

# A tesztszorongás hatása az iskolai teljesítményre

Roszik Dóra

[roszik.dora@szte.hu](mailto:roszik.dora@szte.hu)

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

A diákok az iskolába lépés első napjától kezdve folyamatosan kihívásokkal néznek szembe, ezek akár stresszkeltő hatásúak is lehetnek, számos esetben akár szorongást is kiválthatnak egyes tanulóknál, ez pedig befolyással van az iskolában nyújtott teljesítményükre is. Iskoláskor kezdetén válik kiemelten fontossá a teljesítés és a kompetenciaérzés, ebben a szenzitív időszakban a félelem a csökkentértékűségtől alapul szolgálhat a szorongás kialakulásához (Erikson, 1991, 1995; Cole és Cole, 2006). A nem megfelelő tanulási szokások, a korábbi teszteken nyújtott gyenge teljesítmény és az egyén személyiségéből fakadó mögöttes szorongásformák mind hozzájárulhatnak a teljesítményhelyzetekben jelentkező tesztszorongás átéléséhez.

**Kulcsszavak:** *tanulás, iskolai szorongás, tesztszorongás, alulteljesítés, perfekcionizmus*



## Bevezetés

Az első tudományosan alátámasztott megközelítés, amely a szorongás meghatározására irányult, Freud (1990) nevéhez köthető. Megfogalmazásában a szorongás nem más, mint egy stresszes állapotra adott érzelmi reakciók összessége, amelyek nem egyenértékűek a félelemmel (Oláh, 2005). Selye János meghatározása szerint a stressz egy nem fajlagos, nem specifikus reakció, amivel szervezetünk az őt ért kihívásokra, ingerekre reagál (Selye, 1956).

Az emberi lét természetes velejárója a stressz átélése és az azzal való megküzdés, azonban gyermekkorban nehezen észlelhető az a keskeny határvonal, amely a normatív és az atipikus fejlődés közt húzódik meg. Komplikált dűlőre jutnunk azzal kapcsolatban, hogy az életkori sajátosságoknak megfelelő érzelmi, valamint viselkedésmegnyilvánulásokkal állunk-e szemben, vagy ezek az átlagtól eltérő, esetenként patológiás jegyeket hordoznak-e magukkal (Kotta, 2011). „Számos olyan aspektus, mint például a makactság, ismeretlen helyzetekben megnyilvánuló szorongás vagy az érzelmi- és viselkedésszabályozás hiánya melyek serdülő vagy felnőttkorban klinikai szempontból releváns tünetek, óvodás- vagy kisiskoláskorban a természetes fejlődés velejárói” (Koot és mtsai., 1997. 183. o.).

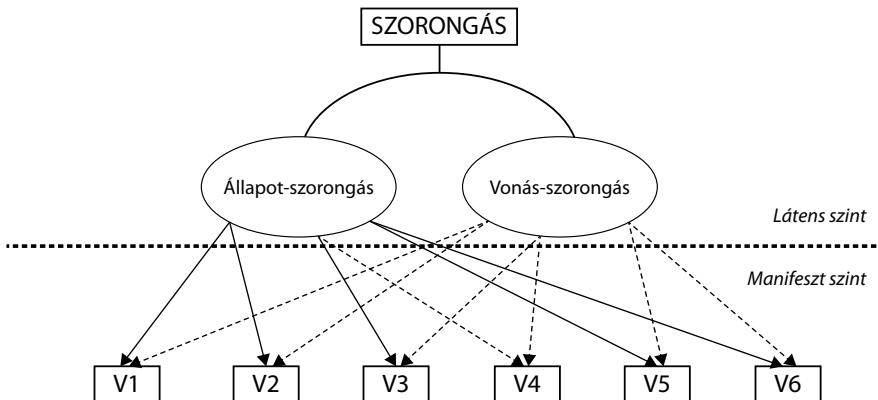
A pubertáskor, mint sok más esetben, a szorongásvizsgálatok kapcsán is egy kiemelt életkori szakasz. Ebben a szenzitív periódusban, amikor megannyi pszichoszociális, valamint biológiai változás megy végbe – *amelynek okai többek között a szexuális és az értelmi érés, illetve az érzelmi élet változása* – a szorongás különböző formái

jelentkezhetnek, ugyanakkor korábbi, a kisgyermekkora visszavezethető szorongásos emlékek felelevenedésével járhat (Gáspár és Kasik, 2015).

Ezen szorongásos zavarok feltárására két jól elkülöníthető diagnosztikai irányvonal alakult ki: az egyik a specifikus szorongászavarokra helyezi a hangsúlyt, és a DSM-V diagnosztikai követelményrendszerére alapoz, a másik megközelítés inkább a holisztikus szemléletmód alapján olyan tágabb konstruktumokra helyezi a fókuszot, mint az internalizáló tünetegyüttes.

Freud (1990) későbbi vizsgálataiban megfogalmazta, hogy a szorongás hajlamként is a felszínre törhet, ami az egyes emberekre nézve eltérő mértékben jelentkezhet, ennek oka lehet a szünni nem akaró kiábrándultsággal telített érzelmi állapot és az események várható végkifejletének negatív oldalról történő megközelítése. Ezen kutatások alapozták meg Spielberger (1972) állapot- és vonásszorongásról alkotott elméletét. A vonásszorongás különböző élethelyzetekben jelentkező, konzekvens emberi reakciókat mutató, a szorongás pszichológiai és fiziológiai szimptomáinak átélésére vonatkozó általános hajlamaként determinálható (Spielberger, 1972). Megannyi kutatás támasztja alá azt a felvetést, miszerint a szorongás egyetemesen, a vonásszorongás specifikusan is a kognitív kontrollfolyamatok ártalmával jár együtt, ennek oka abban keresendő, hogy a magas vonásszorongással bíró személyeknél a negatív gondolatok és a fenyegető ingerek rapid ütemben történő feldolgozása elvonja a figyelmet és a feldolgozási erőforrásokat a szorongást kiváltó helyzetben (Pajkossy, 2014).

Az állapotszorongás kiváltásában konkrét inger vagy szituáció játszik szerepet, rövid ideig észlelhető, pillanatnyilag megnyilvánuló viselkedéses reakciót vált ki, míg a vonásszorongás közel állandó intenzitással jelenlévő, számos helyzetben megfigyelhető jelenség (Steimer, 2011; Cain és mtsai., 2013). Azok a személyek, akikre magas vonásszorongás jellemző, kockázatosabbnak, fenyegetőbbnek érznek bizonyos szituációkat, szemben azokkal, akikben ez a szint alacsonyabb, s ez magasabb állapotszorongást jelez (Gáspár és Kasik, 2015).



1. ábra: A vonás- és állapotszorongás kapcsolata (Münnich, Nagy és Abari, 2006)

## Gyermekkorai szorongászavarok azonosítása az iskolában

Iskolai környezetben sokkal könnyebben azonosíthatók a magatartászavaros és a figyelemzavaros gyermekek, szemben a szorongással küzdőkkel, ennek oka abban keresendő, hogy az előbbieket jelentősen gátolják a gyermekek tanulóközösségben való részvételét, míg az utóbbiak diszkrétebben jelentkeznek, kevésbé tűnik ártónak. A szorongás a gyermekkorban előforduló érzelmi zavarok leggyakoribb formája (*Cartwright-Hatton, McNicol és Doubleday, 2006; Weiner, Suveg és Kendall, 2006*).

Az oktatási intézményekben felbukkanó szorongászavarok közül a szeparációs szorongás, a szociális fóbia és a generalizált szorongás a legelterjedtebbek (*Weiner, Suveg és Kendall, 2006*). A szociális szorongás leginkább úgy írható le, mint a szorongásos reakciókra való hajlam, amely társas és teljesítményhelyzetekben figyelhető meg, olyan interperszonális ingerek váltják ki, amelyek valamiképp az értékeléshez kapcsolódnak, és amelyek szégyenérzetet idézhetnek elő (*Mash és Dozois, 1996*).

A szeparációs szorongászavarban szenvedő gyermek életkorára és fejlettségi szintjére nem tipikus szorongást és félelmet mutat, aminek oka abban keresendő, hogy fél azon személyek elvesztésétől, akikhez kötődik. Állandó és túlzott félelmet és/vagy szorongást tapasztal, hiszen tart attól, hogy a hozzá közel álló személyeket elveszíti, csalódást okoz nekik, valamint tart a szülők esetleges válasától. A szeparációs szorongás tünetei jelentkezhetnek akár rémálmok formájában, de a fizikai tünetek sem ritkák.

Az iskolai élet szempontjából fontos megemlítenünk a generalizált szorongászavart, mely unikális inger hiányában is mélyreható, fékezhetetlen és indokolatlan szorongásos tüneteket eredményezhet. Egyaránt kifejti hatását az iskolai eseményekre, a produktivitásra, a társas kötelékek harmonikus kialakítására. Fő jellemzője a tartós és túlzott aggodalom olyan helyzetekben, amelyeket a diák nehezen tud kontrollálni. Gyakran tapasztalható ingerlékenység, fáradékonyság, koncentrációs nehézség, alvászavar vagy esetenként izomfeszülés.

A szorongás e formája gyakran a perfekcionizmussal áll szoros kapcsolatban, azonban a pontos diagnózis felállításához fontos, hogy a tünetek legalább fél éven keresztül érzékelhetőek legyenek (*Albano és mtsai., 1996*).

A vizsgálati feltárómunkák különböző irányzatai, mint például *Sarason, Davidson, Lighthall, Waite és Ruebush (1960)* munkája a gyermekek szorongásáról, *Atkinson és munkatársai* munkája a teljesítménymotivációról (*Atkinson, 1964, 1980; Atkinson és Feather, 1966; Atkinson és Raynor, 1974*), *Zigler* motivációval és teszteléssel kapcsolatos vizsgálatai (*Zigler, Abelson és Seitz, 1973*), *Weiner és Covington* teljesítményattributionálisan kapcsolatos kutatásai (*Weiner, 1972, 1979; Covington és Omelich, 1979*) és *Dweck* munkája a tanult tehetetlenségről (*Dweck és Goetz, 1978*) azonosítják a teljesítményt negatívan befolyásoló motivációs dinamikákat.

Ezen kutatások alapján láthatjuk, hogy nemcsak a stressznek, hanem a motivációnak is alapvető szerepe van a sikeres iskolai teljesítésben (*Walberg és Uguroglu, 1980*).

Az idő múlásával, ahogyan a gyermekek egyre idősebbek lesznek, a motivációs tényezők ugyanolyan nagy hatást gyakorolhatnak az iskolai teljesítményükre, mint a kognitív készségek és képességek.

A teljesítményhelyzetekhez köthető szorongásformákat tesztoszorongásként vagy más néven vizsgaszorongásként determinálhatjuk, ami világszerte előforduló jelenség, nemre, korra és gazdasági-társadalmi státuszra való tekintet nélkül érzékelhető teljesítményromboló tényező (Cassady és Johnson, 2002; Cassady, 2004; Covington, 2000; Ergene, 2003). Egy olyan többdimenziós struktúra, amely érzelmi, fiziológiai, kognitív és viselkedési reakciók formájában jelentkezik a vizsgahelyzetben (Zeidner, 1998). A vizsgaszorongás a negatív motiváció egyik legfontosabb aspektusa, és közvetlen gyengítő hatással bír az iskolai teljesítményre. Kellemetlen érzés, vagy olyan nyugtalanító érzelmi állapot, amelynek fiziológiai és viselkedési kísérőjelenségei vannak, és amelyet a kötött szabályok szerint zajló vizsgákon vagy más, a teljesítmény értékelésére alkalmas helyzetekben tapasztalunk (Dusek, 1980).

Taylor (1956, idézi Pléh, 2007) vizsgálatai is alátámasztják az 1908-as Yerkes-Dodson törvényt, amely kimondja, hogy a tanulók aktivitációs szintje fokozódik a teljesítményorientált helyzetekben, ahol egy közepes szintig optimális teljesítményt képesek nyújtani, azonban ha az ideálisnál alacsonyabb vagy magasabb fokú az aktivizáció, akkor az olyan mentális állapotot hoz létre, amely meggátolja a sikeres teljesítést. Pozitív összefüggést találhatunk tehát a jó memória és a teljesítmény között, ami arra utal, hogy a stresszhormonok felelősek lehetnek a Yerkes-Dodson-hatásért (Lupien és mtsai., 2007). A diákok teljesítményének leírására ennek okán egy fordított U alakú görbét használhatunk (Barkóczy és Putnoky, 1980). Az inverz U-görbe minden tanulót egyénileg jellemző helyzet-specifikusan, négy alapvető befolyásoló tényező mentén.

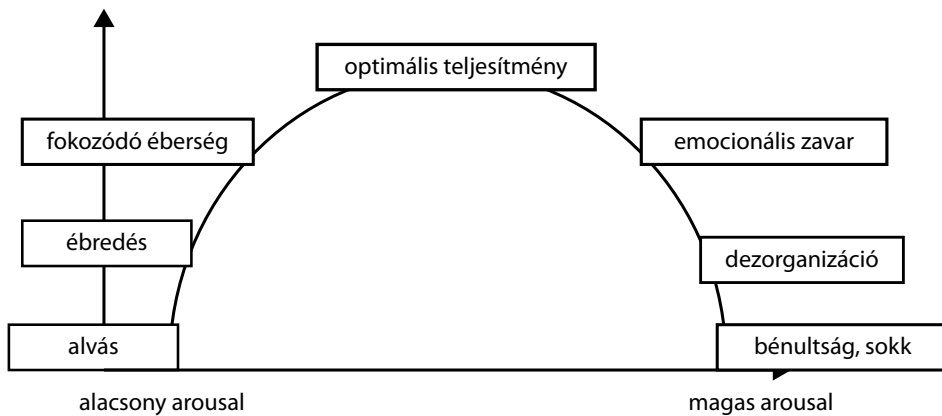
Az egyén képzettségi szintje nagyban befolyásolja az adott vizsgaszituációban nyújtott teljesítményét, hiszen az, aki komplex tanulási stratégiákkal rendelkezik, valamint a tudása biztos alapokon nyugszik, az a megterhelő helyzetekben is képes az előzetes tudásának előhívására és a magabiztos feladatmegoldásra.

Fontos komponens az egyén személyisége is, hiszen az meghatározza a stressz kezelésének módjait. Azon személyek, akik nyitottabbak, könnyebben küzdenek meg az őket érő nyomással, az introvertáltak viszont képesek jobb teljesítmény elérésére, ha nem nehezedik rájuk semmilyen terhelés.

Elengedhetetlen faktor az optimális teljesítés elérésében a tanuló önmagába vetett hite, az önbizalma. Akik magabiztosabbak, könnyebben tudnak szembenézni egyéni hiányosságukkal, felismerik, hogy miben lehetnek kimagaslók és miben tudnak átlagos vagy éppen norma alatti teljesítményt nyújtani.

Negyedik összetevőként említhetjük meg a megoldandó feladat komplexitását, hiszen a feladat nehézségi szintje egyénenként befolyásolja a feladatmegoldásra fordított időt és a helyes kivitelezés mértékét (Barkóczy és Putnoky, 1980).

Tevékenység hatékonysága



2. ábra: Az optimum motiváció-közepes feszültség elképzelés Hebb (1955) nyomán (Pléh, 2007. 9. o.)

Ez a hatás megfigyelhető már a tanulási folyamat során is, nem korlátozódik le kimondottan a teljesítményhelyzetekre (dolgoztatás, felelés). Azok a diákok, akik már jóval a számonkérés előtt fokozott mértékben szoronganak, nem fogják kellő hatékonysággal megtanulni a tananyagot, vizsgahelyzetben nem képesek az elvárt eredményeket produkálni, mindez pedig megmutatkozik az érdemjegyeikben is (Düll, Urbán és Demetrovics, 2004). Ez a folyamat kifejti a hatását az egyén motivációjára is, hiszen ha a diák azt tapasztalja, hogy nem megfelelően megy neki a tanulás, nem képes olyan teljesítményt nyújtani, ami elvárt lenne, fokozatosan elveszíti kezdeti érdeklődését, nem fog törekedni a jó teljesítményre.

Tovább mélyíti a problémát, ha a társas környezet – *ideértve a szülőket, barátokat, tanárokat* – is túl magas elvárásokat támaszt a diákkal szemben, hiszen a tanuló így sokkal inkább az elkerülést választja majd alkalmazandó stratégiaként. Ennek eredményeként minimális időt szán a tanulásra, figyelmét nem fókuszálja a tananyagra, gondolatai könnyen elterelhetővé válnak, továbbá jellemzően alacsony energiabefektetéssel akar túljutni az egyes feladatokon, mindezek pedig hozzájárulnak a sorozatos kudarcélmények megéléséhez (Tóth, 2007).

A szakirodalomban megemlítenek további faktorokat is, amelyek hatással lehetnek a tanulói teljesítményekre, idesorolható a feladat nehézsége, az énbemvonódás szintje, amely magas szintű személyes érintettség esetén jellemző, meghatározóak a pedagógus által alkalmazott tanítási módszerek és a csoporttagságra vonatkozó sztereotípiák (Tóth, 2007).

A szorongásra egy komplex rendszerként érdemes gondolnunk, amely több, az egyénre hatással bíró összetevő alapján alakul ki. Egyaránt lejátszódnak a személyen

belül is változások, illetve a környezeti tényezők is bekapcsolódnak a folyamatba, ezek kölcsönhatása befolyásolja a sikeres iskolai teljesítést (Roszik, 2020).

Az iskolai életet tekintve figyelembe kell venni, hogy mihez kapcsolódik és milyen formában mutatkozik meg a diák szorongása. Jerrel C. Cassady (2010) felosztásában az iskolában jelentkező szorongástípusok három kategóriába sorolhatók:

- Kontextustól független szorongás, olyan szorongásforma, amely nem korlátozódik le az iskolai problémákra, túlmutat azokon.
- Kontextustól függő iskolai szorongás.
- Tartalomtól függő iskolai szorongás, amely valamilyen tantárgy(ak)hoz kapcsolódik.

Az első típusról elmondható, hogy nem kötődik kimondottan a tanulmányi folyamatához, ebbe a csoportba sorolhatjuk a generalizált szorongást és a szociális szorongást. A generalizált szorongás kapcsán egy érzelmi zavarról beszélhetünk, amely veszélyérzettel jár együtt, de még nem definiálhatjuk félelemként. A szociális szorongás gyakran testi tünetekkel jár együtt, mint pl. az elpirulás, a remegés, az izzadás; ezek védekezési mechanizmusok, amelyek legáltalánosabban akkor jelentkeznek, ha a diák tart a kortársak vagy a tanár értékelésétől. A kontextustól függő iskolai szorongást más néven vizsgaszorongásként is említhetjük, amely magában foglalja az iskolafóbiát is. Tipikusan iskolai közegben jelentkező szorongásformaként írhatjuk le. A harmadik kategóriába a tantárgyi szorongások tartoznak. A speciális szorongásformák egyik fontos területe ez, amely egyéni és kontextuális jellemzők összessége alapján alakul ki. Az egyes iskolai helyzetek, mint feltételezhető veszélyforrások kerülnek előtérbe (Cassady, 2010).

## A vizsgaszorongás

Jelen tanulmány szempontjából kiemelt jelentőséggel bír a kontextustól függő iskolai szorongás, hiszen a gátlás ezen fajtája kimondottan a vizsgaszituációkban fejt ki a hatását, befolyásolja a diákok iskolában nyújtott teljesítményét, tesztoszorongásként értelmezhetjük.

Évente diákok milliói teljesítenek alul, bármely képzési szintet is állítjuk vizsgálati fókuszunkba a megnövekedett tesztoszorongás miatt (Hopko és mtsai., 2001).

Ezen kérdéskör vizsgálatával már hosszú ideje foglalkoznak a témában jártas kutatók, előzetes vizsgálatok már közel száz évvel ezelőtt is zajlottak (Folin, Demis és Smillie, 1914). Áttörést azonban Sarason és munkatársai értek el, akik az 1950-es évektől kezdődően arra törekedtek vizsgálataikban, hogy feltárják a szorongás és az iskolai teljesítmény között kimutatható összefüggéseket. Sarason és Mandler 1952-ben kifejlesztette azt az akkor még kimondottan felnőtteknek szóló mérőeszközt – *Test Anxiety Questionnaire (TAQ)* –, amely a vizsgaszorongást egydimenziós konstrukciónak tekintette,

azaz olyan globális és egységes válasznak, amely magában foglalja a kognitív, szomatikus és viselkedéses reakciókat.

Az 1960-as és 1970-es években két alapvető előrelépés történt az újfajta teória kialakításában. Egyrészt a szorongás, mint állapot és, mint stabil személyiségvonás megkülönböztetésére került sor (*Cattell és Scheier, 1961; Spielberger, 1966*), valamint az anxiogén élmény két elemi dimenziójának elhatárolására is megtörtént az aggodalomnak nevezett kognitív és az érzelmi-fiziológiai dimenzióknak tartott összetevők megkülönböztetésével. Ezt a szemléletet kettős modellnek nevezték el (*Liebert és Morris, 1967*).

A felnőttek tesztelése mellett természetesen kifejlesztettek olyan mérőeszközöket is, amelyek a gyermekek tesztzorongási szintjének felmérésére használatosak, ilyen például a *Children's Test Anxiety Questionnaire*, amely kimondottan a 8–12 éves populáció vizsgálatára alkalmas. Pontokat ad a tesztzorongás három dimenziójára, úgymint a kudarcra kapcsolatos aggasztó gondolatokra – *amikor vizsgázok, attól tartok, hogy nem sikerül* –, az automatikus reakciókra, amelyek a tanulók általános és specifikus szomatikus szorongási jeleit foglalja magában – *amikor vizsgahelyzetben vagyok, akkor a szívem gyorsan ver* –, valamint értékeli az ideges szokásokkal és a figyelemelterelő viselkedéssel kapcsolatos, feladatmegoldáson kívüli viselkedéseket – *a tesztkitöltés során sokat játszom a ceruzámmal* – (*Wren és Benson, 2004*).

Az általános iskola felső tagozatos tanulói számára, valamint a középiskolai tanulók tanulmányozására alkalmas a *Test Anxiety Inventory for Children and Adolescent (TAICA)*, amely egy széles körben alkalmazott módja annak, hogy mérjék és értékeljék a 10–18 éves gyermekek és serdülők tesztzorongását. Azok a személyek, akiket értékelnek, válaszaikat egy ötfokú Likert-skálán adják meg, ahol az 1 (soha nem igaz) és az 5 (rám mindig igaz) értékeket jelölik. A *TAICA* egy 45 tételből álló, önbevalláson nyugvó mérőeszköz, amely az alábbi négy alszkálából épül fel:

- Kognitív obstrukció/figyelmetlenség: a memória és figyelem nehézségeit, valamint a tesztzorongással összefüggő, akadályozott kogníciókat értékeli.
- A Fiziológiai hiperérzékenység: a tesztfelvételi folyamathoz kapcsolódó fizikai tüneteket méri.
- A Társadalmi megaláztatás: azt a félelmet méri, amely a vizsgán való sikertelenséghez, valamint annak mások általi jelentős lekicsinyléséhez vagy kigúnyolásához társul.
- Az Aggodalom: a negatív gondolatokat és aggodalmakat értékeli, amelyek hátrányosan befolyásolják a teszten nyújtott teljesítményt (*Lowe és mtsai., 2008*).

*Sarason (1978)* úgy tartja, hogy minden személy kerül az élete során olyan helyzetbe, amely stresszt idéz elő, azonban a megélt szituáció mindenkinél eltérő viselkedést eredményez, ezáltal a szorongás is személyre szabottan jelentkezik. Fontos szem előtt tartani, hogy az egyén a teljesítményhelyzetben inkább a kudarcgerülő vagy a sikeroorientált típusba sorolható (*Atkinson, 2005*). Az első esetben az illető jellemzően már a megmértetés előtt leblokkol, a figyelmét leköti a kudarc következményein való



elmékedés, illetve saját képességeit is kétségbe vonja, az önmagába vetett hite minimálisra csökken. Az utóbbi típusba tartozókról viszont elmondható, hogy sokkal inkább elégedettek önmagukkal és a vizsgaszituációkban nyújtott teljesítményükkel, nem riadnak meg az új kihívásoktól, kimondottan keresik az újabb megmérettetésre alkalmas helyzeteket, amelyek által jutalmazásban részesülhetnek, és sikerélményt élhetnek át. Ebben a megközelítésben egy olyan, kognitív szinten jelentkező problémáról számolhatunk be, amely a teljesítményhelyzetben csúcsosodik ki.

Jól láthatóvá válnak a produktumban fellelhető különbségek azon diákok körében, akik átélnek teljesítményszorongást egy-egy számonkérés kapcsán, és azok között, akikre ez a frusztrációs állapot nem jellemző. A vizsgákon a nem szorongó személyek arra összpontosítanak, hogy helyesen értelmezzék a kérdéseket, ehhez kapcsolódóan felidézik a korábban tanultakat, majd igyekeznek minél tökéletesebben számot adni tudásukról. Ezzel szemben a szorongást átélő tanulók sokkal inkább arra összpontosítanak, hogy milyen következménnyel járhat, ha hibát vétének. Gondolataik könnyedén elterelődnek a feladatmegoldásról, energiájukat arra használják, hogy megküzdjenek a frusztrációjukkal.

*Sarason* (1978) felosztása alapján két formában figyelhető meg magas fokú szorongás. Jelentkezhet aggodalomként vagy az emocionalitás területén észlelhető testi reakciók mentén. Előbbinél olyan gondolatok kerülnek előtérbe, amelyek a gyenge teljesítmény következményeire irányulnak, továbbá az aggódó személyre jellemző, hogy lebecsüli saját magát és teljesítőképességét. Utóbbi esetben fiziológiai válaszreakciókról bizonyosodhatunk meg, úgymint a heves szívverés, izzadás vagy éppen remegés. Ezek a testi tünetek a gondolatoktól függetlenül alakulnak ki, ugyanakkor jelentős hatással bírnak a kognitív működésre. Egy másik nézőpont szerint is vizsgálhatjuk a vizsgaszorongást.

Szintén *Sarason* (1984) nevéhez fűződnek a későbbi kutatások is, azonban az új megvilágítás a figyelmi folyamatokra terjed ki. Ebben az új megközelítésben a teljesítmény és a kognitív interferencia szerepét kutatták négy vizsgálati faktor bevonásával, ezek a következők:

- Aggodalom: idetartozik, ha a diák már jóval a vizsga előtt úgy érzi, fél az esetlegesen bekövetkező kudarctól.
- Nyomás: ez az érzés a vizsga napján jelentkezik, amikor a diák idegesnek érzi magát.
- Feladat-irreleváns gondolatok: jellemzően a tesztmegoldás folyamán észlelhető, a tanuló észreveszi magán, hogy gondolatai elkalandoznak, nem képesek kellően összpontosítani a feladatmegoldásra.
- Testi tünetek: a fiziológia tünetek megmutatkozásának formája többféle lehet, legáltalánosabban izzadás, remegés jelentkezhet, de gyakori a heves szívdobogás is a vizsga megkezdése előtt.



Azért fontos megemlítenünk a kognitív interferencia fogalmát, mert ez a jelenség kulcsfontosságú szerepet tölt be a tesztzorongás és teljesítmény közötti összefüggések vizsgálatában. A szorongáshoz kapcsolódó gátló gondolatok egy időben jelentkeznek a feladatra irányuló figyelemmel és a kognitív erőfeszítéssel, mindez pedig hozzájárul ahhoz, hogy a diák figyelme elkalandozzon: megosztottá válik a kognitív teljesítmény és a figyelem. A nemzetközi kutatások mellett hazai viszonylatban is megemlíthetünk olyan vizsgálatokat, amelyek a teljesítményszorongás kutatására irányultak. *Nemes* (1974) a szorongás ezen típusának két fajtáját különítette el.

- Facilitáló szorongás: a tanulót a feladat elvégzésére sarkallja, ezáltal segíti elő a teljesítmény javulását.
- Debilizáló szorongás: ebben az esetben teljesítménycsökkenésről beszélhetünk, melynek hátterében az áll, hogy a diák a feladathelyzetekben irreleváns szempontokra összpontosít – *önmagára, sikertelenségre* –, nem pedig az előtte álló feladatra.

A teljesítmény- és vizsgahelyzetekben jelentkező szorongás nem jelenik meg a DSM-V diagnosztikai kézikönyvben önálló diagnózisként. A vizsgaszorongásra generalizált szorongászavarként és a szociális szorongászavar egyik válfajaként tekinthetünk. A tesztzorongás kognitív összetevőként jelenik meg az iskolai szorongásokat vizsgálva. Legegyszerűbben úgy határozhatjuk meg, mint a saját teljesítmény miatti folyamatos aggodalmat, amely jelentkezhet már jóval a vizsgaszituáció előtt, és amelynek negatív hatása kitart egészen a teljesítményhelyzet végéig. Ehhez a szorongásformához gyakran párosul negatív emocionalitás (*Kotta*, 2011).

## **A tesztzorongás tüneteinek enyhítése**

Egy kis idegesség minden számonkérés előtt normálisnak tekinthető, elősegítheti a feladatra való összpontosítást, segíthet a figyelem fókuszálásban. Azonban tesztzorongás esetén a teljesítés miatti, a tanulók önmagukkal szemben támasztott elvárásai okán, olykor a szülőktől érkező irreális elvárásokból fakadóan a vizsgadrukk megzavarhatja a tesztek megfelelő hatékonysággal történő kitöltését. A tesztek miatti szorongás bárkit érinthet, legyen az általános vagy középiskolás diák, főiskolai hallgató. A tesztzorongás tünetei erősségükben és gyakoriságukban egyénenként változóak/változnak. Egyes diákoknál csak egy-két tünet tapasztalható, míg mások súlyosabb szorongást élnek át, akár átmenetileg teljesen leblokkolnak, ezáltal képtelenné válnak a feladatmegoldásra.

A tesztzorongás terápiájára gyógyszeres kezelés nem javasolt, ehelyett minden tanulónak önmagában kell tudatosítania, hogy az utolsó pillanatban végzett tanulás (magolás) kontraproduktív, és növeli a szorongás mértékét. A tesztkitöltéskor első körben érdemes a könnyebb feladatokra összpontosítani, hiszen ezek megoldása sikerélményhez vezethet, és ezt követően ajánlott belefogni a komplexebb feladattípusok megoldásába. A fokozott idegességre hajlamos diákoknak tisztában kell lenniük azzal, hogy

a vizsga nem élet-halál kérdése, hanem a legrosszabb esetben vagy rossz osztályzatot kapnak, vagy a vizsga megismétlésére lesz szükség.

Mindezek mellett fontos a megfelelő táplálkozás, a rendszeres testmozgás, hiszen ez utóbbi gyorsítja a szívverést, ezáltal serkenti az agyműködést, valamint a napi fél óra mozgás segít levezetni a felgyülemlett feszültséget. Elengedhetetlen a meditáció, a légzéstechnikák alkalmazása, valamint az úgynevezett neurolingvisztikai programozás (NLP-technikák) alkalmazása az önbizalom és a nyugalom fokozása érdekében.

Az alábbi, *Bandler* (2011) nyomán megfogalmazott gondolatok hozzásegíthetik a diákokat a stressz-szint csökkentéséhez:

- Nyugodt vagyok, és tudom az anyagot.
- Nyugodt vagyok, és képes vagyok a fontos információkat feleleveníteni.
- Tudok a kérdésekre válaszolni, és sikerül a vizsgám.
- Mindent megtettem azért, hogy jól teljesítsek.
- Van lehetőségem a javításra, ha nem sikerül.
- Tisztában vagyok az erősségeimmel.

## Összegzés

A szorongás munkamemóriára gyakorolt hatása egyre világosabbá válik, a tesztoszorongás kurrens vizsgálatai figyelembe veszik a konstrukció többdimenziós mivoltát és a bio-pszichoszociális tényezőket (*Dowling és Engel*, 2005). A hatékony beavatkozás kulcsa lehet azon mérőeszközök alkalmazása, amelyek a tesztoszorongás kognitív tényezőkre gyakorolt hatását mérik fel, ezáltal csökkenhetne a tanulási eredménytelenség, javulhatnának az információazonosítási és információfeldolgozási folyamatok, és erősödhetne a vizsgateljesítmény (*Cassady*, 2010).

## Irodalom

American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. (2013): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™*. American Psychiatric Publishing, DOI: [10.1176/appi.books.9780890425596](https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596)

Albano, A. M., Chorpita, B. F. és Barlow, D.H. (1996): Childhood anxiety disorders. In: E. J. Mash és R. A. Barkley (szerk.): *Child Psychopathology*, New York: Guilford Press. 196-241.

Atkinson, R. C. és E. Hilgard (2005): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

Atkinson, J. W. (1964): *An introduction to motivation*. Van Nostrand. Princeton, NJ.

Atkinson, J. W. (1980): Motivational effects in so-called tests of ability and educational achievement. In: L. J. Fyans (szerk.): *Achievement motivation: recent trends in theory and research*. Plenum, New York.

- Atkinson, J. W. és Feather, N. T. (1966): *A theory of achievement motivation*. New York.
- Atkinson, J. W. és Raynor, J. (1974): *Motivation and achievement*. DC: Winston. Washington,
- Bandler, R. (2011): *Élj úgy, ahogyan szeretnél!* Bioenergetic Kiadó, Budapest.
- Barkóczi Ilona és Putnoky Jenő (1980): *Tanulás és motiváció*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Cain, C. K., Sullivan, G. M. és LeDoux, J. E. (2013): Neurobiology of Fear and Anxiety: Contributions of Animal Models to Current Understanding. In: Charney, D. S., Buxbaum, J. D., Sklar, P., és Nestler, E. J. (szerk.): *Neurobiology of Mental Illness*. Oxford University Press, 549–567. New York.
- Cartwright-Hatton, S., Tschernitz, N. és Gomersall, H. (2005): Social anxiety in children: social skills deficit, or cognitive distortion? *Behaviour Research and Therapy*, **43**. 1. sz. 131–141. DOI: 10.1016/j.brat.2003.12.003.
- Cassady, J. C. (2010): Test anxiety: Contemporary theories and implications for learning. In: Cassady, J. C. (szerk.): *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*. NY: Peter Lang. New York. 7–26.
- Cassady, J. C. és Johnson, R. E. (2002): Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, **27**. 2. sz. 270–295. DOI: [10.1006/ceps.2001.1094](https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094)
- Cattell, R. B. és Scheier, I. H. (1961): *The Meaning and Measurement of Neuroticism and Anxiety*. Ronald, New York.
- Cole, M. és Cole, S., (2006): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Covington, M. V. (2000): Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, **51**. 141–156. DOI: 10.1146/annurev.psych.51.1.171
- Covington, M. V. és Olemich, C. L. (1979): Elfort: the double-edged sword is school achievement. *Journal of Educational Psychology*, **71**. 2. sz. 169–182. DOI: [10.1037/0022-0663.71.2.169](https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.2.169)
- Dowling, A. S. (2005): George Engel (1913–1999). *American Journal of Psychiatry*, **162**. 11. sz. 2039. o. DOI: [10.1176/appi.ajp.162.11.2039](https://doi.org/10.1176/appi.ajp.162.11.2039)
- Dusek, J. B. (1980): The development of test anxiety in children. In: I. G. Sarason (szerk.): *Test anxiety: theory, research and applications*. NJ: Erlbaum. Hillsdale.
- Düll Andrea, Urbán Róbert és Demetrovics Zsolt (2004): Aktivációs szint stressz, és tudatállapotok. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.) *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 131–168.
- Dweck, C. S. és Goetz, T. E. (1978): Attributions and learned helplessness. In: J. H. Harvey, W. Ickes, és R. F. Kidd (szerk.): *New directions in attribution research*. NJ: Erlbaum, Hillsdale,
- Ergene, T. (2003): Effective interventions on test anxiety reduction: A metaanalysis. *School Psychology International*, **24**. 3. sz. 313–328. DOI: 10.1177/01430343030243004
- Erikson, E. H. (1991): Az életciklus: az identitás epigenezise. In.: *A fiatal Luther és más írások*. Budapest: Gondolat Kiadó. 437–498.
- Folin, O., Denis, W. és Smillie, W. G. (1914): Some observations “emotional glycosuria” in man. *Journal of Biological Chemistry*, **17**. 4. sz. 519–520. DOI: [10.1016/S0021-9258\(18\)88393-4](https://doi.org/10.1016/S0021-9258(18)88393-4)
- Freud, S. (1990): *Inhibitions, symptoms and anxiety*. W. W. Norton & Company, New York.
- Gáspár Csaba és Kasik László (2015): A szociálisprobléma-megoldás, az empátia és a szorongás kapcsolata serdülők körében. *Iskolakultúra*, **25**. 10. sz. 48–58. DOI: 10.17543/ISK-KULT.2015.10.48

- Hopko, D. R., McNeil, D. W., Zvolensky, M. J. és Eifert, G. H. (2001): The relation between anxiety and skill in performane-based anxiety disorders: A behavioral formulation of social phobia. *Behavioral Therapy*, **32**. 1. sz. 185–207. DOI: [10.1016/S0005-7894\(01\)80052-6](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(01)80052-6)
- Koot M. H., Edwin J. C. G. Van Den Oord, F. C. Verhulst és D. I. Boomsma (1997): Behavioral and Emotional Problems in Young Preschoolers: Cross-Cultural Testing of the Validity of the Child Behavior Checklist. *Journal of Abnormal Child Psychology*, **25**. 3. sz. 183–196. DOI: 10.1023/A:1025791814893
- Kotta Ibolya (2011): Az iskolai szorongás. *Termékmenedzsment*, **12**. 2. sz. 1–9.
- Liebert, R. M. és Morris, L.W. (1967): Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, **20**. 975–978. DOI: 10.2466/pr0.1967.20.3.975
- Lowe, P. A., Lee, Steven W., Witteborg, Kristin M., Prichard, Keri W., Luhr, Megan E., Cullinan, Christopher M., Mildren, Bethany A., Raad, Jennifer M., Cornelius, Rebecca A. és Janik, Melissa (2008): Examination of the Psychometric Properties of a New Multidimensional Measure of Test Anxiety Among Elementary and Secondary School Students”. *Psychoeducational Assessment*, **26**. 3. sz. 215–230. DOI: [10.1177/073428290730376](https://doi.org/10.1177/073428290730376)
- Lupien, S., Maheu, F., Tu, M., Fiocco, A. és Schramek, T. (2007): A stressz és a stresszhormonok hatása az emberi megismerésre: következmények az agy és a megismerés területén. *Agy és megismerés*, **65**. 3. sz. 209–237. DOI: 10.1016 / j.bandc.2007.02.007)
- Mash, E. J. és Dozois, D. J. A. (1996): Child psychopathology: A developmental-systems perspective. In: E. J. Mash és R.A. Barkley (szerk.): *Child psychopathology*. Guilford Press. New York. 30–60.
- Münnich Ákos, Nagy Ágnes és Abari Kálmán (2006): *Többváltozós statisztika pszichológus hallgatók számára*. Konzorcium, Debrecen.
- Nemes Livia (1974): *Pszichogén tünetképződés a kisiskoláskorban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nótin Ágnes (2015): *Iskolai szorongásformák megjelenése középiskolás tanulóknál*. Doktori disszertáció. Debrecen: Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola.
- Oláh Attila (2005): *Anxiety, Coping, and Flow. Empirical studies in interactional perspective*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Pajkossy Péter (2014): *Kognitív kontroll, vonásszorongás és az aggódásra való hajlam. A vonásszorongás és az aggódásra való hajlam kölcsönhatása a kognitív kontrollt igénylő feladatokban nyújtott teljesítmény meghatározásában*. Doktori disszertáció. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Pszichológia Doktori Iskola.
- Pleth Csaba (2007): A szorongás a pszichológia történetében. *Iskolakultúra*, **17**. 2. sz. 3–11.
- Roszik Dóra (2020): Tanulási eredményesség a tanulási stratégiák és a tesztzorongás összefüggései alapján. In: Szabó Csba (szerk.): *Tavaszi Szél Tanulmánykötet*. Doktoranduszok Országos Szövetsége, Budapest. DOI: 10.23715/TSZ.2020
- Sarason, I. G. (1978): The Test Anxiety Scale: Concept and Research. In: Spielberger, C. D. és Sarason, I. G. (szerk.): *Stress ans anxiety*. Hemisphere Publishing Corporation, Washington D.C. **5**. 193–216.
- Sarason, S. B., Davidson, K. S., Lighthall, F. F., Waite, R. R. és Ruebush, B. K. (1960): *Anxiety in elementary school children*. Wiley. New York.

- Sarason, I. G. (1984): Stress, anxiety and cognitive interference: Reactions to Tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, **46**. 4. sz. 929–938. DOI: [10.1037/0022-3514.46.4.929](https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.929)
- Steimer, T. (2011): Animal models of anxiety disorders in rats and mice: some conceptual issues. *Dialogues Clin Neurosci*, **13**. 4. sz. 495–506. DOI: [10.31887/DCNS.2011.13.4/tsteimer](https://doi.org/10.31887/DCNS.2011.13.4/tsteimer)
- Selye, H. (1956): *The stress of life*. McGraw-Hill, New York.
- Spielberger, C. D. (1966): Theory and research in anxiety. In: Spielberger, C. D. (szerk.): *Anxiety and behavior*. **20**. 3. Academic Press, New York.
- Spielberger, C. D. (1972): Anxiety as an emotional state. In: Spielberger, C. D. (szerk.): *Anxiety: Current trends in theory and research*. Academic Press, New York. DOI: [10.1016/b978-0-12-657401-2.50008-3](https://doi.org/10.1016/b978-0-12-657401-2.50008-3)
- Tóth László (2007): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Walberg, H. J. és Uguroglu, M. (1980): Motivation and educational productivity: theories, results, and implications. In: L. J. Fyans (szerk.): *Achievement motivation: recent trends in theory and research*. Plenum Press. New York.
- Weiner, B. (1972): *Theories of motivation: from mechanism to cognition*. Markham. Chichago.
- Weiner, B. (1979): Theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, **71**. 1. sz. 3–25.
- Weiner, C., Suveg és C., Kendall (2006): Identifying Anxiety in the School: A Role for School Nurses. *NASN School Nurse*, **21**. 2. sz. DOI: [10.1177/104747570602100208](https://doi.org/10.1177/104747570602100208)
- Wren, D. G. és Benson, J. (2004). Measuring test anxiety in children: Scale development and internal construct validation. *Anxiety, Stress & Coping*, **17**. 3. sz. 227–240. DOI: [10.1080/10615800412331292606](https://doi.org/10.1080/10615800412331292606)
- Zeidner, M. (1998): *Test anxiety: The state of the art*. Plenum Press. New York.
- Zigler, E., Abelson, W. D. és Seitz, V. (1973): Motivational factors in the performance of economically disadvantaged children on the Peabody Picture Vocabulary Test. *Child Development*, **44**. 2. sz. 294–303. DOI: [10.2307/1128050](https://doi.org/10.2307/1128050)