

CORELATE PSIHOLOGICE ALE ANXIETĂȚII FAȚĂ DE TESTARE

VIOREL ROBU ¹
VIOLANDA CRISTINA MORĂRAȘU ²

¹ Universitatea "Petre Andrei"

² Colegiul Economic-Administrativ

Iași, România

robuviorel_upa@yahoo.com

cristinamorarasu@yahoo.com

ABSTRACT: Test anxiety is a specific-situation personality trait frequently encountered in high school and university students population. Test anxiety is known as negatively affecting school/academic performance. **Purpose:** By present study we attempted to investigate the relationships between test anxiety, perceived self-efficacy, locus of control, and study skills and habits. **Hypothesis:** One hypothesis was tested, namely: students having a low level of perceived self-efficacy, a attribution style based on externalism, as well as inefficient study skills and habits tend to show a higher test anxiety level. **Participants:** Data were gained by responses analysis of 202 high school students (139 girls and 63 boys), attending IX-XII grade courses at Colegiul Economic-Administrativ from Iasi. **Instruments:** Participants filled up the *Test Anxiety Inventory* (Spielberger, 1980), the *Self-Efficacy Scale* (Sherer et. al., 1982), the *Internalism-Externalism Scale for Children and Youngers* (Chelcea, 1994), the *Study Skills & Habits Survey* (Cassady, 2004), as well a four-item questionnaire referring at age, gender, grade, and school performance in the past year (average grade). **Results:** There were significant differences among gender in test anxiety scores. Female students exhibit higher means at all test anxiety measures, but only differences in Emotional and total scores were significant. The results also indicated a negative and significant correlation between test anxiety total and facets scores and self-efficacy, study skills and habits scores. The correlations between test anxiety total and facets scores and externalism scores were positive and significant. **Conclusions:** The results were analysed from the perspective of their relevance for the personal correlate model of test anxiety. Also, we pointed out the importance of results for test anxiety assessment in school population and design of intervention programs focused on counterproductive consequences prevention.

Key words: test anxiety, self-efficacy, locus of control, study skills and habits

Introducere

Potrivit Enciclopediei de Psihologie Gale, editată de B. Strickland (2001), anxietatea față de testare este o stare (condiție) caracterizată prin simptome specifice, persistente și severe de anxietate, pe care unele persoane le resimt în diverse situații de testare, simptome care interferează cu performanțele pe care acestea le obțin. Simptomele fizice includ accelerarea bătăilor inimii, uscăciunea gurii, transpirație abundentă, dureri ale stomacului, senzații de vertij, senzații frecvente de urinare, etc.

Spielberger (1972) descrie persoanele anxioase în raport cu situațiile de testare ca manifestând atitudini care implică percepții despre sine și expectanțe negative (apud Moore, 2006). Atitudinile auto-depreciative ale persoanelor anxioase față de testare le predispun la experimentarea fricii în situațiile în care sunt evaluate și la intensificarea activității fiziologice generale – cele două aspecte influențând maniera în care astfel de persoane interpretează (și răspund la) stimulii din mediu. Potrivit lui Salamé (1984), anxietatea față de testare, în sensul strict al termenului, poate fi definită ca o stare

emoțională neplăcută, caracterizată prin: 1) tensiune psihică, aprehensiune și nervozitate; 2) activarea sistemului nervos autonom, exprimată prin diverse simptome somatice, cum ar fi: palpitațiile, transpirația în absența efortului fizic, tremurul vocii în situații de evaluare orală sau a mâinilor în situații de evaluare scrisă. Aceste reacții sunt activate de o clasă de variabile ale personalității, printre care avem (Salamé, 1984): 1) lipsa încrederii în propria capacitate de a reuși; 2) îngrijorarea persoanei în legătură cu propriile competențe și cu nivelul de pregătire pentru test; 3) cognițiile negative legate de o posibilă pierdere a stimei de sine, în caz de eșec; 4) cognițiile negative legate de eventuala pierdere a stimei din partea celorlalți; 5) cognițiile negative legate de o posibilă pierdere a oportunităților pentru satisfacerea viitoarelor scopuri; 6) cognițiile negative legate de alte posibile consecințe asociate eșecului.

La nivel personal, o asemenea experiență poate proveni din următoarele surse (Salamé, 1984): 1) absența familiarității cu situații similare de evaluare, care poate accentua cognițiile de anticipare a eșecului și îndoiala

persoanei în legătură cu propriul nivel de pregătire; 2) performanțele anterioare obținute în situații similare de evaluare și consecințele lor asupra auto-evaluării abilității personale de a face față în asemenea situații; 3) predispoziția generală pentru anxietate, care poate accentua lipsa de încredere și îngrijorarea persoanei în legătură cu propriile competențe.

Majoritatea cercetătorilor sunt de acord cu faptul că anxietatea față de testare este un construct multidimensional, al cărui conținut nu poate fi redus doar la reactivitatea emoțională sau fiziologică, pe care au insistat unii autori, în primii ani ai cercetării în acest domeniu.

Liebert și Morris (1967) au fost primii autori care au identificat și au descris două dimensiuni ale reacțiilor specifice anxietății față de testare, pe care le-au denumit prin termenii Îngrijorare și Emotivitate (cf. Spielberger, 1980). Cei doi autori defineau componenta Îngrijorare ca un ansamblu de preocupări cognitive legate de consecințele unui posibil eșec, iar componenta Emotivitate ca un ansamblu de reacții fiziologice, având la bază activarea sistemului nervos autonom în fața unui stimul stresant. Potrivit lor, cognițiile negative cu privire la eșec se bazează și pe performanțele pe care individul le-a obținut în trecut. Individul anxios nu are încredere în propriile competențe, se gândește că ceilalți sunt mult mai bine pregătiți decât el pentru testare și se poate percepe ca fiind mai vulnerabil decât alții în fața eșecului. Aceste aspecte ale anxietății față de testare pot interfera negativ cu activitatea cognitivă din timpul testării, afectând procesele de reamintire a informațiilor sau de concentrare a atenției. Senzațiile de greață, accelerarea bătăilor inimii sau creșterea temperaturii corpului sunt reacții fiziologice asociate componentei legate de emotivitate.

Deși sunt componente separate, preocupările cognitive și reacțiile emoționale corelează pozitiv una cu cealaltă (Zeidner, 1998). Totuși, cele două componente pot fi deosebite prin faptul că scorurile la componenta Îngrijorare corelează mai puternic cu performanța școlară/academică decât scorurile la componenta Emotivitate, așa cum au arătat chiar Liebert și Morris (1967). Numeroase alte dovezi empirice au sugerat faptul că cele două componente ale anxietății față de testare pot fi distinse una de cealaltă printr-o serie de caracteristici. De exemplu, scorurile la componenta Îngrijorare rămân destul de stabile în timp, în timp ce scorurile la componenta Emotivitate cresc imediat înainte de confruntarea cu situațiile de testare, după care scad rapid. Scorurile la componenta Îngrijorare pot fi ameliorate prin administrarea unui feedback legat de performanțele bune, în timp ce scorurile la componenta Emotivitate par să nu fie influențate de variabilele cognitive, precum feedback-ul. Factorul Îngrijorare este mai strâns legat de scăderea performanțelor decât factorul Emotivitate și este într-un mai mare grad responsabil de menținerea anxietății față de testare (cf. Herrmann, Liepmann și Otto, 1987).

O serie de autori au identificat și alte dimensiuni ale anxietății față de testare, precum frica (teama) de eșec sau cognițiile irelevante în raport cu sarcina de rezolvat (engl. *task-irrelevant cognitions*) (cf. Salamé, 1984).

Incidența anxietății față de testare variază în funcție de sex (Moore, 2006; Zeidner, 1998), vârstă, statut socio-economic, etnie și rasă (Zeidner, 1998).

Un număr considerabil de cercetări au fost efectuate în vederea studierii consecințelor pe care anxietatea față de testare le are în planul funcționării individuale. Printre acestea a fost inclusă și performanța la teste de abilități cognitive sau la testele școlare (engl. *achievement tests*). Concluziile acestor cercetări converg în a arăta că, în general, anxietatea față de testare cauzează scăderea performanțelor la teste cognitive, precum și obținerea unor performanțe academice mai slabe (Zeidner, 1998).

Cercetările în privința rolului pe care anxietatea față de testare îl joacă în deteriorarea performanțelor la testele cognitive/școlare au renunțat la interpretarea clasică a relației dintre cele două constructe, potrivit căreia cognițiile irelevante în raport cu sarcina de testare și grijile exagerate ale persoanei cu privire la propriile competențe și la posibilul eșec inhibă obținerea performanței așteptate, prin blocarea procesului de reamintire (Cassady, 2004).

Conceptualizările contemporane legate de efectele pe care anxietatea față de testare le are în planul performanțelor s-au concentrat asupra deficiențelor în procesarea informațiilor, care par să intervină în diferite faze ale ciclului de învățare-testare. Acest model a fost susținut prin numeroase rezultate, care au demonstrat că studenții cu un nivel ridicat al anxietății față de testare întâmpină dificultăți în procesele cognitive, altele decât cele legate de eșecul în reamintirea informațiilor, așa cum susțineau cercetările clasice. Este vorba despre probleme în procesele de codare și de reținere a informațiilor, care conduc la reprezentarea conceptuală inadecvată a conținuturilor care constituie obiectul învățării (Cassady, 2004).

Numeroasele dovezi empirice, potrivit cărora studenții cu un nivel ridicat al anxietății față de testare întâmpină dificultăți în procesarea (codarea, organizarea, reținerea și reamintirea) informațiilor au orientat cercetările către dezvoltarea unor modele procesuale cu privire la efectele anxietății față de testare asupra performanțelor la teste (engl. *process-oriented models*), în care sunt luate în calcul percepțiile și comportamentele pe care indivizii anxioși le manifestă în cadrul celor trei faze de bază pentru ciclul învățare-testare: pregătirea pentru test, confruntarea cu testul și obținerea performanței, respectiv reflecția asupra testului, sub aspectul eficienței personale, performanței obținute și a comportamentelor neadecvate (Cassady, 2004).

Modelele procesuale cu privire la efectele anxietății față de testare asupra performanțelor la teste au avantajul de a explica deficitul de performanță, prezent la indivizii puternic anxioși în absența unei presiuni evaluative.

În vederea reducerii simptomelor supărătoare specifice anxietății față de testare, au fost experimentate mai multe metode (biofeedback-ul, desensibilizarea sistematică, terapia cognitiv-comportamentală, terapia rațional-emoțională, training-ul destinat îmbunătățirii practicilor legate de studiu). Dintre acestea, terapia cognitiv-comportamentală, combinată cu training-ul destinat îmbunătățirii practicilor legate de studiu și învățare, pare a fi cea mai eficientă metodă pentru reducerea anxietății

față de testare și îmbunătățirea performanțelor academice (Ergene, 2003; Spielberger, 1980).

O serie de studii efectuate de cercetători americani (Arch, 1987; Cassady, 2004; Moore, 2006; Pintrich și De Groot, 1990) au surprins relațiile dintre anxietatea față de testare, locul controlului, auto-eficiența, respectiv deprinderile și obișnuințele legate de studiu. În cadrul acestor studii, s-au găsit corelații semnificative statistic între scorurile la diverse instrumente destinate măsurării anxietății față de testare (*Test Anxiety Inventory*/TAI – Spielberger, 1980; *State-Trait Anxiety Inventory*/STAI-X1 și STAI-X2 – Spielberger și colab., 1970; *Cognitive Test Anxiety*/CTA – Cassady și Johnson, 2002) și scorurile la scale destinate măsurării auto-eficienței (*Self-Efficacy Scale*/SES – Sherer et al., 1982), locului controlului (*Children Nowicki-Strickland Internal-External Scale*/N-SCLCS - Nowicki și Strickland, 1975), respectiv deprinderilor și obișnuințelor legate de studiu (*Study Skills & Habbits Survey*/SSHS – Cassady, 2004).

Rezultatele cercetărilor au arătat că persoanelor care sunt anxioase față de testare le este caracteristic un nivel scăzut al auto-eficienței (Arch, 1987; Pintrich și De Groot, 1990; Zeidner, 1998). Cercetările s-au bazat pe teoria socio-cognitivă a auto-eficienței propusă de A. Bandura (1988), potrivit căreia există o relație interactivă, însă asimetrică între auto-eficiența percepută subiectiv și predispozițiile spre anxietate ale unui individ (Zeidner, 1998). Această relație este moderată de variabila <<eficacitate a strategiilor de adaptare la stres>>. Un nivel scăzut al auto-eficienței percepute vulnerabilizează individul, predispunându-l la anxietate, fapt care, la rândul lui, accentuează neîncrederea individului în propria eficiență.

Conform lui Schwarzer și Jerusalem (1992), atât auto-eficiența, cât și expectanțele cu privire la rezultate sunt variabile care pot favoriza apariția și dezvoltarea simptomelor de anxietate în general, precum și a celor specifice anxietății față de testare (apud Zeidner, 1998). Datele colectate de cei doi autori în cadrul a nouă studii diferite, toate întreprinse în Germania, au indicat valori ale corelațiilor între auto-eficiență și anxietatea față de testare cuprinse între - 0.66 și - 0.30. Conform celor doi autori, studenții care prezintă un nivel scăzut al auto-eficienței percepute și expectanțe cu privire la rezultate nefavorabile la teste prezintă, de asemenea, nivele mai ridicate ale anxietății față de testare.

Alte studii au găsit, pornind de la datele obținute pe loturi de studenți la colegiu sau la universitate, corelații negative între auto-eficiență (auto-eficiența în general, competența academică autopercepută, auto-eficiența percepută, legată de competențele în domeniul matematicii) și scorurile la anxietatea față de testare (anxietatea față de testarea la matematică). Valorile corelațiilor au fost cuprinse între - 0.56 și - 0.29 (cf. Zeidner, 1998).

Pintrich, Roeser și De Groot (1994) au studiat relația dintre anxietatea față de testare și auto-eficiența evaluată în două momente diferite. Studiul a fost realizat pe un lot de 100 de elevi de casa a VII-a (cf. Zeidner, 1998). Corelațiile între cele două variabile au fost: - 0.40 – în

primul moment și - 0.41 – în cel de-al doilea. Aceste date au indicat stabilitatea asocierii inverse dintre auto-eficiență și anxietatea față de testare.

Așadar, rezultatele studiilor par să conveargă în direcția confirmării corelației inverse dintre anxietatea față de testare și auto-eficiența percepută de subiecți.

În ceea ce privește relația dintre anxietatea față de testare și locul controlului, Ross (1978) a găsit corelații pozitive, însă moderate spre scăzute ca valoare, între scorurile la inventarul TAI și scorurile la o scala care măsoară locul controlului (externalismul) (cf. Spielberger, 1980). Atât pentru elevii de sex masculin (N = 115), cât și pentru cei de sex feminin (N = 185), valorile corelațiilor între scorurile la scala Ingrijorare din inventarul TAI și scorurile la scala pentru evaluarea locului controlului au fost mai ridicate decât valorile corelațiilor între scala Emotivitate și scorurile la locul controlului. Acest rezultat a fost interpretat prin faptul că preocupările cognitive legate de eșec, ca manifestări specifice anxietății față de testare, sunt mai strâns legate de externalism decât răspunsurile emoționale. În studiul întreprins de Ross (1978), valorile corelațiilor între anxietatea față de testare și locul controlului au fost cuprinse între 0.26 și 0.41.

Moore (2006) a realizat o lucrare de doctorat, în cadrul căreia a vizat variațiile anxietății față de testare și ale locului controlului la elevii de gimnaziu cu reușită școlară și la cei cu eșec școlar, dotați și mai puțin dotați. Lotul a fost format din 220 de elevi, dintre care 110 băieți și 110 fete. Anxietatea față de testare a fost măsurată cu inventarul TAI, iar locul controlului cu Scala Nowicki-Strickland pentru Copii și Adolescenți. Autoarea a găsit corelații pozitive și semnificative statistic între cele două variabile. Valorile corelațiilor au fost cuprinse între 0.27 (pentru toți elevii investigați) și 0.31 (pentru elevii cu succes școlar). Corelațiile au fost semnificative și pozitive și în cazul subloturilor de fete (r = 0.32), respectiv de băieți (r = 0.20).

Relația dintre anxietatea față de testare și deprinderile și obișnuințele legate de studiu a fost investigată pe trei loturi de Spielberger (1980): 373 elevi de liceu, 300 de studenți în prima treaptă de colegiu, respectiv 1129 de studenți în cea de-a doua treaptă de colegiu. Pentru toate cele trei loturi, autorul a raportat corelații negative și moderate spre scăzute ca valoare între scorurile la inventarul TAI și scorurile la deprinderile și obișnuințele legate de studiu. Valorile corelațiilor au manifestat tendința de a fi mai ridicate pentru subiecții de sex masculin decât pentru cei de sex feminin.

Cassady (2004) a găsit, pe un lot de 277 de studenți, o corelație egală cu - 0.66 (și semnificativă statistic) între componenta cognitivă a anxietății față de testare (măsurată cu *Cognitive Test Anxiety*/CTA – Cassady și Johnson, 2002), respectiv deprinderile și obișnuințele legate de studiu (măsurate cu *Study Skills & Habbits Survey*/SSHS – Cassady, 2004). În cadrul unui al doilea studiu, același autor a găsit o corelație semnificativă statistic, însă mai scăzută ca valoare (r = - 0.29; N = 88 de studenți) între componenta cognitivă a anxietății față de testare, respectiv deprinderile și obișnuințele legate de studiu.

Datele pe care le-am citat arată, aşadar, că un nivel ridicat al anxietăţii faţă de testare tind să se asocieze cu un nivel scăzut al deprinderilor elevilor şi studenţilor şi cu obiceiuri inadecvate sau ineficiente legate de pregătirea pentru un test sau un examen.

Scop şi ipoteză

Prin studiul pe care l-am realizat, ne-am propus identificarea relaţiilor dintre anxietatea faţă de testare, auto-eficienţa percepută de elevi, locul controlului în rândul acestora, respectiv deprinderile şi obiceiurile legate de studiu.

Relaţiile au fost abordate din perspectiva asocierilor posibile şi a contribuţiei pe care ultimele trei variabile o au în explicarea diferenţelor individuale în ceea ce priveşte cogniţiile negative disfuncţionale (factorul Îngrijorare), respectiv răspunsurile emoţionale specifice anxietăţii faţă de testare (factorul Emotivitate). Am urmărit identificarea sensului şi a mărimii corelaţiilor între variabilele măsurate.

Ținând cont de constatările făcute de autorii studiilor pe care le-am parcurs, am pornit de la presupunerea că elevii care manifestă o încredere scăzută în propriile lor competenţe, la care predomină un stil de atribuire preponderent externalist, respectiv deprinderi şi obiceiuri legate de studiu ineficiente tind să înregistreze nivele mai ridicate ale anxietăţii faţă de testare.

Participanţi

Participanţii (202 elevi în clasele IX-XII ale Colegiului Economic-Administrativ din Iaşi) au completat, în cadrul orelor de dirigenţie, scalele destinate evaluării anxietăţii faţă de testare, auto-eficienţei, locului controlului, respectiv deprinderilor şi obiceiurilor legate de studiu. Protocoalele cu răspunsuri au fost verificate, în ceea ce priveşte validitatea: prezenţa răspunsurilor lipsă la itemii unuia sau altele dintre scale şi atipicităţile în seriile de răspunsuri (de exemplu, alegerea aceleiaşi variante de răspuns la toţi itemii sau alegerea variantelor situate la extremele scalelor de răspuns).

Vârstele elevilor au fost cuprinse între 14 şi 19 ani ($m = 16.78$ ani; $s = 1.18$ ani). Repartiţia elevilor după variabila <<sex>> a fost: 31.2 % - băieţi şi 68.8 % - fete. Tabelul I prezintă distribuţia elevilor în funcţie de variabila <<clasă şcolară>>.

Tabelul I

Clasă	%
a IX-a	22.8
a X-a	25.2
a XI-a	25.2
a XII-a	26.7

Fiecare elev a avut de indicat media generală cu care terminase anul şcolar anterior. Elevilor care erau în clasa a IX-a li s-a cerut să indice media generală pe care o

obţinuseră la sfârşitul clasei a VIII-a. Doar 192 dintre cei 202 elevi au indicat mediile generale cu care finalizaseră anul şcolar anterior.

Mediile generale au variat între 7.40 şi 9.94 ($m = 8.87$, $s = 0.5$). Jumătate dintre medii au fost situate peste 8.90. Constatăm o variabilitate foarte scăzută a performanţelor şcolare pe care elevii investigaţi le obţinuseră în anul de studiu anterior. Acest rezultat s-a datorat sublotului de elevi în clasa a IX-a care au avut medii foarte apropiate şi ridicate ca valori. Distribuţia mediilor şcolare a înregistrat o asimetrie negativă (indicatorul *skewness* a avut valoarea - 0.29), indicând tendinţa mediilor de a fi ridicate ca valoare. Fetele au înregistrat medii şcolare semnificativ mai ridicate decât cele ale băieţilor ($m_f = 8.97$, $m_b = 8.66$; $t = 4.09$, $p < 0.001$, $d = 0.65^{-1}$). Între mediile distribuţiilor rezultatelor şcolare obţinute de subloturile de elevi, diferenţate în funcţie de variabila <<clasă şcolară>>, am obţinut o diferenţă semnificativă statistic ($F = 24.62$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.27^2$). Elevii în clasa a IX-a au obţinut, în medie, rezultate şcolare semnificativ mai ridicate decât rezultatele elevilor în clasa a X-a, cele ale elevilor în clasa a XI-a, respectiv rezultatele raportate de elevii în clasa a XII-a.

Aceste caracteristici ale distribuţiei mediilor generale s-au reflectat în valorile scăzute şi nesemnificative statistic ale corelaţiilor rezultatelor şcolare cu scorurile la variabilele pe care le-am măsurat. Vom reveni asupra acestor date în punctul dedicat rezultatelor.

Instrumente

Instrumentele pe care le-am utilizat pentru colectarea datelor au fost identificate în literatura americană de specialitate, fiind utilizate frecvent în cercetări aplicative.

A. Inventarul pentru evaluarea anxietăţii faţă de testare – (*Test Anxiety Inventory/TAI*) a fost construit şi dezvoltat cu scopul de a măsura diferenţele individuale în ceea ce priveşte reacţiile specifice anxietăţii faţă de testare, văzută ca trăsătură de personalitate legată de o situaţie de evaluare (Spielberger, 1980).

Inventarul conţine o pagină, pe care sunt incluse indicaţiile necesare completării, 20 de itemi cu patru variante de răspuns (A – aproape niciodată, B – câteodată, C – deseori şi D – aproape întotdeauna), dintre care subiectul trebuie să o aleagă pe cea care i se potriveşte şi un spaţiu pentru înregistrarea răspunsurilor. Repondenţii sunt rugaţi să indice cât de frecvent manifestă anumite simptome specifice anxietăţii faţă de testare înaintea, în timpul şi după o situaţie evaluativă.

Pe lângă măsurarea diferenţelor individuale legate de predispoziţia spre anxietate în diverse situaţii de testare, scalele inventarului permit evaluarea celor două componente ale anxietăţii faţă de testare descrise de Liebert şi Morris (1967): cogniţiile negative legate de performanţă şi de eşec (factorul Îngrijorare), respectiv reacţiile emoţionale rezultate din intensificarea activităţii sistemului nervos autonom (factorul Emotivitate).

Deşi, iniţial, inventarul a fost conceput pentru a măsura anxietatea faţă de testare în rândul studenţilor, ulterior a fost utilizat cu succes şi în licee.

Baza conceptuală și structura inventarului sunt similare cu cele utilizate pentru construirea scalei destinată evaluării anxietății-trăsătură, din cadrul Inventarului pentru evaluarea anxietății-stare și a anxietății-trăsătură (*State-Trait Anxiety Inventory – Form XI/STAI-X1 – Spielberger, Gorsuch și Lushene, 1970*), care măsoară predispoziția generală spre anxietate în rândul adolescenților și a adulților.

TAI poate fi aplicat atât individual, cât și colectiv. Observațiile autorilor care l-au utilizat în cercetare sau pentru evaluare au arătat că majoritatea dintre liceeni și studenți îl completează în 8-10 minute. Atunci când îl administrează, cercetătorul sau practicianul trebuie să se refere la inventarul TAI ca la un instrument pentru evaluarea atitudinii față de testare, evitând astfel termenul <<anxietate>> care ar putea genera reacții defensive din partea repondenților.

Toți cei 20 de itemi intră în calculul scorului total, considerat indicatorul nivelului anxietății față de testare prezent la un subiect. Deoarece răspunsul la un item poate fi notat de la 1 la 4, scorul total minim pe care îl poate obține un subiect este egal cu 20, iar cel maxim cu 80. Scorul total ridicat, obținut de un subiect, indică un nivel accentuat al anxietății față de testare (ca trăsătură latentă, manifestată în situațiile evaluative). La fiecare dintre scalele, prin care sunt evaluate cele două componente ale anxietății față de testare, un subiect poate obține un scor între 8 și 32.

În cercetarea noastră, am calculat consistența internă (coeficientul α -Cronbach) pentru fiecare dintre scalele inventarului, precum și pentru ansamblul itemilor. Pentru întregul lot de elevi, ca și pentru subploturile de fete, respectiv de băieți, scala Emotivitate a înregistrat valori mai ridicate ale consistenței interne, comparativ cu valorile obținute pentru scala Îngrijorare. Datele pe care le-am obținut, indicând o bună consistență internă a inventarului TAI, s-au prezentat după cum urmează: scala Emotivitate – 0.88 (fete), 0.79 (băieți), 0.86 (întregul lot); scala Îngrijorare – 0.81 (fete), 0.74 (băieți), 0.79 (întregul lot); ansamblul itemilor inventarului -0.91 (fete), 0.88 (băieți), 0.91 (întregul lot).

B. În vederea măsurării nivelului auto-eficienței perceput de către elevi, am utilizat *Self-Efficacy Scale/SES* (Sherer et al., 1982; scală preluată după Corcoran și Fischer, 1987). Scala evaluează nivelul general al credinței unei persoane în propriile sale competențe, care nu sunt legate neapărat de o situație specifică sau de un comportament anume.

În varianta sa originală, scala conține 30 de itemi, dintre care doar 23 cotează pentru nivelul auto-eficienței perceput de către subiect. Restul itemilor este destinat să împiedice subiectul să-și dea seama ce anume urmărește scala pe care o are de completat. În cercetarea noastră, am administrat doar itemii care cotau pentru nivelul general al auto-eficienței.

Participanții la studiul nostru au răspuns alegând una dintre următoarele cinci variante: A – *dezacord puternic*, B – *dezacord*, C – *nu pot spune cu certitudine*, D – *acord*, respectiv E – *acord puternic*.

Scorul total al unui elev a fost obținut prin însumarea scorurilor la cei 23 de itemi din versiunea originală, pe care i-am reținut și i-am administrat. Teoretic, acesta ar

fi putut varia între 23 și 115. Scorul total ridicat, obținut de un elev, a fost considerat ca indicând un nivel general ridicat al credinței acestuia în propria eficiență.

Pentru lotul de elevi care au răspuns la scala SES, în cadrul investigației, pe care am realizat-o, valorile coeficientului α -Cronbach, utilizat pentru studiul consistenței interne, au fost următoarele: 0.80 (fete), 0.79 (băieți), 0.79 (întregul lot).

C. Locul controlului, caracteristică a stilului cognitiv al unui individ care poate fi distribuită pe un continuum între internalism și externalism, a fost măsurat cu Scala Internalism-Externalism pentru Copii și Tineri (IE-CT), adaptată în România de S. Chelcea (1994) după *Nowicki-Strickland Locus of Control Scale/N-SLCS* (Nowicki și Strickland, 1973³).

În versiunea pe care am utilizat-o în studiul nostru, scala a inclus 40 de itemi, la care elevii au răspuns cu DA sau NU. Fiecare răspuns a fost cotat cu zero puncte sau un punct, în funcție de grila de corecție. Scorurile totale ale elevilor au fost obținute prin însumarea scorurilor la cei 40 de itemi. Un elev putea să obțină un scor maxim egal cu 40. Urmând indicațiile oferite de Chelcea (1994), am considerat un scor total ridicat ca exprimând externalismul.

În studiul nostru, am obținut următoarele valori ale consistenței interne: 0.60 (fete), 0.75 (băieți), 0.66 (întregul lot).

D. Evaluarea deprinderilor și a obișnuințelor legate de studiu a fost făcută prin utilizarea scalei *Study Skills & Habits Survey/SSHS* (Cassady, 2004). Autorul scalei a utilizat-o într-un studiu privind impactul componentei cognitive a anxietății față de testare (engl. *cognitive test anxiety*) asupra înțelegerii și reamintirii unui text în absența presiunii evaluative externe.

În versiunea sa originală, scala conține 20 de itemi care se refera la o varietate de activități și de comportamente specifice etapei de studiu pentru un test sau un examen. La fiecare dintre itemi, elevii au răspuns pe o scală Likert în patru trepte: de la A – *nu mă caracterizează deloc* până la D – *mă caracterizează foarte mult*.

Pentru studiul nostru, am reținut doar 16 dintre cei 20 de itemi din versiunea originală. Patru itemi au fost eliminați, datorită formulărilor inadecvate în raport cu scopul pe care ni l-am propus. Aceștia au fost: „În timpul cursurilor, îmi pierd interesul destul de repede”, „Cred că profesorii dau prea multe teme pentru acasă”, „Citesc la fel de repede ca ceilalți colegi de facultate” și „În timpul unui curs, mă gândesc la ceea ce spune profesorul, conversând în același timp cu un coleg sau cu o colegă”.

Scorurile totale ale elevilor au fost obținute prin însumarea scorurilor la itemi. Un elev putea obține un scor total situat între 16 și 64. Un scor total ridicat a fost considerat ca indicând un nivel ridicat al deprinderilor și eficiența obișnuințelor legate de studiu, pe care un elev le posedă.

În studiul pe care l-am realizat, ansamblul celor 16 itemi, pe care i-am reținut din scala originală a înregistrat următoarele valori ale consistenței interne: 0.78 (fete), 0.71 (băieți), 0.76 (întregul lot).

Rezultate

Statistici descriptive

În Tabelul II, sunt prezentate mediile, abaterile standard și indicatorii formei distribuțiilor pentru variabilele pe care le-am măsurat. Au fost obținute valori neglijabile ale asimetriei doar în cazul auto-eficienței (sublotul băieților), respectiv al deprinderilor și obișnuințelor legate de studiu (tot sublotul băieților).

Din valorile abaterii standard, constatăm că fetele au obținut, comparativ cu băieții, distribuții mai eterogene ale scorurilor la inventarul TAI. În schimb, la variabila <<locul controlului>>, băieții au obținut o distribuție mai eterogenă a scorurilor decât cea obținută de fete. În cazul scorurilor la deprinderile și obișnuințele legate de studiu, distribuția obținută de fete a fost ușor mai eterogenă decât cea obținută de băieți.

Comparații în funcție de variabilele <<sex>> și <<clasă școlară>>

Din comparațiile pe care le-am efectuat, am constatat că fetele au obținut scoruri semnificativ mai mari decât cele ale băieților, la scala Emotivitate din inventarul TAI ($t = 2.98$, $p < 0.01$, $d = 0.46$), precum și la întregul inventar ($t = 3.12$, $p < 0.01$, $d = 0.48$). La scala Îngrijorare, fetele au obținut de asemenea o medie mai ridicată, însă diferența nu a fost semnificativă statistic.

La scala destinată evaluării auto-eficienței, fetele au obținut o medie a scorurilor mai scăzută comparativ cu cea a băieților, însă diferența a fost ne semnificativă statistic ($t = -0.38$, $p = 0.70$, $d = 0.06$).

Și pentru variabila <<locul controlului>>, diferența între fete și băieți a fost ne semnificativă statistic ($t = 1.52$, $p = 0.13$, $d = 0.25$). În schimb, pentru variabila <<deprinderi și obișnuințe legate de studiu>>, diferența între fete și băieți a fost semnificativă statistic ($t = -2.12$, $p < 0.05$, $d = 0.34$).

Tabelul III prezintă mediile și abaterile standard pentru scalele inventarului TAI, obținute de subloturile de elevi diferențiate în funcție de variabila <<clasa școlară>>. Datele pe care le-am obținut în urma efectuării unei analize de varianță (ANOVA One-Way), luând ca variabilă independentă <<clasa școlară>> și ca variabile dependente scorurile la cele două scale ale inventarului TAI, respectiv scorurile totale la acest inventar au indicat un efect semnificativ doar în cazul scalei Îngrijorare ($F = 4.81$, $p = 0.01$; $\eta^2 = 0.07$).

Tabelul II

Loturi/indicatori	Anxietate față de testare	Îngrijorare	Emotivitate	Auto-eficiență	Locul controlului	Deprinderi și obișnuințe legate de studiu	
Total elevi (N = 202)	<i>m</i>	38.63	12.80	16.73	78.29	14.34	45.41
	<i>s</i>	10.84	4.09	5.36	10.31	4.77	6.40
	<i>Skewness</i>	0.79	1.14	0.82	-0.32	0.37	-0.61
	<i>Kurtosis</i>	0.10	1.20	0.34	0.18	0.11	0.62
	<i>Min</i>	20	8	8	50	4	25
	<i>Max</i>	72	28	32	107	29	61
Fete (N = 139)	<i>m</i>	40.25	13.03	17.48	78.10	14.71	44.67
	<i>s</i>	11.03	4.20	5.60	10.40	4.41	6.47
	<i>Skewness</i>	0.80	1.20	0.81	-0.44	0.50	-0.79
	<i>Kurtosis</i>	-0.07	1.50	0.02	-0.08	0.38	0.57
	<i>Min</i>	23	8	8	50	6	25
	<i>Max</i>	72	28	32	99	29	58
Băieți (N = 63)	<i>m</i>	35.22	12.30	15.09	78.70	13.52	46.83
	<i>s</i>	9.61	3.80	4.40	10.19	5.43	6.04
	<i>Skewness</i>	0.71	0.51	0.42	-0.04	0.39	-0.08
	<i>Kurtosis</i>	0.10	-0.09	-0.04	0.90	-0.26	0.11
	<i>Min</i>	20	8	8	54	4	31
	<i>Max</i>	61	22	26	107	28	61

Tabelul III

Subloturi	Anxietate față de testare		Îngrijorare		Emotivitate	
	m	s	m	s	m	s
clasa a IX-a (N = 46)	40.02	12.10	14.28	4.51	16.84	5.88
clasa a X-a (N = 51)	39.66	11.17	13.19	4.11	16.98	5.56
clasa a XI-a (N = 51)	39.76	10.62	12.66	3.77	17.35	5.39
clasa a XII-a (N = 54)	35.59	9.15	11.31	3.53	15.83	4.67

În cazul celeilalte scale, respectiv a scorurilor totale la inventarul TAI, efectele au fost ne semnificative statistic ($F = 0.77$, $p = 0.51$, $\eta^2 = 0.01$ – pentru scala Emotivitate; $F = 2.03$, $p = 0.11$, $\eta^2 = 0.02$ – pentru scorurile totale la TAI).

Efectul semnificativ pe care variabila <<clasa școlară>> l-a avut asupra scorurilor la scala Îngrijorare s-a datorat diferenței între media scorurilor obținută de către elevii în clasa a IX-a și cea obținută de către elevii în clasa a XII-a ($t = 3.68$, $p < 0.001$, $d = 0.75$). De altfel, se poate constata tendința scorurilor la scala Îngrijorare de a scădea pe măsura creșterii treptei de școlarizare. Aceeași tendință s-a înregistrat și în cazul scorurilor totale la inventarul TAI.

Comparațiile în funcție de variabila <<clasă școlară>> au mai evidențiat o diferență semnificativă între scorurile obținute la scala Îngrijorare de elevii în clasa a X-a și cele înregistrate de elevii în clasa a XII-a ($t = 2.51$, $p < 0.05$, $d = 0.50$), respectiv o diferență semnificativă între scorurile totale la inventarul TAI, pe care le-au obținut elevii în clasa a XI-a și scorurile înregistrate de elevii în clasa a XII-a ($t = 2.16$, $p < 0.05$, $d = 0.43$).

Corelații între variabilele măsurate

Din Tabelul IV, se pot constata corelații semnificative între anxietatea față de testare și celelalte variabile, pe care le-am măsurat. Valorile corelațiilor au fost cuprinse între - 0.51 și 0.93, predominând corelațiile cu valori absolute moderate.

Valori pozitive și ridicate ale corelațiilor (peste 0.80) s-au înregistrat între scorurile la fiecare dintre scalele inventarului TAI și scorurile totale. Acest rezultat este firesc, dacă ținem cont de faptul că scorurile la itemii scalelor intră și în calculul scorului total la inventar.

Corelația pozitivă și moderată ca valoare între scorurile la scalele inventarului TAI se datorează faptului că atât itemii prin care au fost măsurate preocupările cognitive (factorul Îngrijorare), cât și cei prin care au fost măsurate reacțiile emoționale (factorul Emotivitate) au fost construiți astfel încât să vizeze fațete (dimensiuni) ale unui factor legat de anxietatea față de testare.

Datele pe care le-am obținut au indicat corelații semnificative statistic, negative și cu valori moderate între scorurile la inventarul TAI și scorurile la scala pe care am utilizat-o pentru măsurarea auto-eficienței, respectiv scorurile la scala utilizată pentru măsurarea deprinderilor și a obișnuințelor legate de studiu. Corelațiile cu scorurile la deprinderile și obișnuințele legate de studiu au avut valori absolute ușor mai ridicate decât corelații cu scorurile la auto-eficiență.

Pe de altă parte, scorurile la inventarul TAI au corelat pozitiv, moderat ca valoare și semnificativ statistic cu scorurile la scala pentru măsurarea locului controlului (externalismului). Valoarea corelației între scorurile la scala Îngrijorare și scorurile la locul controlului a fost mai ridicată decât valoarea corelației între scorurile la scala Emotivitate și variabila <<locul controlului>>.

Corelațiile dintre scorurile la anxietatea față de testare și rezultatele școlare (mediile generale pe anul de studiu anterior) au indicat legături pozitive, însă cu intensități scăzute. Mărimile efectelor au fost mici ⁴: $r^2 = 0.002$ (scala Îngrijorare), $r^2 = 0.019$ (scala Emotivitate), respectiv $r^2 = 0.012$ (ansamblul itemilor inventarului TAI). Mediile școlare au corelat ne semnificativ statistic și cu celelalte trei variabile pe care le-am măsurat. Valorile corelațiilor au indicat mărimi ale efectelor scăzute: $r^2 = 0.001$ (corelația cu scorurile la auto-eficiență), $r^2 = 0.006$ (corelația cu scorurile la locul controlului), respectiv $r^2 = 0.019$ (corelația cu scorurile la deprinderile și obișnuințele legate de studiu).

Din Tabelul IV, se mai pot constata: a) o corelație negativă, moderată ca valoare absolută și semnificativă statistic între scorurile la variabilele <<auto-eficiență>> și <<locul controlului>> (mărimea efectului a fost $r^2 = 0.29$); b) o corelație pozitivă, moderată ca valoare absolută și semnificativă statistic între scorurile la auto-eficiență, respectiv scorurile la deprinderile și obișnuințele legate de studiu ($r^2 = 0.22$); c) o corelație negativă, moderată ca valoare absolută și semnificativă între scorurile la variabilele <<loc al controlului>> și <<deprinderi și obișnuințe legate de studiu>> ($r^2 = 0.24$).

Discuții

Datele pe care le-am obținut în studiul nostru sunt în concordanță cu datele raportate în studiile care s-au ocupat de relațiile dintre anxietatea față de testare și alte variabile legate de funcționarea cognitivă a individului.

Astfel, fetele au obținut, comparativ cu băieții, scoruri semnificativ mai mari la scala Emotivitate, precum și la întregul inventar TAI. Aceste date le-au confirmat pe cele raportate de autori americani (Fiore, 2003; Spielberg, 1980; Zeidner 1998). Deși nu este clar dacă prevalența anxietății față de testare este mai ridicată în rândul subiecților de sex feminin, comparativ cu cei de sex masculin, studiile citate de Zeidner (1998) sugerează că femeile manifestă tendința de a obține scoruri mai ridicate decât bărbații la variabila <<anxietate față de testare>>. Autorul citat arată că, în general, femeile sunt considerate a fi mai sensibile în raport cu situațiile evaluative și, în consecință, manifestă tendința de a fi mai anxioase față de o posibilă evaluare negativă (eșec).

Tabelul IV

Variabile măsurate	1	2	3	4	5	6
1. Anxietate față de testare (scoruri totale)						
2. Îngrijorare	0.83 **					
3. Emotivitate	0.93 **	0.63 **				
4. Auto-eficiență	-0.43 **	-0.40 **	-0.37 **			
5. Locul controlului	0.49 **	0.51 **	0.39 **	-0.54 **		
6. Deprinderi și obișnuințe legate de studiu	-0.50 **	-0.51 **	-0.42 **	0.47 **	-0.49 **	
7. Medii generale pe anul școlar anterior	0.11	0.05	0.14 *	0.04	-0.08	0.14

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Citând rezultatele și observațiile oferite de o serie de autori (Brutsaert și Van Haute, 2004; Eccles, 1994), Moore (2006) arată că o explicație posibilă, pentru diferența în defavoarea subiecților de sex feminin, legată de scorurile la anxietatea față de testare, ține de deosebirile care există între femei și bărbați, în ceea ce privește pattern-urile de socializare. Femeile par să resimtă o presiune mai mare legată de (in)succesul școlar/academic, întrucât se tem de eșec. Femeile au tendința de a vedea fiecare situație de testare ca o altă posibilă șansă de eșec, fapt care se asociază cu un nivel mai ridicat al anxietății față de testare în rândul lor.

Pe de altă parte, datele pe care le-am obținut au relevat tendința scorurilor la scala Îngrijorare din inventarul TAI, precum și a scorurilor totale la anxietatea față de testare de a scădea pe măsura creșterii treptei de școlarizare a elevilor. Acest rezultat este în concordanță cu datele raportate de Manley și Rosemire (1972; apud Zeidner, 1998) care au găsit nivele mai ridicate ale anxietății față de testare în rândul juniorilor de liceu, comparativ cu elevii din clasele mai mari.

Totuși, alți autori au arătat că nivelul anxietății față de testare crește odată cu vârsta (această creștere observându-se până la perioada corespunzătoare anilor de colegiu), după care începe să scadă (Hembree, 1988; McDonald, 2001; apud Hall, 2005; Wheeler, 2005; Zeidner, 1998)

O serie de cercetători care au trecut în revistă studiile efectuate pe tema nivelului anxietății față de testare au oferit mai multe explicații cu privire la diferențele care s-au constatat între cohorte de elevi cu vârste diferite (studii transversale), respectiv cu privire la diferențele observate la aceiași elevi pe parcursul mai mult ani (studii longitudinale). În acest sens, o atenție specială a fost acordată creșterii nivelului anxietății față de testare în perioada situată între școala elementară și anii de liceu. Zeidner (1998) citează următoarele explicații pentru diferențele constatate: 1) creșterea, de-a lungul anilor de școlarizare, a cererilor și a presiunilor din partea părinților și a profesorilor, legate de realizarea academică a elevilor; 2) creșterea complexității materialelor și a sarcinilor școlare, aspect care poate contribui la reducerea expectanțelor pe care elevii le au cu privire la succes, concomitent cu accentuarea nivelului anxietății; 3) efectele negative pe care le are experiența eșecurilor repetate care contribuie la evocarea

anxietății adverse; 4) slăbirea mecanismelor de apărare și a strategiilor de adaptare ale copiilor și adolescenților, concomitent cu accentuarea disponibilității din partea acestora de a accepta existența simptomelor de anxietate; 5) creșterea acurateții și fidelității răspunsurilor pe care elevii din clasele mai mari le dau la scalele/testele care vizează anxietatea față de testare.

Trendul descrescător al nivelului anxietății față de testare în funcție de treapta de școlarizare, pe care l-am constatat în studiul nostru ar putea avea la bază mai mulți factori: 1) accentuarea atitudinii defensive în rândul elevilor în clasele mai mari, care probabil au fost mai puțin dispuși să recunoască simptomele specifice anxietății față de testare; 2) faptul că elevii în clasele mai mari (în special cei în clasa a XII-a) nu mai resimt tezele semestriale, simulările pentru examenul de bacalaureat, examenul de bacalaureat în sine sau admiterea în învățământul superior ca pe o presiune; acest lucru trebuie corelat cu scăderea dificultății examenului de bacalaureat percepută de către elevii de liceu, precum și cu lejeritatea admiterii în învățământul superior; 3) anxietatea mai ridicată în rândul juniorilor de liceu, încă neobișnuiți cu exigențele și stilul profesorilor, precum și cu mediul din liceul la care au fost admiși; juniorii în clasa a IX-a ar putea percepe lucrările de control, precum și tezele semestriale ca fiind dificile, iar pe profesori ca fiind exigenți; 4) experiența cu testele, lucrările de control, tezele semestriale și exigențele profesorilor, pe care o au elevii de liceu în clasele mai mari (seniorii).

În legătură cu ultima posibilă explicație, la care ne-am referit, trebuie să precizăm că nu toți autorii care s-au ocupat de trendul nivelului anxietății față de testare pe parcursul școlarității sunt de acord cu această explicație. Astfel, Al-Doughmi et al. (2006), într-un studiu vizând impactul examenelor asupra nivelului anxietății față de testare în rândul studenților iordanieni la colegiu, citează mai multe studii (Hembree, 1988; Rukholm și Viverais, 1993; Sarason și Stoops, 1978), potrivit cărora nivelul anxietății față de testare crește odată cu treapta de școlarizare. Acest lucru s-ar datora situațiilor stresante reprezentate de examene, sarcinilor școlare percepute ca fiind din ce în ce mai exigente și creșterii de la an la an a responsabilităților. Potrivit autorului citat și colaboratorilor săi, studenții în ultimul an manifestă tendința de a avea expectanțe ridicate cu privire la rezultatele examenului de absolvire, care depinde de performanțele din timpul anilor de studii și care este

considerat foarte important pentru viitoarea lor carieră și pentru accesul într-un anumit domeniu profesional. Al-Doughmi et al. (2006) pun sub semnul îndoielii observația potrivit căreia expunerea frecventă a elevilor și a studenților la situații evaluative contribuie la reducerea nivelului anxietății față de testare în rândul acestora.

Totuși, în analiza nivelului anxietății față de testare (atât ca trend la nivel național, cât și ca trend developmental) trebuie să luăm în calcul o serie de factori culturali, precum (Zeidner, 1998): practicile legate de socializare, valorile și presiunile exprimate de părinți în legătură cu realizarea școlară și academică a copiilor/adolescenților, valența succesului la examenele de promovare a liceului/admitere în învățământul superior, așa cum este aceasta percepută de către elevii din diferite țări. Astfel, datele empirice obținute într-o serie de studii (El-Zahhar și Hocevar, 1991; Seipp și Schwarzer, 1996) au indicat un nivel cu peste o abatere standard mai ridicat al anxietății față de testare în rândul studenților dintr-o serie de țări islamice (Egipt, Iordania, Arabia Saudită), caracterizate printr-un sistem educațional foarte exigent, în ceea ce privește selecția, comparativ cu studenții din unele țări din Europa de Est sau din America de Nord (apud Zeidner, 1998). În țările islamice, precum Egipt sau Iordania, examenele din timpul și de la terminarea liceului sunt foarte importante pentru cariera academică și profesională ulterioară a elevilor⁵. Rezultatele slabe la aceste examene pot constitui o barieră în calea eforturilor elevilor de a achiziționa un statut profesional valorizat, aspect care se asociază cu perceperea examenelor de către elevi ca fiind situații foarte stresante.

În cadrul studiului pe care l-am întreprins, am înregistrat o corelație pozitivă, semnificativă și moderată ca valoare absolută între scorurile la scalele inventarului TAI. Acest rezultat a confirmat datele studiilor citate de Zeidner (1998), potrivit cărora preocupările cognitive și reacțiile emoționale legate de anxietatea față de testare corelează pozitiv una cu cealaltă.

Pe de altă parte, atât scorurile totale la inventarul TAI, cât și scorurile la fiecare dintre cele două scale au corelat negativ, cu valori moderate și semnificativ cu scorurile la scala pe care am utilizat-o pentru măsurarea auto-eficienței. Aceste date au confirmat rezultatele raportate în studiile efectuate de Arch (1987), Pintrich și De Groot (1990) sau Zeidner (1998). Explicațiile relației dintre anxietatea față de testare și auto-eficiența percepută s-au bazat pe teoria socio-cognitivă a auto-eficienței, propusă de A. Bandura (1988). Potrivit acesteia, un nivel scăzut al auto-eficienței percepute de către individ îl vulnerabilizează, predisponându-l către manifestarea situațională a simptomelor specifice anxietății (cf. Zeidner, 1998). La rândul ei, anxietatea trăită în plan subiectiv poate contribui la accentuarea neîncrederii în propriile competențe, pe care individul o resimte. În cadrul acestui cerc vicios, trebuie să includem o serie de alte variabile, referitoare la: eficacitatea strategiilor de adaptare la stres, experiența eșecurilor repetate, expectanțele defavorabile cu privire la eșec pe care le are individul, etc. Astfel, indivizii care manifestă o încredere scăzută în propriile lor forțe și o stimă de sine

vulnerabilă pot eșua în mod repetat în realizarea diverselor scopuri personale (cum este și susținerea unui test sau a unui examen important pentru cariera lor), iar asta în ciuda abilităților intelectuale normale sau chiar superioare. Experiența eșecului repetat îi poate determina pe acești indivizi să creadă într-o „cultură a eșecului” și să dezvolte ceea ce se numește anxietate anticipativă legată de eșec, care, la rândul ei, va interfera disfuncțional cu eforturile de concentrare în timpul testelor sau examenelor, consumând din energia necesară desfășurării proceselor cognitive. Indivizii eșuează, iar eșecul le întărește convingerea pe care și-au format-o în legătură cu propria incapacitate și ineficiență.

Datele pe care le-am obținut au indicat corelații pozitive, semnificative și moderate ca valoare între scorurile la inventarul TAI și scorurile la variabila «locul controlului» (externalism), confirmând astfel rezultatele raportate în alte studii (Moore, 2006; Ross, 1978 - apud Spielberg, 1980). În discuția cu privire la rezultatele pe care le-a obținut în studiul ei, Moore (2006) invocă teoria aprehensiunii propusă de Barlow (1985). Prin extensie conceptuală, în psihologie, aprehensiunea este definită ca: 1) o stare mentală conștientă de pregătire a sistemului psihic al unui individ pentru percepția naturii unui stimul sau a unui eveniment; 2) o teamă vagă în legătură cu posibila apariție a unui lucru sau a unui fenomen, pe care individul o poate resimți la un moment dat; 3) un sentiment de neliniște vag definit, legat de o anumită reacție care poate să apară (Reber, 1985). Potrivit teoriei lui Barlow, indivizii care cred că au un control redus asupra situațiilor pe care le întâmpină în viață sunt mult mai predispuși către experimentarea anxietății, comparativ cu indivizii care cred pot controla situațiile prin care trec. Aplicând acest punct de vedere la situația elevilor sau a studenților, putem spune că, atunci când un elev sau un student, care se confruntă cu o situație de testare, crede că nu-și poate controla propriile competențe și șansa de succes, tinde să manifeste simptome anxioase. Elevii sau studenții care au eșuat în repetate rânduri la diverse teste sau examene și care nu s-au gândit la cauzele eșecurilor sau la ce ar putea să întreprindă pe viitor, pentru a-și îmbunătăți performanțele tind să privească fiecare situație de testare ca o altă posibilă șansă de eșec. În acest fel, ajung să fie mai predispuși către dezvoltarea anxietății anticipative legată de eșec și, prin aceasta, a anxietății față de testare. Corelațiile negative, semnificative statistic și moderate ca valoare, pe care le-am obținut între scorurile la anxietatea față de testare și scorurile la deprinderile și obișnuințele legate de studiu au confirmat datele raportate de Cassidy (2004) sau Spielberg (1980). Primul dintre cei doi autori a explicat relația pe care a găsit-o prin rolul jucat de către procesele cognitive fundamentale, care se desfășoară în timpul fazei de codare, păstrare și de reactualizare a informațiilor din materialul pe care individul îl are de pregătit pentru un test. Potrivit lui Cassidy (2004), deficiențele legate de aceste procese se reflectă în deprinderi, obișnuințe și în strategii legate de studiu ineficiente, în sensul în care conduc la performanțe slabe la teste sau la examene. Este vorba despre ciclul învățare → confruntare cu

situația de testare propriu-zisă → confruntare cu performanțele, asupra căruia componenta cognitivă a anxietății față de testare (factorul Îngrijorare) are un impact puternic, în sensul medierii relației dintre deficiențele legate de procesarea informațiilor (organizare, sinteză, comprehensiune) și deficitul de performanță. Din această analiză, nu putem exclude rolul pe care îl au în determinarea anxietății față de testare percepțiile indivizilor cu privire la propriile lor competențe legate de învățare și de studiu și la relațiile dintre acestea și performanțele la teste sau la examene.

În fine, datele referitoare la corelațiile dintre scorurile la inventarul TAI și performanțele școlare (mediile generale pe anul școlar anterior) au infirmat rezultatele raportate de Spielberger (1980), precum și pe cele sintetizate de Zeidner (1998). Potrivit acestora, corelațiile între anxietatea față de testare (măsurată cu inventarul TAI sau cu alte instrumente cunoscute) și performanțele școlare la diverse discipline, precum și în ansamblu (engl. GPA – *grade point average*) sunt negative, mărimile efectelor variind de la un studiu la altul, însă situându-se, în general, în jurul valorii – 0.21⁶. Rezultatele pe care le-am obținut în studiul nostru, contradictorii cu așteptările pe care le-am avut, trebuie explicate prin intervenția mai multor factori: 1) posibilul efect moderator din partea unor variabile de care nu am ținut cont în cadrul studiului nostru (de exemplu, nivelul în rândul elevilor al aptitudinii mentale generale sau cel al diverselor aptitudini speciale, interesul pentru o disciplină sau pentru alta manifestat de către elevi, tipul și formatul sarcinilor de evaluare a nivelului achizițiilor școlare, pe baza cărora elevii au fost notați, etc.); 2) nivelul scăzut al obiectivității criteriului referitor la mediile generale pe un întreg an de studiu; 3) faptul că mediile generale pe un an de studiu pot masca diferențe mari între performanțele la diverse discipline, performanțe care pot corela diferit cu nivelul anxietății față de situațiile evaluative.

Concluzii

Datele pe care le-am obținut în studiul nostru au fost în concordanță cu rezultatele altor studii, care s-au ocupat de anxietatea față de testare și de relațiile acesteia cu alte variabile legate de funcționarea cognitivă a individului.

Valoarea rezultatelor trebuie analizată, în primul rând, din perspectiva relevanței pe care acestea o au pentru modelul explicativ al cauzelor și al factorilor favorizanți ai anxietății față de testare. De asemenea, valoarea rezultatelor noastre trebuie interpretată în raport cu practica diagnosticării în populația școlară a simptomelor anxietății față de testare și cu programele de intervenție destinate prevenirii acestui flagel, care afectează negativ, alături de alți factori, performanțele școlare ale elevilor sau ale studenților.

Din perspectivă teoretică, rezultatele pe care le-am obținut sugerează că, în evaluarea anxietății față de testare în rândul elevilor, trebuie să ținem cont de caracteristicile individuale ale acestora. Dintre aceste caracteristici, auto-eficiența (credința elevilor în propriile lor competențe, văzute ca resurse ale adaptării

în diferite contexte, inclusiv în cel școlar), locul controlului (stilul de atribuire a propriilor succese/eșecuri), respectiv deprinderile și obișnuințele legate de activitatea de studiu, specifică fazei de pregătire pentru diverse teste/examene, pot juca un rol important. Alături de aceste variabile, psihologul școlar trebuie să țină cont, în evaluarea etiologiei complexe a anxietății față de testare, și de: anumite dispoziții stabile ale personalității (trăsături, precum stabilitatea emoțională sau conștiințozitatea, structurile legate de motivația pentru realizarea în plan școlar, imaginea și stima de sine, etc.), anumiți factori care țin de mediul școlar (dificultatea conținuturilor și a sarcinilor școlare, stilul profesorilor, legat de predare și de evaluarea achizițiilor) sau de cel familial (atitudinile părinților față de performanțele școlare ale copiilor, presiunile din partea acestora, legate de realizarea propriilor copii în plan școlar, nivelul stimulării intelectuale și afective din cadrul familiei, etc.).

Toți acești factori interacționează dinamic, determinând manifestarea anumitor pattern-uri comportamentale ale elevilor, legate de școală și de performanțele școlare, printre care se pot număra și simptomele specifice anxietății față de testare.

Câteva propuneri

Din punctul de vedere al programelor destinate prevenirii și reducerii anxietății față de testare în populația școlară, rezultatele studiului pe care l-am întreprins sugerează că lucrul permanent cu elevii (consiliere psihologică individuală și de grup, monitorizare a performanțelor școlare) reprezintă o necesitate, iar asta încă din primul an de liceu. Abordarea elevilor se poate realiza diferențiat, în funcție de competențele de care dispun (competențele cognitiv-intelectuale, motivaționale, anumite trăsături de personalitate) și de fluctuațiile performanțelor școlare pe care le obțin.

Nu trebuie pierdută din vedere nici necesitatea reevaluării și cea a adaptării permanente a conținuturilor și a dificultății sarcinilor școlare, în funcție de potențialul elevilor și de nivelul deprinderilor și al abilităților legate de învățare și de studiu în rândul acestora. Proiectarea și implementarea unor sarcini de evaluare a nivelului cunoștințelor școlare realiste, bine structurate, nediscriminatorii, diversificate și desfășurate într-o atmosferă relaxantă reprezintă una dintre măsurile preventive, care se află la îndemâna imediată a profesorilor. De asemenea, se impune adaptarea de către profesori a propriilor stiluri de predare, astfel încât conținuturile, pe care aceștia doresc să le transmită, să fie variate, atractive, accesibile și să răspundă nevoilor și intereselor reale ale elevilor.

Anxietatea față de testare este un flagel indezirabil, care afectează într-o măsură îngrijorătoare populația școlară. De aceea, se impune cu stringență acțiunea concertată din partea tuturor agenților educaționali (cadre didactice, psihologi școlari, directori de școli, părinți), în vederea asistenței psihopedagogice a elevilor care se confruntă cu simptomele supărătoare ale anxietății față de testare,

precum și în vederea reducerii incidenței apariției și manifestării acestui flagel.

Bibliografie

- Al-Doughmi, M. A., Shurique, N. T., Abdulhamid, M., Al-Ghwairy, A., & Shuneigat, W. (2006). The impact of exams on anxiety levels among university students. *Journal of the Royal Medical Services, Iordania*, 13 (1), 14-19.
- Arch, E. C. (1987). Differential responses of females and males to evaluative stress: anxiety, self-esteem, efficacy, and willingness to participate. In R. Schwarzer, H. M. Van der Ploeg, & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in Test Anxiety Research* (Vol. 5., pp. 97-106). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Cassady, J. C. (2004). The impact of cognitive test anxiety on text comprehension and recall in the absence of external evaluative pressure. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 311-325.
- Chelcea, S. (1994). Locul controlului și emergența zvonurilor. În *Personalitate și societate în tranziție. Studii de psihologie socială*. București: Societatea Știință și Tehnică.
- Corcoran, K., & Fischer, F. (Eds.) (1987). *Measures for Clinical Practice. A Sourcebook*. New York: The Free Press.
- Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction. A meta-analysis. *School Psychology International*, 24 (3), 313-328.
- Fiore, A. (2003). *Gender Differences in Test Anxiety*. Unpublished master's thesis, College of Human Resources and Education, West Virginia University. <http://www.hre.wvu.edu>. Accesat la 18.03.2008.
- Hall, T. S. (2005). *Is Test Anxiety a Form of Specific Social Phobia ?* Unpublished master's thesis. University of Maryland, College Park. <http://www.lib.umd.edu>. Accesat la 12.03.2007.
- Herrmann, C., Liepmann, D., Otto, J. (1987). Problem-solving and action control as determinants of test anxiety. In R. Schwarzer, H. M. Van der Ploeg, & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in Test Anxiety Research* (Vol. 5., pp. 87-96). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Moore, M. M. (2006). *Variations in Test Anxiety and Locus of Control Orientation in Achieving and Underachieving Gifted and Nongifted Middle School Students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut. <http://www.gifted.uconn.edu>. Accesat la 25.06.2007.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Popa, M. (2008). *Statistică pentru psihologie. Teorie și aplicații SPSS*. Iași: Editura Polirom.
- Reber, A. S. (1985). *Dictionary of Psychology*. London: Penguin Books.
- Salamé, R. F. (1984). Test anxiety: its determinants, manifestations, and consequences. In H. M. Van der Ploeg, R. Schwarzer, & C. D. Spielberger (Eds.) *Advances in test anxiety research* (Vol. 3, pp. 83-118). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1970). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Self-Evaluation Questionnaire)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Spielberger, Ch. D. (1980). *Test Anxiety Inventory. Preliminary Professional Manual*. Redwood City, CA: Mind Garden, Inc.
- Strickland, B. (Ed.) (2001). *The Gale Encyclopedia of Psychology* (Second edition). Farmington Hills: Gale Group.
- Wheeler, J. M. (2005). *Anxiety Levels of School Age Students Prior to and Following High-Stakes Testing*. Unpublished educational specialist dissertation, Graduate College of Marshall University. <http://www.marshall.edu>. Accesat la 23.05.2008.
- Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety: The State of the Art*. New York: Kluwer Academic Publishers.

Note

¹ Coeficientul d-Cohen reprezintă indicatorul mărimii efectului pentru comparația mediilor a două eșantioane independente cu testul t-Student. Formula de calcul a acestuia este (apud Popa, 2008):

$$d = \frac{m_1 - m_2}{\sqrt{\frac{(N_1 - 1) \times s_1^2 + (N_2 - 1) \times s_2^2}{(N_1 - 1) + (N_2 - 1)}}$$

unde m_1 și m_2 sunt mediile, N_1 și N_2 sunt efectivele, iar s_1^2 și s_2^2 sunt varianțele celor două eșantioane. Au fost sugerate următoarele repere pentru interpretarea semnificației valorii coeficientului d (Popa, 2008): 0.20 – efect mic (scăzut); 0.50 – efect mediu (moderat); 0.80 – efect mare.

² Coeficientul η^2 este un indicator pentru mărimea efectului la care se face apel frecvent, în cazul procedurii ANOVA (unifactorială sau multifactorială). Formula sa de calcul este:

$$\eta^2 = \frac{df_{intergrup} \times F}{df_{intergrup} \times F + df_{intragrup}}$$

unde $df_{intergrup}$, $df_{intragrup}$ și F au semnificațiile cunoscute în cadrul procedurii ANOVA. Spre deosebire de indicele d – Cohen, care este aplicat în cazul utilizării testelor t-Student, η^2 este un indice al asocierii, similar coeficientului de corelație (Popa, 2008). În esență, acest coeficient oferă o indicație asupra procentului din varianța variabilei dependente care este explicat de varianța variabilei independente, adică de tratamentul aplicat (separarea între grupurile de subiecți, în funcție de valorile variabilei/variabilelor independente). Interpretarea semnificației valorii coeficientului η^2 nu este „unică”. Popa (2008) prezintă reperele orientative propuse de Hopkins (2000): 0.0 - 0.1 – efect foarte mic, neglijabil; 0.1 - 0.3 – efect mic; 0.3 - 0.5 – efect mediu (moderat); 0.5 - 0.7 – efect mare; 0.7 - 0.9 – efect foarte mare; 0.9 - 1.0 – efect aproape perfect.

³ Scala propusă de Nowicki și Strickland (1973) poate fi găsită, sub acronimul N-SLCS, și în K. Corcoran, & F. Fischer (Eds.) (1987). *Measures for Clinical Practice. A Sourcebook*. New York: The Free Press (pp. 402-404).

⁴ Mărimea efectului, în cazul corelației liniare dintre două variabile, calculată cu formula Bravais-Pearson, se exprimă prin indicatorul r^2 . Acesta este cunoscut și sub denumirea de coeficient de determinare și

este considerat un indicator mai adecvat al mărimii efectului, deoarece ia valori sensibil mai mici decât cele ale coeficientului de corelație r (Popa, 2008). Cohen a propus următoarele repere pentru interpretarea semnificației mărimii indicatorului r^2 (apud Popa, 2008): 0.0196 (cărui r îi corespunde un coeficient $r = 0.14$) – efect mic; 0.1300 ($r = 0.36$) – efect moderat; 0.2600 ($r = 0.50$) – efect mare.

⁵ De menționat că în Egipt, Iordania, precum și în alte țări din Orientul Apropiat, examenul de absolvire a liceului (bacalaureatul) reprezintă și criteriul pentru selecția în vederea admiterii în învățământul superior.

⁶ Seipp (1991) a efectuat o meta-analiză, sintetizând 156 de valori ale mărimilor efectelor obținute în 126 de studii, publicate între 1975 și 1988. Studiile, realizate atât în arealul european, cât și în cel nord-american, s-au concentrat pe relația între anxietatea față de testare și performanța școlară/academică, excluzând influența moderatoare a unor variabile, precum abilitatea intelectuală generală (cf. Zeidner, 1998). Mărimea efectului la nivelul populației (media ponderată a valorilor tuturor mărimilor efectelor) a fost egală cu -0.21 / C.I. = $[-0.36; -0.07]$, la pragul de încredere de 95 %. În plus, pentru subpopulațiile diferențiate în funcție de variabilele <<sex>> și <<apartenență culturală>>, au fost găsite mărimi ale efectelor comparabile ca valori.

Lucrare publicată în: M. Milcu, W. Griebel, R. Sassu (coordonatori). *Cercetarea psihologică modernă: direcții și perspective* (pp. 132-142). București: Editura Universitară