

ANXIETATEA FAȚĂ DE EVALUAREA ORALĂ ÎN RÂNDUL LICEENILOR

ROBU VIOREL

Universitatea "Petre Andrei" din Iași

I. BACK-GROUND TEORETIC

Potrivit *Enciclopediei de Psihologie Gale*, editată de B. Strickland (2001), anxietatea față de testare este o stare caracterizată prin simptome persistente și severe de anxietate, pe care unele persoane le resimt în diverse situații de testare. Aceste simptome interferează cu performanțele pe care persoanele care le trăiesc le obțin. Simptomele fizice includ accelerarea bătăilor inimii, uscăciunea gurii, transpirație abundentă, dureri ale stomacului, senzații de vertij, senzații frecvente de urinare. Simptomele cognitive includ ruminatii persistente legate de posibilitatea de eșec și de consecințele acestuia.

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 acestora le predispun la experimentarea fricii în situații în care sunt evaluate și la intensificarea activității fiziologice generale, influențând și maniera în care astfel de persoane interpretează (și răspund la) stimulii din mediu.

Pentru Wine (1980), complexul de răspunsuri specific subiecților cu un nivel ridicat al anxietății față de evaluare include: preocupările cu privire la propriile cogniții auto-depreciative, stările emoționale percepute ca fiind negative, cognițiile anticipatorii legate de evaluarea negativă, sentimentul eficienței personale scăzute, comportamentele de evitare a situațiilor de evaluare (apud Arch, 1987).

Zeidner (1998) arată că elevii sau studenții care prezintă un nivel ridicat al anxietății față de testare sunt persoane foarte sensibile și puțin rezistente în fața stimulilor anxiogeni, reprezentați de situațiile evaluative, pe care tind să le vadă ca fiind amenințătoare. Astfel de elevi și studenți tind să reacționeze prin *percepții legate de amenințarea* reprezentată de situația evaluativă, prin *scăderea încrederii în propria eficiență*, prin *cogniții negative de tipul celor auto-depreciative*, prin *cogniții anticipatorii legate de eșec*, precum și prin *reacții emoționale intense și creșterea vigilenței* la primul indiciu care ar putea anunța un posibil eșec.

Potrivit lui Salamé (1984), anxietatea față de testare, în sensul strict al termenului, poate fi definită ca o stare emoțională neplăcută, caracterizată prin:

- ✓ tensiune psihică, aprehensiune și nervozitate;
- ✓ activarea sistemului nervos autonom, exprimată prin diverse simptome somatice, cum ar fi: palpitațiile, transpirația în absența efortului fizic, tremorul vocii în situații de evaluare orală sau a mâinii în situații de evaluare scrisă.

Aceste reacții pot fi activate de o clasă de variabile ale personalității, printre care avem:

- ✓ lipsa încrederii în propria capacitate de a reuși;
- ✓ îngrijorarea în legătură cu propria competență și cu nivelul de pregătire pentru test;
- ✓ cogniții negative, legate de o posibilă pierdere a stimei de sine, în caz de eșec;
- ✓ cogniții negative, legate de eventuala pierdere a stimei din partea celorlalți;
- ✓ cogniții negative, legate de o posibilă pierdere a oportunităților pentru satisfacerea viitoarelor scopuri;
- ✓ cogniții negative, legate de alte posibile consecințe asociate eșecului.

La nivel personal, o asemenea experiență poate proveni din următoarele surse (Salamé, 1984):

- ✓ absența familiarității subiectului cu situații similare de evaluare; acest aspect poate accentua cognițiile anticipative legate de eșec și îndoiala subiectului în legătură cu nivelul la care este pregătit;
- ✓ performanțele anterioare obținute în situații similare de evaluare și consecințele lor asupra auto-evaluării abilității de a face față în asemenea situații;
- ✓ predispoziția generală spre anxietate, care poate accentua lipsa de încredere și îngrijorarea subiectului 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.

Primii autori care au vorbit despre componentele anxietății față de testare au fost Liebert și Morris (1967), care au identificat și au descris două dimensiuni: *Îngrijorarea* și *Emotivitatea*. Conform celor doi autori, componenta *Îngrijorare* se referă la ansamblul de preocupări cognitive legate de consecințele unui posibil eșec, iar componenta *Emotivitate* la ansamblul de reacții fiziologice care are la bază activarea sistemului nervos autonom în fața unui stimul stresant (apud Spielberger, 1980). Deși sunt componente separate, preocupările cognitive și reacțiile emoționale corelează pozitiv una cu cealaltă (Deffenbacher, 1980; apud Fiore, 2003). Totuși, cele două componente pot fi deosebite, prin faptul că scorurile la componenta *Îngrijorare* corelează mai puternic cu performanța academică decât scorurile la componenta *Emotivitate*.

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 (Wine, 1982; apud Herrmann, Liepmann și Otto, 1987). Factorul *Îngrijorare* este mai strâns legat de scăderea performanțelor decât reacțiile emoționale (Holling și Otto, 1981) și este într-un mai mare grad responsabil de menținerea anxietății față de testare (Deffenbacher, 1980) (apud Herrmann, Liepmann și Otto, 1987).

Mai multe studii au raportat că anxietatea față de testare este cea mai frecventă sursă de stres pentru școlari, însă numărul de cazuri variază de la un studiu la altul. De exemplu, Hill și Wigfield (1984) au arătat, extrapolând datele raportate de studiul întreprins de Hill și Sarason (1966) care au evaluat prevalența anxietății față de testare cu ajutorul *Scalei de Anxietate față de Testare pentru Copii* (TASC), că patru până la cinci milioane de copii din școlile elementare și secundare din Statele Unite ale Americii experimentau efectele negative ale anxietății față de testare. Spielberger, Pollens și Worden (1984) au estimat că 20 până la 40 % dintre studenții din colegiile americane au experimentat frica de diverse situații sociale evaluative (apud Hall, 2005). Potrivit lui Shaked (1996), aproximativ 30 % dintre toți elevii și studenții americani sufereau de un anumit nivel al anxietății față de testare (apud Moore, 2006).

Cercetătorii au fost interesați de prevalența anxietății față de testare în populația elevilor/studenților în funcție de o serie de variabile socio-demografice, precum: *vârsta*, *sexul*, *etnia* sau *rasa*. Astfel, Zeidner (1998) a arătat că prevalența anxietății față de testare crește odată până la perioada de vârstă corespunzătoare anilor de colegiu, după care începe să scadă. Datele obținute de cercetătoarea americană Irwin Sarason și de colaboratorii ei au indicat o creștere consistentă a numărului de cazuri de elevi care prezentau anxietate față de testare, pe parcursul anilor de școală elementară (apud Hall, 2005). Utilizând TASC, Manley și Rosemire (1972) au găsit nivele mai ridicate ale anxietății față de testare în rândul juniorilor de liceu, comparativ cu elevii din clasele mai mari.

Sexul a fost o altă variabilă luată în calcul, în cadrul studiilor asupra anxietății față de testare. În general, femeile tind să fie mult mai sensibile la stimulii evaluativi, obținând scoruri mai ridicate decât bărbații, la scalele pentru evaluarea anxietății față de evaluarea negativă și a anxietății față de testare (Zeidner, 1998). La rândul lor, Berger și Shecter (1996), precum și Chang (1997) au găsit diferențe semnificative între subiecții de sex feminin și cei de sex masculin, în ceea ce privește scorurile la anxietatea față de testare (apud Moore, 2006). Hill și Sarason (1966) au găsit, atât pentru elevi din școlile elementare și din licee, cât și pentru

studenți de colegiu, o diferență semnificativă statistic între scorurile fetelor și cele ale băieților la anxietatea față de testare (apud Hall, 2005). Pentru fiecare treaptă școlară, fetele au obținut scoruri mai ridicate decât băieții.

Un număr considerabil de cercetări au fost efectuate în vederea studierii consecințelor pe care anxietatea față de testare le are în planul funcționării individuale, în cadrul căruia a fost inclusă și performanța la teste de abilități cognitive sau la testele școlare. Concluziile acestor cercetări arată că, în general, anxietatea față de testare cauzează scăderea performanțelor la teste cognitive, precum și obținerea unor performanțe academice mai slabe (Zeidner, 1998). Wigfield și Eccles (1989) au indicat că aproximativ 10 milioane de elevi americani din școlile elementare și secundare obțin la testele de abilități performanțe mai slabe decât cele de care sunt capabili, datorită simptomelor specifice anxietății față de testare pe care le resimt, precum și datorită deficiențelor legate de strategiile de învățare pe care le utilizează (apud Hall, 2005).

Hill și Sarason (1966) au efectuat un studiu longitudinal în vederea evaluării relației dintre anxietatea față de testare, atitudinea față de testele școlare și performanțele școlare. Subiecții au fost elevi în diferite clase ale școlii elementare. Rezultatele au indicat, în cazul copiilor cu scoruri ridicate ale anxietății față de testare, performanțe mai slabe la testele destinate evaluării achizițiilor școlare și note școlare mai mici, asociate cu un risc mai ridicat de repetare a clasei (apud Hall, 2005).

Un studiu realizat de Spielberger și colaboratorii săi (Spielberger, 1980) a identificat corelații negative semnificative între scorurile la inventarul TAI (*Test Anxiety Inventory*) și realizarea școlară/academică, operaționalizată prin mediile școlare. Subiecții au fost elevi de liceu (N = 373) și studenți care urmau cursurile de colegiu în prima treaptă (N = 300) sau în cea de-a doua (N = 983). Pentru toate cele trei eșantioane, s-au înregistrat corelații negative între scorurile totale la TAI și mediile școlare, respectiv între scorurile la scala *Îngrijorare* și mediile școlare. Dintre acestea, majoritatea au fost semnificative statistic. Pentru subiecții de sex masculin, valorile corelațiilor au fost mai ridicate decât valorile obținute pentru subiecții de sex feminin. Acestea au variat între - 0.12 și - 0.31 (pentru corelațiile între scorurile totale la TAI și mediile școlare), respectiv între - 0.17 și - 0.47 (pentru corelațiile între scorurile la scala *Îngrijorare* și mediile școlare).

Unele studii au abordat relația dintre anxietatea față de testare și performanțele școlare/academice, ținând cont de posibilul efect moderator din partea inteligenței (apud Zeidner, 1998). Chiar și în aceste condiții, rezultatele au indicat o proastă funcționare școlară/academică în rândul elevilor/studenților care sufereau de anxietate față de testare.

Cercetările legate de rolul pe care anxietatea față de testare îl are în obținerea performanțelor la testele cognitive au renunțat la interpretarea relației dintre cele două constructe, potrivit căreia cognițiile irelevante pentru sarcina de testare și grijile exagerate ale indivizilor cu privire la propriile competențe sau la un posibil eșec inhibă obținerea performanței așteptate, prin blocarea proceselor specifice memoriei (Morris, Davis și Hutchings, 1981; Sarason, 1986; Sarason, Pierce și Sarason, 1996; Zohar, 1998; apud Cassady, 2004). Conceptualizările contemporane s-au concentrat asupra *deficiențelor în procesarea informațiilor* care par să intervină în diferite faze ale ciclului de învățare-testare (Covington, 1985; Schwarzer și Jerusalem, 1992; Cassady și Johnson, 2002; apud Cassady, 2004). S-a arătat, în repetate rânduri, că studenții cu un nivel ridicat al anxietății față de testare întâmpină dificultăți în procesarea (codarea, organizarea, reținerea și reamintirea) informațiilor. Aceste date au orientat cercetările către dezvoltarea unor *modele procesuale cu privire la efectele anxietății față de testare asupra performanțelor la teste*, în care sunt luate în calcul percepțiile și comportamentele indivizilor anxioși în trei faze, considerate a fi de bază în ciclul învățare-testare: pregătirea pentru test, confruntarea cu testul și obținerea performanței, respectiv reflecția asupra testului sub aspectul eficienței personale, performanței obținute sau a comportamentelor inadecvate (Covington, 1985; Schutz și Davis, 2000; apud Cassady, 2004).

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 (Spielberger, 1980; Zeidner, 1998).

Vagg (1977) a investigat eficiența terapeutică a biofeedback-ului și a abordării bazate pe *coping-ul cognitiv* în tratarea studenților care prezintă un nivel ridicat al anxietății față de testare. Unui eșantion de studenți de la Universitatea Michigan, care au obținut scoruri ridicate la *Scala de Anxietate Debilitantă* din cadrul *Testului pentru Evaluarea Anxietății față de Realizarea Academică* (Alpert și Haber, 1960), i s-a aplicat inventarul TAI (Spielberger, 1980), înainte și după o serie de cinci sesiuni de tratament cu tehnicile bazate pe biofeedback și pe adaptarea cognitivă. Rezultatele au indicat o reducere semnificativă a nivelului anxietății față de testare, în urma utilizării tehnicilor pentru îmbunătățirea adaptării cognitive (apud Spielberger, 1980). Utilizarea biofeedback-ului nu a produs un efect semnificativ asupra anxietății față de testare.

Gonzalez (1978) a comparat eficiența procedurii bazate pe *desensibilizarea sistematică*, combinată cu training-ul axat pe *adaptarea la stările de anxietate* cu cea a procedurii bazată pe *consilierea în vederea îmbunătățirii deprinderilor și strategiilor de studiu și învățare*. Studenții la University of South Florida au completat inventarul TAI și un chestionar pentru evaluarea obișnuințelor și a atitudinilor legate de studiu, înainte și după un număr de opt ședințe de tratament. Rezultatele au indicat o scădere semnificativă a scorurilor la inventarul TAI, obținute de studenții care au participat la sesiunile de training în vederea adaptării la stările anxioase (apud Spielberger, 1980). Studenții care au participat la training-ul pentru îmbunătățirea deprinderilor și a strategiilor de studiu și învățare au înregistrat o ușoară scădere a scărilor la TAI, însă diferențele față de scorurile obținute de studenții din lotul de control care au participat doar la training-ul pentru îmbunătățirea strategiilor de adaptare la stările anxioase, precum și față de scorurile obținute de studenții din lotul de control care nu au primit nici un tratament nu au fost semnificative din punct de vedere statistic. Studenții din grupurile experimentale care au primit o formă sau alta de tratament au înregistrat o scădere semnificativă (cu 14 sau mai multe puncte) a scorurilor totale la TAI, precum și o creștere semnificativă a mediilor la disciplinele de studiu.

La rândul lui, Algaze (1979) a investigat *eficiența tehnicilor specifice terapiei cognitiv-comportamentale*, utilizate separat sau împreună cu alte abordări, în tratamentul studenților de la Universitatea South Florida care prezentau probleme cu anxietatea față de testare. Pentru măsurarea nivelului anxietății față de testare, înainte și după un număr de opt ședințe de tratament, Algaze a utilizat inventarul TAI. Scorurile pe care le-au obținut studenții în etapa post-tratament au fost semnificativ mai scăzute (apud Spielberger, 1980). Scorurile la fiecare dintre cele două scale ale inventarului TAI (*Îngrijorare și Emotivitate*), pe care le-au obținut studenții în etapa post-tratament au fost, de asemenea, mai scăzute, însă diferențele față de etapa pre-tratament nu au fost semnificative din punct de vedere statistic. În cazul studenților care au participat la sedințe de terapie cognitiv-comportamentală (TCC) combinată cu alte metode de tratament (de exemplu, training-ul destinat îmbunătățirii deprinderilor și practicilor de studiu sau desensibilizarea sistematică), s-au înregistrat scăderi semnificative din punct de vedere statistic atât ale scorurilor totale, cât și ale scorurilor la fiecare dintre cele două scale ale inventarului TAI.

O altă cercetare a fost efectuată de Fletcher (1979), în cadrul unei disertații de master cu titlul *Studiu comparativ privind eficiența terapiei cognitive și a terapiei rațional-emoțive în tratamentul studenților de colegiu care manifestă anxietate față de testare*. Inventarul TAI a fost aplicat înainte și după o serie de șapte ședințe de terapie cognitiv-comportamentală (grupul experimental 01), respectiv rațional-emoțivă (grupul experimental 02). După ședințele de tratament, atât studenții din grupul experimental la care a fost aplicată terapia cognitiv-comportamentală, cât și studenții din grupul la care a fost utilizată terapia rațional-emoțivă au obținut medii ale scorurilor la TAI semnificativ mai mici decât cele din etapa pre-tratament (apud Spielberger, 1980). Așadar, terapia cognitiv-comportamentală s-a dovedit a fi mai eficientă decât terapia rațional-emoțivă.

II. STUDIUL PREZENT

În cadrul prezentului studiu, am pornit de la premisa că evaluarea orală în mediul școlar/academic reprezintă o sursă de anxietate pentru elevi/studenti. Evaluarea orală implică mai multe situații, în care elevul este ascultat de către profesor (la tablă sau în bancă), în vederea notării nivelului de cunoștințe la o anumită disciplină.

În cadrul primului punct al acestei lucrări, am văzut că anxietatea față de testare are o incidență destul de mare în populația școlară, chiar îngrijorătoare. Cauzele acestui fenomen includ atât o serie de caracteristici individuale ale elevilor (predispoziții legate de personalitate), cât și anumite variabile legate de contextul școlar (stilul de predare al profesorului, atmosfera de la clasă, stilul de evaluare a achizițiilor, etc.).

În cadrul studiului empiric pe care l-am realizat, ne-am propus investigarea incidenței anxietății față de evaluarea orală într-un lot de elevi de liceu, precum și a relațiilor de asociere între nivelul acesteia și nivelul anxietății față de evaluarea scrisă, respectiv nivelul anxietății în general, văzută ca o dispoziție relativ stabilă și coerentă a personalității elevilor.

A. Participanți

Datele au provenit în urma analizei răspunsurilor date de 221 de adolescenți și tineri, elevi în clasele IX-XII ale *Grupului Școlar „Dimitrie Leonida”* din Piatra-Neamț. Dintre elevii investigați, 40.7 % au fost băieți și 59.3 % - fete.

Vârstele elevilor au fost cuprinse între 14 și 33 de ani ($m = 19.39$ ani; $s = 4.29$ ani). Din lotul de elevi investigat, o parte (32.1 %) erau cursanți ai liceului în sistem seral.

Repartiția elevilor în funcție de variabila clasă școlară a fost următoarea: clasa a IX-a – 28.5 %; clasa a X-a – 36.7 %; clasa a XI-a – 11.8 %; clasa a XII-a – 23.1 %.

Toți elevii au completat inventarele în timpul orelor de dirigenție, în cadrul unui set capsat. Elevilor li s-a cerut să indice: vârsta, clasa, sexul și media pe anul școlar anterior.

În timpul administrării inventarelor, procedură care a fost realizată colectiv, elevii au fost monitorizați, în vederea detectării comportamentelor de simulare a răspunsurilor. La returnarea setului de inventare completat, am avut grijă ca fiecare elev să aibă toate răspunsurile completate. Nu am eliminat nici un chestionar dintre cele pe care le-am administrat.

B. Inventarele utilizate pentru colectarea datelor

Inventarul pentru Măsurarea Anxietății față de Evaluarea Orală a inclus 20 de itemi formulați de autor, la care un subiect putea răspunde pe o scală Likert în patru trepte: A – *aproape niciodată*, B – *câteodată*, C – *deseori* și D – *aproape întotdeauna*. În formularea itemilor, ne-am orientat după itemii *Inventarului pentru Evaluarea Anxietății față de Testare (TAI/Test Anxiety Inventory – Spielberg, 1980)*.

Itemii: 2, 4, 7, 9-11, 13, 15, 16 și 19 au fost formulați astfel încât să vizeze dimensiunea *Îngrijorare* legată de anxietatea față de evaluarea (testarea) orală, iar itemii 1, 3, 5, 6, 8, 12, 14, 17, 18 și 20) – dimensiunea *Emotivitate*. O parte dintre itemi a vizat preocupările cognitive/reacțiile emoționale, pe care un subiect le poate avea înaintea confruntării efective cu sarcina de evaluare (de exemplu: „*Când știu că urmează să fiu ascultat/-ă la un obiect, începe să mă doară stomacul*”), o altă parte a vizat preocupările

cognitive/reacțiile emoționale care pot să apară în timpul confruntării cu situația evaluativă (de exemplu: „În timp ce sunt ascultat/-ă oral la un obiect, simt că inima mea o ia razna”), iar o a treia parte a inclus itemi referitori la simptomele cognitive/emoționale care pot să apară după confruntarea cu situația de evaluare propriu-zisă (de exemplu: „După ce sunt ascultat/-ă oral la un obiect la tablă și merg la loc în bancă, îmi ia câteva minute să-mi liniștesc emoțiile”).

Instrucțiunile au fost adaptate după cele ale inventarului TAI, prin înlocuirea expresiilor „testat (evaluat) în scris la școală”, „testați în scris la școală” și „testat în scris (lucrare de control, teză)” cu expresiile „testat (evaluat) oral la școală”, „ascultați oral la una sau la alta dintre materii”, respectiv „ascultați oral (la tablă sau în bancă)”.

Cotarea răspunsurilor unui subiect la inventar a fost făcută prin acordarea câte unui punct pentru fiecare răspuns cu varianta A – *aproape niciodată*, a două puncte pentru fiecare răspuns cu varianta B – *câteodată*, trei puncte pentru fiecare răspuns cu varianta C – *deseori*, respectiv prin acordarea a patru puncte pentru fiecare răspuns cu varianta D – *aproape întotdeauna*. Scorul total la inventar, indicând nivelul anxietății unui subiect față de evaluarea orală, a fost obținut prin însumarea scorurilor la cei 20 de itemi. Scorul total putea varia teoretic între 20 și 80. Cu cât acesta era mai ridicat, cu atât nivelul anxietății subiectului față de evaluarea orală era mai ridicat.

În vederea studierii fidelității inventarului pe care l-am construit, am calculat consistența internă a ansamblului itemilor. Consistența internă se referă la măsura în care itemii unei scale (unui inventar/chestionar) măsoară toți același construct (Albu, 1998). În studiul pe care l-am realizat, am utilizat coeficientul α -Cronbach. Acest indicator poate lua valori între 0 și 1. Valoarea minimă recomandată pentru coeficientul de consistență internă este de 0.70, pentru ca un instrument să poată fi utilizat în scopuri de cercetare (Albu, 1998).

Pentru întregul lot de elevi, valoarea consistenței interne a fost egală cu 0.91. Pentru fiecare dintre subloturile de fete, respectiv de băieți, valoarea consistenței interne a fost egală cu 0.90. Aceste date au fost interpretate ca indicând o fidelitate bună a inventarului pe care l-am construit.

Inventarul pentru Evaluarea Anxietății față de Testarea Scrisă a fost adaptat după *Inventarul pentru Evaluarea Anxietății față de Testare* (Spielberger, 1980). Acest inventar a fost construit și dezvoltat cu scopul de a măsura diferențele individuale în ceea ce privește reacțiile specifice anxietății față de testare, văzută ca trăsătură de personalitate legată de o situație de evaluare (Spielberger, 1980).

Inventarul conține o pagină, pe care sunt incluse indicațiile necesare completării, 20 de itemi cu răspunsuri închise (A – aproape niciodată, B – câteodată, C – deseori și D – aproape întotdeauna) și un spațiu pentru înregistrarea răspunsurilor. Subiecții sunt rugați să indice cât de frecvent manifestă anumite simptome, specifice anxietății, înaintea, în timpul și după o situație de testare. Pe lângă măsurarea diferențelor individuale în ceea ce privește predispoziția spre anxietate în situații de testare, scalele inventarului permit evaluarea celor două componente ale anxietății față de testare, descrise de Liebert și Morris (1967), și-anume: preocupările cognitive de îngrijorare, respectiv reacțiile emoționale specifice.

TAI poate fi aplicat atât individual, cât și colectiv. Observațiile celor care l-au utilizat în cercetare sau în practica curentă au arătat că majoritatea liceenilor și studenților reușesc să-l completeze în 8-10 minute. Atunci când îl administrează, cercetătorul sau practicianul trebuie să se refere la inventar ca la un instrument pentru evaluarea atitudinii față de testare, în scopul evitării termenului „anxietate”, care ar putea genera reacții defensive din partea respondenților.

Toți cei 20 de itemi intră în calculul scorului total, considerat măsura nivelului anxietății față de testare a unui subiect. Deoarece fiecare răspuns 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.

Pentru ansamblul celor 20 de itemi, valorile consistenței interne (coeficientul α -Cronbach) au fost: 0.90 – pentru sublotul de fete; 0.88 – pentru sublotul de băieți; 0.90 – pentru întregul lot.

Inventarul pentru Evaluarea Anxietății-Stare și a Anxietății-Trăsătură (*State-Trait Anxiety Inventory – Form Y2* – Spielberger și colab., 1983) este una dintre cele mai cunoscute măsuri, care permite evaluarea predispoziției unei persoane către anxietate. Anxietatea-stare și anxietatea-trăsătură reprezintă două constructe

care constituie nucleul modelului evaluării anxietății, propus de Spielberger (1972, 1988). Anxietatea-trăsătură se referă la predispoziția unui individ de a manifesta stări de anxietate, privită ca un factor de personalitate. Anxietatea-stare are o natură tranzitorie și implică, mai degrabă, o serie de trăiri subiective care pot fi accentuate de anumite evenimente de cotidiene (de exemplu, un interviu de angajare foarte important sau aflarea unui diagnostic de boală).

În cadrul studiului pe care l-am întreprins, am utilizat partea destinată evaluării anxietății-trăsătură din cadrul celei de-a doua ediții a inventarului (Spielberger și colab., 1983). Aceasta a inclus 20 de itemi destinați evaluării anxietății-trăsătură. Teoretic, scorul unui subiect putea fi cuprins între 20 și 80.

Valorile consistenței interne, în cazul inventarului STAI-Y2, au fost următoarele: 0.84 – pentru sublotul de fete; 0.80 – pentru sublotul de băieți; 0.84 – pentru întregul lot.

C. Rezultate

a) Statistici descriptive și comparații în funcție de variabilele <<sex>> și <<clasă școlară>>

Figurile 1 – A, B și C prezintă distribuțiile pentru variabilele: *anxietatea față de evaluarea orală*, *anxietate față de testarea scrisă* și *anxietatea-trăsătură*.

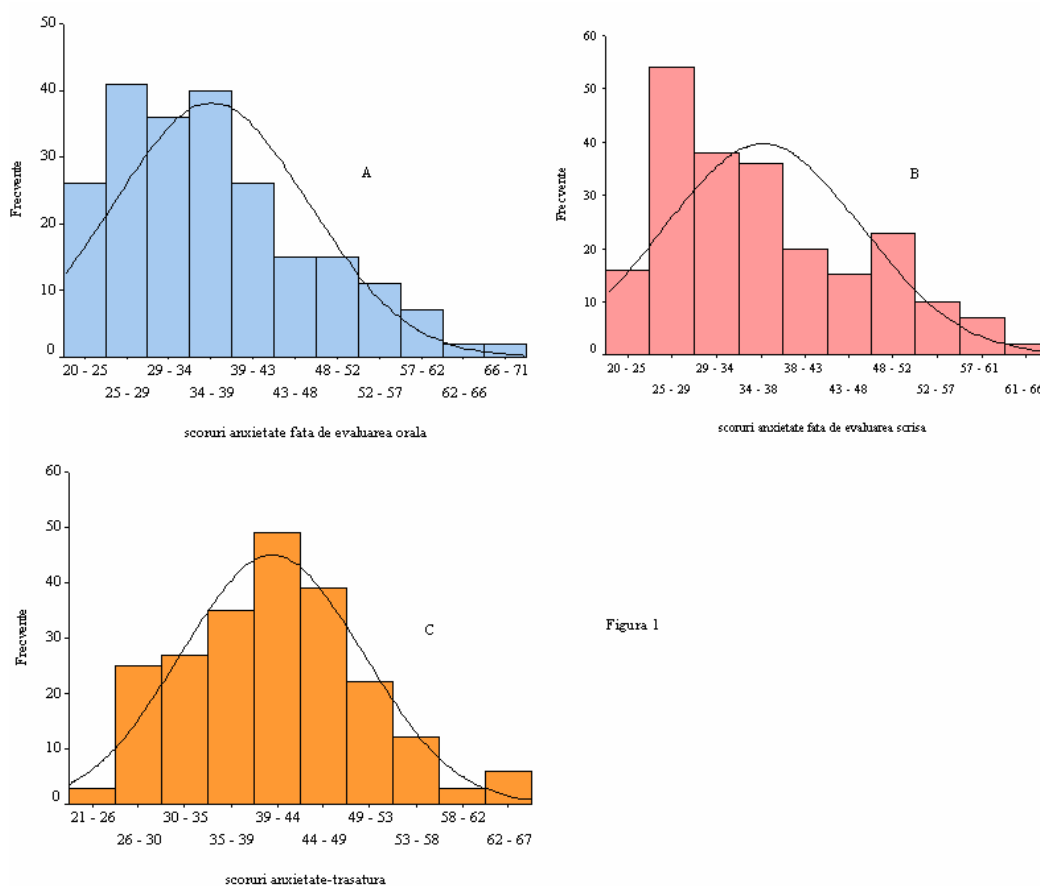


Figura 1

Constatăm distribuții ușor asimetrice (spre stânga) pentru variabilele legate de *anxietatea față de evaluare (testarea) orală și scrisă*, respectiv o distribuție cu o asimetrie neglijabilă pentru variabila *anxietate-trăsătură*. Pentru variabila *anxietate față de evaluarea orală*, scorurile au variat între 20 și 71 ($m = 36.3$; $s = 10.7$), iar pentru *anxietatea față de testarea scrisă* între 20 și 66 ($m = 36.34$; $s = 10.2$). În ceea ce privește *anxietatea-trăsătură*, scorurile au fost cuprinse între 21 și 67 ($m = 41.21$; $s = 8.9$). Constatăm valori apropiate ale mediilor, ca și ale variabilității, pentru variabilele legate de *anxietatea față de evaluare (testare)*.

Tabelul 1 prezintă separat, pentru subploturile de elevi diferențiate în funcție de variabila *clasă școlară*, mediile și abaterile standard ale distribuțiilor variabilelor pe care le-am măsurat.

Tabelul 1

Clasa	Variabile	m	s
	anxietatea față de evaluarea orală	37.84	9.50
clasa a IX-a	anxietatea față de testarea scrisă	37.69	9.91
	anxietatea-trăsătură	40.55	8.17
clasa a X-a	anxietatea față de evaluarea orală	36.69	11.28
	anxietatea față de testarea scrisă	36.51	10.38
	anxietatea-trăsătură	41.46	9.13
clasa a XI-a	anxietatea față de evaluarea orală	36.65	12.82
	anxietatea față de testarea scrisă	38.26	12.78
	anxietatea-trăsătură	43.53	10.02
clasa a XII-a	anxietatea față de evaluarea orală	33.62	9.78
	anxietatea față de testarea scrisă	33.43	8.32
	anxietatea-trăsătură	40.43	9.25

Din acest tabel, constatăm că mediile la variabila *anxietate față de evaluarea orală* au avut valori din ce în ce mai scăzute, pe măsura creșterii treptei de școlarizare. Diferența între media înregistrată de subplotul elevilor în clasa a IX-a și media înregistrată de elevii de clasa a XII-a a fost situată peste patru puncte. De asemenea, diferența între elevii în clasa a IX-a și cei în clasa a XII-a, în ceea ce privește *anxietatea față de testarea scrisă*, a fost de peste patru puncte.

Totuși, datele obținute în urma efectuării unei analize de varianță (*One-Way ANOVA*) nu au indicat nici un efect semnificativ al variabilei *clasă școlară* asupra scorurilor obținute de elevi la inventarele pentru măsurarea *anxietății față de evaluarea orală*, a *anxietății față de testarea scrisă*, respectiv a *anxietății-trăsătură*. Valorile testului F au fost: pentru anxietatea față de evaluarea orală – $F = 1.55$, $p = 0.20$, $\eta^2 = 0.021$ ¹; pentru anxietatea față de testarea scrisă – $F = 2.10$, $p = 0.10$, $\eta^2 = 0.028$; pentru anxietatea-trăsătură – $F = 0.83$, $p = 0.47$, $\eta^2 = 0.011$.

Datele pe care le-am obținut au fost interpretate ca exprimând tendința elevilor din clasele mai mari de a se autoevalua ca fiind mai puțin anxioși în legătură cu evaluarea orală și scrisă, situație care s-ar putea datora rolului pe care îl joacă *variabilele legate de adaptarea la mediul și la sarcinile școlare*. Probabil elevii

¹ Coeficientul η^2 este unul dintre indicatorii pentru mărimea efectului, la care se face apel frecvent, în cazul procedurii ANOVA (unifactorială sau multifactorială). Popa (2008) prezintă următoarele repere orientative propuse de Hopkins (2000) pentru interpretarea semnificației mărimii coeficientului η^2 : 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.

în clasa a XII-a, din cadrul lotului pe care l-am investigat, erau mult mai obișnuiți cu stilul de evaluare al profesorilor pe care îi aveau și cu exigențele acestora, comparativ cu elevii în clasa a IX-a. De asemenea, a fost luată în calcul variabila legată de *experiența elevilor cu situațiile de evaluare orală și scrisă*.

Tabelul 2 prezintă datele obținute în urma comparării, în funcție de variabila *sex*, a mediilor obținute de elevi la cele trei variabile legate de anxietate, pe care le-am măsurat.

Tabelul 2

Scoruri	Sex	m	s	t	d-Cohen ¹
<i>anxietatea față de testarea scrisă</i> (inventar TAI)	fete	39.20	10.33	5.52 ***	0.73
	băieți	32.18	8.47		
<i>anxietatea față de evaluarea orală</i>	fete	39.34	10.83	5.40 ***	0.74
	băieți	31.88	8.85		
<i>anxietatea-trăsătură</i>	fete	43.42	9.14	4.61 ***	0.64
	băieți	37.98	7.76		

¹ d-Cohen = mărimea efectului; Cohen (1992) a sugerat următoarele repere pentru interpretarea semnificației valorii coeficientului d: 0.20 – efect mic (scăzut); 0.50 – efect mediu (moderat); 0.80 – efect mare
*** p < 0.001

Pentru toate variabilele măsurate, datele indică diferențe semnificative în favoarea fetelor. Sublotul acestora a înregistrat medii mai ridicate, comparativ cu sublotul de băieți. Explicațiile, referitoare la diferențele între subiecții de sex feminin și cei de sex masculin legate de anxietatea față de evaluare (testare), la care am făcut referire în prima secțiune a acestei lucrări, pot fi preluate și pentru explicarea rezultatelor pe care le-am obținut. La aceste explicații, trebuie să adăugăm diferența semnificativă statistic în favoarea fetelor, pe care am obținut-o pentru variabila *anxietate-trăsătură*. Acest rezultat a confirmat datele obținute și raportate de numeroși autori (Abdel-Khalek și Alansari, 2004; Costa, Terracciano și McCrae, 2001; Hyde, 2005; Mastor, 2003). Așa cum vom vedea mai jos, scorurile la *anxietatea față de evaluare* s-au asociat semnificativ pozitiv cu scorurile la *anxietatea-trăsătură*. Aceasta înseamnă că elevii care erau mai anxioși în general (adică în mai multe domenii ale funcționării individuale) au manifestat tendința de a fi mai anxioși și față de evaluarea (orală și scrisă).

b) Incidența și prevalența anxietății față de evaluare (testare)

Incidența unui fenomen se referă la amploarea răspândirii acestuia (de cele mai multe ori, exprimată procentual) în populația generală dintr-un anumit areal sau în subpopulațiile acesteia, stabilite, de obicei, în funcție de o serie de variabile socio-demografice (sex, vârstă, nivel de studii, statut socio-economic, etnie) sau în funcție de alte variabile (de exemplu, anumite categorii clinice). În cazul fenomenului pe care l-am studiat, incidența se referă la numărul (procentul) de elevi dintr-o anumită populație școlară, în cazul cărora nivelul anxietății față de evaluare (stabilit, de cele mai multe ori, pe baza răspunsurilor la instrumente standardizate, de genul scalelor și inventarelor) este ridicat și/sau foarte ridicat. Prevalența anxietății față de evaluare în funcție de variabila *sex* se referă la subpopulația de fete sau de băieți, în cazul căreia incidența anxietății față de evaluare este mai ridicată.

În vederea studierii incidenței anxietății față de evaluarea orală, am utilizat criteriul $m \pm s$, grupând scorurile pe care le-au obținut elevii la inventarul prin care am măsurat această variabilă în scoruri scăzute, scoruri moderate, respectiv scoruri ridicate. Valorile descriptive ale distribuției scorurilor pe care le-au obținut cei 221 de elevi, ale căror protocoale au fost reținute pentru prelucrări, au fost: $m = 36.3$, $s = 10.7$, $\min = 20$, $\max = 71$. În consecință, toate scorurile situate între 20 și 26 ($36.3 - 10.7 = 25.6 \sim 26$) au fost considerate ca fiind scăzute, scorurile situate în intervalul 27 - 47 ($36.3 + 10.7 = 47$) au fost considerate ca fiind moderate, iar scorurile situate în intervalul 48 - 71 au fost considerate ca fiind ridicate.

Urmând procedura descrisă mai sus, a rezultat o incidență de 16.7 % a anxietății față de evaluarea orală (37 dintre cei 221 de elevi din lotul total). Aceasta înseamnă că unu dintre fiecare cinci elevi a obținut un scor ridicat la variabila *anxietate față de evaluarea orală*. Procentul incidenței anxietății față de evaluarea orală este îngrijorător, demonstrând că teama elevilor față de evaluarea orală la clasă există într-un anumit număr de cazuri și poate să interfereze negativ cu eforturile acestora de a obține rezultate școlare bune sau foarte bune.

Diferențiind calculul incidenței anxietății față de evaluarea orală în funcție de sexul elevilor, am obținut o valoare mult mai ridicată în rândul fetelor (24.4 %) decât în cel al băieților (doar 5.6 %). Diferența dintre cele două procente a fost semnificativă statistic ($z = 4.29$, $p < 0.01$; $h = 0.19^2$). Pe de altă parte, în cadrul grupului de elevi cu un nivel scăzut al anxietății față de evaluarea orală au predominat băieții (26 de băieți față de 16 fete). Aceste rezultate sunt expresia faptului că anxietatea față de evaluarea orală a prevalat în rândul fetelor.

Pentru variabila *anxietatea față de testarea scrisă*, incidența a fost calculată pe baza procedurii descrisă mai sus. A rezultat un procent de 19.9 % dintre cei 221 de elevi, în cazul cărora scorurile au fost ridicate. De asemenea, 29 % dintre cele 131 de fete au obținut scoruri ridicate, față de numai 6.7 % dintre cei 90 de băieți ($z = 4.72$, $p < 0.01$; $h = 0.22$). Din nou, constatăm o incidență mai mare a anxietății față de testarea scrisă în rândul fetelor.

Rezultatele pe care le-am obținut sunt în concordanță cu studiile publicate în literatura de specialitate pe tema anxietății față de, potrivit cărora subiecții de sex feminin tind să obțină scoruri mai ridicate la anxietatea față de testare, comparativ cu subiecții de sex masculin. 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*. Citând rezultatele și explicațiile oferite de o serie de autori, Moore (2006) arată că o explicație posibilă pentru diferența în defavoarea subiecților de sex feminin ține de deosebirile care există între femei și bărbați, în ceea ce privește pattern-urile de socializare. Astfel, femeile par a resimți 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, ceea ce poate conduce la creșterea nivelului anxietății față de testare în rândul acestora.

d) Corelații între variabilele măsurate

Tabelul 3 prezintă corelațiile între variabilele măsurate (calculate cu formula propusă de Bravais). Așa cum ne-am așteptat, am obținut corelații pozitive și semnificative statistic între cele trei variabile măsurate. Valoarea corelației între *anxietatea față de evaluarea orală* și *anxietatea față de testarea scrisă* indică o legătură de intensitate moderată spre ridicată ($r = 0.75$, $r^2 = 0.56$). Acest rezultat sugerează faptul că elevii care sunt anxioși față de evaluarea orală (ascultarea la o lecție la tablă sau în bancă) tind să fie anxioși și față de evaluarea scrisă (teze, lucrări de control).

² Coeficientul h este mărimea efectului în cazul diferenței între două proporții independente. Cohen (1992) sugerează următoarele repere pentru interpretarea semnificației valorii coeficientului h : 0.20 – efect mic; 0.50 – efect moderat; 0.80 – efect mare.

Tabelul 3

Variabile	1	2	3	4
1 - anxietatea față de evaluarea orală	-			
2 - anxietatea față de testarea scrisă	0.75 **	-		
3 - anxietatea-trăsătură	0.43 **	0.38 **	-	
4 - vârsta	- 0.003	- 0.03	0.01	-
5 - mediile generale pe anul școlar anterior	0.02	0.001	- 0.09	- 0.15 *

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

În schimb, scorurile la variabilele legate de anxietatea față de evaluare (testare) au corelat cu o intensitate moderată spre scăzută cu scorurile la variabila *anxietate-trăsătură* ($r = 0.43$, $r^2 = 0.18$ – pentru *anxietatea față de evaluarea orală*; $r = 0.38$, $r^2 = 0.14$ – pentru *anxietatea față de testarea scrisă*).

Datele pe care le-am obținut demonstrează că anxietatea față de evaluare (scrisă sau orală), pe care o manifestă unii dintre elevi tinde să fie legată de predispoziția către anxietate a acestora, văzută ca trăsătură individuală de personalitate.

D. Concluzii

În concluzie, anxietatea față de evaluarea (testarea) în mediul școlar/academic trebuie privită ca un (și descrisă printr-un) ansamblu de cogniții negative cu privire la rezultate/permanență, la competențele personale sau la strategiile de adaptare și de reacții neuro-vegetative (expresie a intensificării activității sistemului nervos autonom), pe care unii dintre elevi le manifestă înaintea, în timpul sau după o situație de evaluare scrisă sau orală (test de aptitudini, lucrare de verificare a cunoștințelor, teză semestrială, ascultarea orală la o disciplină, examen de admitere la facultate, olimpiadă școlară).

Anxietatea față de evaluare (orală sau scrisă) scade performanțele școlare ale elevilor, în sensul în care elevii care prezintă un nivel ridicat al anxietății față de evaluare tind să obțină performanțe școlare mai scăzute decât performanțele elevilor care prezintă un nivel scăzut al anxietății față de evaluare.

Datele studiului pe care l-am întreprins au arătat că fetele tind să exprime un nivel mai ridicat al anxietății față de evaluare (scrisă și orală), diferențele între acestea și băieți fiind semnificative. De asemenea, datele au indicat prevalența în rândul fetelor a anxietății față de evaluare (atât orală, cât și scrisă). Scorurile la anxietatea față de evaluarea orală și cele la anxietatea față de testarea scrisă au corelat pozitiv, semnificativ statistic, însă cu o mărime a efectului scăzută cu scorurile la anxietatea privită ca predispoziție a personalității.

Toate aceste rezultate trebuie reținute pentru eforturile de consiliere psihopedagogică a elevilor care de confruntă cu problema anxietății față de evaluare, precum și pentru eforturile de prevenire și de combatere a acestui flagel care afectează o parte considerabilă din populația școlară.

III. RECOMANDĂRI PRACTICE

În vederea asistenței psihopedagogice a elevilor care se confruntă cu probleme legate de anxietatea față de evaluarea orală și scrisă, pot fi utilizate tehnicile de intervenție terapeutică (biofeedback-ul, inducția hipnotică, terapia cognitiv-comportamentală, terapia rațional-emoțională, training-ul destinat îmbunătățirii practicilor legate de studiul individual și de pregătire a lecțiilor), la care am făcut referire în prima parte a acestei lucrări. Așa cum am văzut, desensibilizarea sistematică, modificările cognitiv-comportamentale și terapia rațional-emoțională se dovedesc a fi mai eficiente în reducerea anxietății față de testare.

Având ca punct de plecare rezultatele expuse în literatura de specialitate, precum și cele pe care le-am obținut în cadrul studiului întreprins, propunem câteva recomandări practice, destinate diminuării și prevenirii efectelor negative, pe care le are anxietatea față de evaluarea orală și scrisă. Recomandările formulate în continuare sunt adresate în special cadrelor didactice (învățători, profesori, diriginți), dar și psihologilor școlari, care se confruntă des cu problemele elevilor pe care îi asistă.

O primă direcție vizează consilierea elevilor în vederea însușirii unor *strategii eficiente de management al emoțiilor personale* care apar în timpul situațiilor în care sunt ascultați la tablă, în bancă sau sunt testați în scris. Literatura de specialitate oferă numeroase exemple de asemenea strategii, care le învață pe persoanele anxioase în raport cu situațiile de evaluare cum să-și recunoască și să-și controleze cognițiile negative și emoțiile amenințătoare care apar înaintea sau în timpul confruntării cu o situație de testare. De asemenea, elevii trebuie consiliați în legătură cu *strategiile optime de pregătire* pentru un examen sau un test important.

O altă direcție îi vizează pe profesori. Evaluările scrise, în care elevul are, de obicei, mai mult timp de gândire, permit o elaborare mai atentă a răspunsurilor, deși lipsește feedback-ul pozitiv pe care profesorul îl poate administra, în cazul evaluării orale. Cu toate acestea, profesorii ar putea lua în considerare evaluările scrise în locul celor orale sau invers, în funcție de tipul de situație în care elevul se pierde cu firea sau față de care manifestă frică. De reținut că, acolo unde nu este absolut strict necesar scoaterea la tablă sau în fața întregii clase, profesorii pot să-i asculte pe elevii nominalizați în bancă. Astfel, s-ar diminua considerabil teama de ridicol și de a se afla în centrul atenției, pe care o manifestă mulți elevi.

Profesorii trebuie să-și îmbunătățească stilul de comunicare cu elevii, să acorde o atenție deosebită elevilor mai timizi, care tind să se dezorganizeze atunci când sunt ascultați la tablă sau în bancă, inițiind scurte discuții cu aceștia, în vederea detectării motivelor care stau la baza reacțiilor dezadaptative pe care le manifestă. Este de dorit ca profesorii să țină seama de particularitățile individuale ale elevilor, ajustându-și modalitatea de evaluare la fiecare elev în parte, pentru eliminarea barierelor și detectarea nivelului real de cunoștințe pe care îl posedă elevii sau de raționamente de care sunt capabili.

Propunem profesorilor să depisteze acei elevi care deși sunt inteligenți, capabili de a învăța logic și conștiincioși, pregătindu-se temeinic la o anumită disciplină, obțin performanțe slabe. În acest efort diagnostic, profesorii trebuie să țină seama de faptul că la elevii timizi, predispuși către reacții anxioase, generate de teama de aprecierile negative ale celorlalți (colegi și profesori), Eu-l pune în funcțiune o serie de mecanisme de apărare, generând inhibare, blocaje, rețineri. Prin urmare, performanțele pot să nu fie în concordanță cu nivelul real al competențelor elevului care, în alte situații, ar fi avut cu siguranță posibilitatea elaborării răspunsului, generând o cu totul altă prestație.

Importanța feedback-ului, administrat elevului ascultat, rămâne primordială. Observând efectele pe care le are examinarea orală asupra elevilor, profesorii pot încerca o detensionare a situațiilor printr-o atitudine mai puțin autoritară, prin folosirea unor remarci încurajatoare (feedback pozitiv) de tipul: *Foarte bine !, Corect !, Nu e greșit nici cum spui tu, dacă am privi din punctul acesta de vedere, dar...* Valorificarea răspunsurilor bune date de elevi și renunțarea la sancționarea celor incomplete sau greșite reprezintă o atitudine mai productivă pentru elevi și pentru profesori decât atitudinea bazată pe afirmații depreciative, devalorizatoare la adresa competențelor elevilor.

Renunțarea la design-ul evaluării orale bazat pe varianta tradițională *nominalizarea de către profesor și întrebare-răspuns* și utilizarea, în cadrul evaluării, a unor metode mai antrenante și mai stimulative reprezintă

o altă măsură constructivă la care profesorii ar putea apela. Metodele alternative ar putea include: nominalizarea elevului de către un alt coleg pentru a răspunde la lecție, tragerea la sorți a întrebării, lucrul pe echipe, notarea elevului de către întreaga clasă, dezbateri tematice.

O altă metodă de combatere a anxietății școlare constă în desensibilizarea sistematică a elevului timid, inhibat, prin crearea de situații în care acesta să se exprime în fața clasei, prin chestionarea lui cât mai des posibil, însă fără să fie notat.

Pentru o eficientizare crescută a procesului de evaluare, este recomandat ca profesorii să colaboreze cu psihologul școlar și să găsească împreună soluții ameliorative. Este necesară intervenția încă din momentul în care sunt observate manifestările anxioase ale elevilor, acest principiu fiind justificat nu numai de încercarea de ameliorare a performanțelor școlare și a prestației elevilor, ci și de prevenirea instalării unor forme acute sau cronice ale anxietății față de evaluare.

Întrucât o situație mai gravă ar depăși competențele dirigintelui sau ale profesorilor, este de dorit ca dirigințele să explice elevului (și părinților acestuia) posibilele consecințe negative ale acutizării sau cronicizării anxietății față de evaluare, orientându-l pe elev către un psihoterapeut.

Bibliografie

- 1) Abdel-Khalek, A. M., & Alansari, B. M. (2004). Gender differences in anxiety among undergraduates from ten arab countries. *Social Behavior and Personality*, 32 (7), 649-656.
- 2) Albu, M. (1998). *Construirea și utilizarea testelor psihologice*. Cluj-Napoca: Editura Clusium.
- 3) 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.
- 4) 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.
- 5) Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112 (1), 155-159.
- 6) Costa, P. T. Jr., Terracciano, A., & McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures. Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81 (2), 322-331.
- 7) Fiore, A. (2003). *Gender Differences in Test Anxiety*. Unpublished master's thesis, College of Human Resources and Education, West Virginia University.
- 8) Hall, T. S. (2005). *Is Test Anxiety a Form of Specific Social Phobia ?* (unpublished master's thesis). University of Maryland, College Park.
- 9) 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.
- 10) Hill, K. T., & Wigfield, A. (1984). Test Anxiety: a major educational problem and what can be done about it. *The Elementary School Journal*, 85 (1), 105-126.
- 11) Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60 (6), 581-592.
- 12) Mastor, K. A. (2003). Personality traits and gender differences in the selection of academic major among Malay students. *Jurnal Pendidikan*, 28, 3-13.
- 13) 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.
- 14) Popa, M. (2008). *Statistică pentru psihologie. Teorie și aplicații SPSS*. Iași: Editura Polirom.

- 15) 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.
- 16) Spielberger, Ch. D. (1972). Anxiety as an emotional state. In C. D. Spielberger (Editor). *Anxiety. Current Trends in Theory and Research* (Vol. 1, pp. 23-49). New York: Academic Press, Inc.
- 17) Spielberger, Ch. D. (1980). *Test Anxiety Inventory. Preliminary Professional Manual*. Redwood City, CA: Mind Garden, Ins.
- 18) Spielberger, Ch. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y)*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press, Inc.
- 19) Spielberger, C. D., & Krasner, S. S. (1988). The assessment of state and trait anxiety. In R. Noyes, M. Roth, & G. D. Burrows (Eds.). *Handbook of Anxiety* (Vol. 2, pp. 31-51). Elsevier Science Publishers B.V.
- 20) Strickland, B. (editor) (2001). *The Gale Encyclopedia of Psychology*. Second edition. Farmington Hills: Gale Group.
- 21) Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety: The State of the Art*. New York: Kluwer Academic Publishers.

Lucrare publicată în volumul *Idei și valori perene în științele socio-umane. Studii și cercetări*, tomul XIII (coord. cercet. șt. pr. gr. I dr. Ana-Gugiuman), Editura Argonaut, Cluj-Napoca, 2008.