, T., Staton, R. ve Curtis, N. (2017). Cultivating mindfulness with third grade students via classroom-based interventions. *Contemporary School Psychology*, 21(4), 317-322.

Koçkar, A.İ., Kılıç, B.G. ve Şener, Ş. (2002). İlköğretim öğrencilerinde sınav kaygısı ve akademik başarı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9(2), 100-105.

Lee, J., Semple, R. J., Rosa, D. ve Miller, L. (2008). Mindfulness-based cognitive therapy for children: Results of a pilot study. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 22(1), 15.

Liebert, R. M. ve Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological reports*, 20(3), 975-978.

Locker, J. ve Croypley, M. (2004). Anxiety, depression and self-esteem in secondary school children: An investigation into the impact of standard assessment tests (SATs) and other important school examinations. *School Psychology International*, 25(3), 333-345.

Lowe, P. A. ve Lee, S. W. (2008). Factor structure of the Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA) scores across gender among students in elementary and secondary school settings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(3), 231-246.

Lowe, P. A., Lee, S. W., Witteborg, K. M., Prichard, K. W., Luhr, M. E., Cullinan, C. M., ... ve Janik, M. (2008). The Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA) examination of the psychometric properties of a new multidimensional measure of test anxiety among elementary and secondary school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(3), 215-230.

Mandler, G. ve Sarason, S. B. (1952). A study of anxiety and learning. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47(2), 166.

Marlatt, G. A. ve Kristeller, J. L. (1999). Mindfulness and meditation. Mohammadi, P. K., Zargar, N. A. ve Shahidi, M. A. (2018). The Efficacy of Mindfulness Therapy on Mindfulness Attention Awareness and Perception of Disease in Women with Breast Cancer. *Indian Journal of Public Health Research & Development*, 9(3), 157-161.

Napoli, M., Krech, P. K. ve Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The Attention Academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21, 99–125.

Naveh-Benjamin, M., McKeachie, W. J., Lin, Y. G. ve Holinger, D. P. (1981). Test anxiety: deficits in information processing. *Journal of educational psychology*, 73(6), 816.

Özcan, B. (2017). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinde anne baba tutumu ile depresyon ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Last, N., Last, N., & Last, N. (2018). Title in article's language. *Journal of Human Sciences*, 15(1), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v15i1.NNNN

Özpoyraz N. (2000), Anksiyete Bozuklukları, Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Anabilim Dalı Ders Notları.

Öztürk, U.C. (2015). Bağlantıda Kalmak ya da Kalmamak İşte Tüm Korku Bu: İnternetsiz Kalma Korkusu ve Örgütsel Yansımaları. *Journal of International Social Research*, 8(37), pp.629-638.

Öztürk, M.O. ve Uluşahin, A. (2011). Ruh Sağlığı ve Bozuklukları. 11.Baskı. Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri.

Palmer, A. ve Rodger, S. (2009). Mindfulness, stress, and coping among university students. *Canadian Journal of Counselling*, 43(3), 198.

Paul, G., Elam, B. ve Verhulst, S. J. (2007). A longitudinal study of students' perceptions of using deep breathing meditation to reduce testing stresses. *Teaching and learning in medicine*, 19(3), 287- 292.

Preddy, T.M., McIndoo, C.C. ve Hopko, D.R. (2013). Abbreviated mindfulness-based therapy for a depressed college student. *Clinical Case Studies*, 12(5), 360-372.

Putwain, D.W. (2007). Test anxiety in UK school children: Prevalence and demographic patterns. *British Journal*

of Educational Psychology, 77(3), 579-593. Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of personality and social psychology*, 46(4), 929. Sarason, S.B. (1986). The emergence of a conceptual center. *Journal of Community Psychology*, 14(4), 405- 407. Sarason, S.B. ve Mandler, G. (1952). Some correlates of test anxiety. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47(4), 810. Smith, R.J., Arnkoff, D. B. ve Wright, T. L. (1990). Test anxiety and academic competence: A comparison of alternative models. *Journal of Counseling Psychology*, 37(3), 313. Siegel, D. J. (2010). *The mindful therapist: A clinician's guide to mindsight and neural integration*. WW Norton & Company. Spielberg, C.D. ve Vagg, P.R. (1987) The treatment of test anxiety: A transactional process model. *Advances in Test Anxiety Research*, 5, 179- 186. Spielberg, C.D. ve Vagg, P.R. (1995). *Test anxiety: Theory, assessment and treatment*. Washington, DC.: Taylor & Francis. Stöber, J. (2004). Dimensions of test anxiety: Relations to ways of coping with pre-exam anxiety and uncertainty. *Anxiety, Stress, Coping*, 17(3), 213-226. Suinn, R. M. (1968). The desensitization of test-anxiety by group and individual treatment. *Behaviour Research and Therapy*, 6(3), 385-387. Sümer, A.S. (2008). *Farklı Öz-Anlayış Düzeylerine Sahip Üniversite Öğrencilerinde Depresyon, Anksiyete ve Stresin Değerlendirilmesi, (Yüksek Lisans Tezi)*, Selçuk Üniversitesi, Konya. Thomas, C. (2011). *A review of the relationships between mindfulness, stress, coping styles and substance use among university students (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Edith Cowan University, Australia. Tobias, S. (1979). Anxiety research in educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 71(5), 573. Tobias, S. (1985). Test anxiety: Interference, defective skills, and cognitive capacity. *Educational Psychologist*, 20(3), 135-142. Townsend, M.C. (2002) *Essential of psychiatric mental health nursing, Second Edition*, Davis Company, Philadelphia, 569-600. Wall, R. B. (2005). Tai Chi and mindfulness-based stress reduction in a Boston Middle School. *Journal of Pediatric Health Care*, 19, 23–237. Williams, M. ve Penman, D. (2015). *Farkındalık: Çılgın bir dünyada huzur bulmak için pratik bir rehber*. İstanbul: Pegasus. Wine, J. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological bulletin*, 76(2), 92. Wong, J., Salili, F., Ho, S.Y., Mak, K.H., Lai, M.K. ve Lam, T.H. (2005). The perceptions of adolescents, parents and teachers on the same adolescent health issues. *School Psychology International*, 26, 371–384. Last, N., Last, N., & Last, N. (2018). Title in article's language. *Journal of Human Sciences*, 15(1), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v15i1.NNNN Yates, J. (2012). When did they leave, and why? A retrospective case study of attrition on the Nottingham undergraduate medical course. *BMC Medical Education*. 12(43), 1-7. Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Springer Science & Business Media. Zeidner, M. ve Safir, M. P. (1989). Sex, ethnic, and social differences in test anxiety among Israeli adolescents. *The Journal of genetic psychology*, 150(2), 175-185. Zettle, R. D. (2003). Acceptance and commitment therapy (ACT) vs. systematic desensitization in treatment of mathematics anxiety. *The Psychological Record*, 53(2), 197-215. Extended English Summary Exams can be a great source of concern for students from time to time. Anxiety symptoms can be vary from student to student. However, it is known that the high level of anxiety level is harmful to the students psychologically and physiologically. This requires test anxiety to be under control. Mindfulness-based techniques are seen to have many benefits. These techniques ensure that even if the individual is distracted, he can take care of his attention later, he can recognize unreasonable thoughts, he can modify them, and realize tension in his body and relax his tension with exercises such as breathing exercises. Because of that, mindfulness-based programs are thought to be effective in reducing test anxiety. This research is a systematic review. Purpose of the research; is the evaluation of experimental and mixed designed studies to examine the effectiveness of mindfulness-based programs applied to coping with test anxiety. In this context, English and Turkish articles and theses published in YÖK TEZ, ULAKBİM, Google Academic and EBSCOhost databases between 2000 (January) - 2018 (April) have been systematically screened. In the study, mindfulness based interventions for test anxiety, mindfulness based stress reduction and test anxiety, mindfulness based anxiety management, mindfulness based cognitive therapy for test anxiety, and mindfulness based therapy for test anxiety were

used as keywords. The titles and abstracts of the studies have been taken into consideration and the studies which are not directed to the test anxious, have no experimental methods and do not take into consideration mindfulness based applications have been excluded from the examination. The 14 articles meeting the criterias are presented in this study in terms of sample groups, their aims, the countries they were held, have been examined and evaluated. We did not find an appropriate for the aim of the study investigation conducted in Turkey. For this reason, all the articles examined are composed of English articles and theses. It has been observed that the majority of the studies were carried out in USA and mixed studies were conducted in addition to experimental studies. The majority of the researches are carried out in 2016 and 2017. It is observed that the studies carried out are mostly on university students. Studies conducted on high school, junior high school and primary school students are less common. In the assessed studies, it is seen that different measurement tools are used for the interventions applied. Surveys, scales and semi-structured interviews are found when the data collection tools used are examined. In these studies, it is seen that mostly the scales are used and then the questionnaires are used. The semi- structured interview, however, has been shown to be very little space. The most commonly used mindfulness based interventions in research have been found to be Mindfulness Based Stress Reduction Program and Acceptance and Commitment Therapy. This is followed by Mindfulness Based Breathing Exercise. The most common techniques used in the interventions include creative hopelessness techniques, metaphores, observation techniques, breathing exercises, body scanning, visualization, meditations, acceptance, willingness, psycho- education, attention exercises, letting go emotions and thoughts, willingness. The least used techniques were mandala, yoga, stress warning system technique and defusion. It has been shown that mindfulness-based interventions have shown significant success in reducing test anxiety. However, more conflicting results have been obtained in studies involving different intervention groups. All studies have shown that mindfulness-based interventions have a significant reduction in test anxiety compared to untreated groups. However, no significant difference Last, N., Last, N., & Last, N. (2018). Title in article's language. Journal of Human Sciences, 15(1), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v15i1.NNNN was obtained when mindfulness-based interventions were compared with Systematic Sensitization, Cognitive Therapy, Cognitive re-evaluation, Free Staining and Healthy Living groups. This finding suggests that mindfulness-based interventions have no advantage in reducing test anxiety compared to other treatment modalities. On the other hand, mindfulness-based interventions are more successful in increasing positive self-esteem, leading to higher levels of test performance, further reducing cognitive errors, and increasing much more psychological flexibility and conscious awareness than other interventions. As a result, studies show that mindfulness based interventions alone are considerably successful in reducing test anxiety, although mindfulness-based interventions show no significant difference in reducing test anxiety compared to other interventions. For this reason, it can be said that mindfulness-based interventions are one of the important tools for reducing test anxiety and may be proposed as alternative techniques for psychological counselors working on the field. It also felt a great need to improve the amount of working on this issue in Turkey and will have to be made in research studies with elementary and secondary level contributed greatly to the field of emphasis.

sources:

1

198 words / 2% - Internet from 22-Jul-2018 12:00AM
www.j-humansciences.com

2

24 words / < 1% match - Internet from 06-Oct-2018 12:00AM
www.scribd.com

-
- 3 23 words / < 1% match - Internet from 07-Aug-2015 12:00AM
www.jret.org
-
- 4 19 words / < 1% match - Internet from 16-Nov-2018 12:00AM
uludagbalkansporbilimleri.org
-
- 5 19 words / < 1% match - Crossref
[Fung Kei Cheng. "Is meditation conducive to mental well-being for adolescents? An integrative review for mental health nursing", International Journal of Africa Nursing Sciences, 2016](#)
-
- 6 18 words / < 1% match - Internet from 21-Jan-2019 12:00AM
toad.edam.com.tr
-
- 7 17 words / < 1% match - Internet from 10-Jan-2019 12:00AM
www.j-humansciences.com
-
- 8 14 words / < 1% match - Crossref
["Cognitive and Behavioral Interventions in the Schools", Springer Nature America, Inc, 2015](#)
-
- 9 12 words / < 1% match - Crossref
[Susan R. Hall. "Fear, anxiety, depression, and courtroom modification evaluations.", Courtroom modifications for child witnesses Law and science in forensic evaluations, 2008](#)
-
- 10 12 words / < 1% match - Publications
[ÖZÜLKÜ, Mehmet and AYGÜN, Fatih. "Effect of L-arginine on Hemodynamic, Biochemical, and Histopathological Outcomes in a New Zealand Rabbit Model of Renal Ischemia-Reperfusion Injury", JAREM, 2016.](#)
-
- 11 11 words / < 1% match - Internet from 20-Sep-2013 12:00AM
www.stressmanagement.co.uk
-
- 12 10 words / < 1% match - Internet from 04-Jun-2018 12:00AM
dspace.vutbr.cz
-
- 13 9 words / < 1% match - Internet from 15-May-2018 12:00AM
www.ncbi.nlm.nih.gov
-
- 14 9 words / < 1% match - Internet from 04-Aug-2015 12:00AM
katalog.hacettepe.edu.tr
-
- 15 9 words / < 1% match - Internet from 07-Jun-2017 12:00AM
dspace.umh.es
-
- 16 9 words / < 1% match - Internet from 26-Mar-2018 12:00AM
journals.plos.org
-