

DETLEF H. ROST
Philipps Egyetem, Marburg

FRANZ J. SCHREMER
Fachhochschule Würzburg–Schweinfurt

ÚT A TELJESÍTMÉNYSZORONGÁS DIFFERENCIÁL-DIAGNOSZTIKÁJÁHOZ*

1. Az alapprobléma

A *szorongás* (különösképpen a *vizsgaszorongás*) és a *neurotikusság* mind elméletben, mind gyakorlatban valószínűleg az általános, differenciál- (vö. már COHEN, 1971), klinikai- (vö. EMMELKAMP, 1982), és a pedagógiai- (vö. HELMKE, 1983b; KROHNE, 1985) pszichológia leggyakrabban tárgyalt fogalmaihoz tartozik. Csak egy adatot említünk: 1967 és 1983 között egyedül a „Psychological Abstracts”-ben a „szorongás” címszó alatt több mint 7500 publikáció lelhető fel. (A szakirodalom átfogó áttekintését lásd TUMA és MASER, 1985.)

Bár Krohne már 1980-ban azt írja (17. o.), hogy „a szorongás elméleti háttérének tisztázásában, kialakulási körülményeinek azonosításában, mérési eszközeinek szerkesztésében, valamint a terápiás eljárások kidolgozásában előrehaladás tapasztalható”, még ma sem beszélhetünk olyan egységes, a különböző aspektusokat felölelő szorongásfogalomról, melyet a szorongás kutatóinak többsége egyöntetűen elfogadna. A fogalmilag egységes szorongásmeghatározásra tett kísérletek nem kielégítőek: arra törek-szenek, hogy „mindent” megragadjanak és ehelyett végül is „semmit” sem mondanak. Annyi a sokféle meghatározásból mindenesetre megállapítható, hogy egy mind filo-, mind ontogenetikusan viszonylag korán fellépő izgalmi és feszültségi állapot speciális esetéről van szó. Ezt jellegzetes szomatikus, pszichikus és viselkedési reakciók kísérik és egyfajta – a legtágabb értelemben vett – szubjektíve jelentős, valós vagy elképzelt bi-zonytalanság („horror vacui”), vagy fenyegetettség (mint például kudarc, fájdalom, ve-szély stb.) aktuális megélése, elővételezése vagy az arra való emlékezet jellemzi. IZARD (1971; 1972) szerint a „szorongást” (a depresszióhoz hasonlóan) nem alapvető érzelemként kell felfognunk, hanem olyan alapvető érzelmek, mint „félelem”, „bánat”, „szégyen”, „bátortalanság”, „bűntudat”, „harag” és – helyzetől, kulturális környezet-től függően – az „érdeklődés” összetett együtteseként. A „teljesítményszorongás” vagy a „vizsgaszorongás” kifejezés a szorongást kiváltó helyzetre és/vagy a szorongás okaira

*Az első szerzővel az MTA Pszichológiai Intézetének Tanuláslélektani csoportja közös neveléslé-lektani kutatásokat folytat. E tanulmányukban a szerzők a téma teljes áttekintését és rendszere-zését adják. A folyóiratunkban közölt változatnak – mindenekelőtt terjedelmi okok miatt – le kellett mondania a teljességről és így értelemszerűen a hazai szakemberek számára leglényegesebb problémákra összpontosít. Ennek megfelelően a szerzők által megadott rendkívül gazdag, minden részletre kiterjedő irodalomból is csak a legalapvetőbbeket tartottuk meg.

utalnak, vagyis a legtágabb értelemben vett (iskolai) tanulási és teljesítményhelyzetekre (ROST, 1981; 1982). HELMKE (1983a, 193. o.) szorongáson „tartós készségi állapotot” ért, mely az iskolai teljesítményhelyzeteket az egyénre nézve fenyegetőnek érzékeli, amire az fiziológiai-biokémiai, viselkedés-motoros és szubjektív-kognitív komponensekből álló mintázattal reagál. Az „iskolai szorongás” egyrészt reakcióspecifikus, másrészt helyzetspecifikus stresszreakciót mutat, ami a tanuló intellektuális, motivációs és szociális teljesítőképessége és teljesítőképessége iránti iskolai és szülői/családi elvárások között világosan észlelt egyenlőtlenség következménye.

HELMKÉhez (1983a; b) és másokhoz hasonlóan mi is szinonimaként használjuk a „teljesítményszorongás”, „iskolai szorongás”, „vizsgaszorongás” és „tesztaszorongás” kifejezéseket. Az amerikai szakirodalomban erre a jelenségre a „test anxiety” és tágabb értelemben az „evaluative anxiety” kifejezések honosodtak meg.

Még néhány évvel ezelőtt a szorongáskutatásban az olyan „mechanisztikus” modellek játszottak döntő szerepet, melyekben a szorongást, ösztönméleti hipotézisekből kiindulva (átfogó áttekintést ad GLANZMANN, 1985) állandó, alig tagolt, gyakran egydimenziós *személyiségjegyek* tekintették. Bár a szorongásméletek továbbfejlődtek, a „mechanisztikus feltevéstől a kognitív feltevésig (KROHNE, 1980), ez a fogalombővülés eddig még nem (vagy nem kielégítő mértékben) tükröződik a (vizsga)szorongás kérdőíves diagnosztikájában (vö. például McREYNOLDS, 1968; TRYON, 1980). A klinikai pszichológiai kutatásokban és a gyakorlatban a sztenderdizált szorongáskérdőívek alárendelt szerepet játszanak. Az információnyerés fő forrása a nem-sztenderdizált diagnosztikus beszélgetés (vö. például KANFER és GRIMM, 1977), melynek során a szorongás különböző egyéni körülményeire kérdeznak rá.

2. A teljesítményszorongás diagnosztikája sztenderdizált kérdőívekkel

Ennek a fejezetnek nem célja, hogy teljesen átfogó képet nyújtson az amerikai és a német vizsgaszorongás-tesztekről. Csak példaként mutatunk be néhányat, melyek rávilágítanak a tesztaszorongás eddig elért differenciáldiagnosztikai eredményeire.

— A szorongásnak a teljesítményre gyakorolt pozitív, illetve negatív hatásait diagnosztizálja az „*Achievement Anxiety Test*” („AAT”: ALPERT és HABER, 1960) két skálája: „*debilizáló szorongás*” és „*facilitáló szorongás*”. Dimenzióelemző vizsgálatokkal a későbbiekben ezt a két faktort ismételtén ki tudták mutatni (például COUGH, GARBER és TURNER, 1983). A teljesítményszorongás teljesítménynövelő és teljesítménycsökkentő hatásait nem lehet sem a személyspecifikus tényezőktől, sem a feladat jellegétől (mint komplexitás és nehézség) függetlenül tárgyalni (vö. HUMPHREYS és REVELLE, 1984). A kérdőív egyik hiányossága a prediktor (szorongás) és a kritérium (teljesítmény) megengedhetetlen összekeveredéséből adódik, mivel mindkét skála itemei szorongás-teljesítmény-viszony témájú megfogalmazásokat tartalmaznak.

— A szorongás társas feltételekhez kötött kiváltódását („hallgatóság iránti érzékenység”) méri a „*Children's Audience Sensitivity Inventory*” (Gyerekek hallgatóság iránti érzékenységét mérő kérdőív, „CASI”: PAIVIO, BALDWIN és BERGER, 1961), melynek három alskálája van: „*exhibicionizmus*”, „*hallgatóságtól való félelem*” és „*ön-*

elfogultság". Más szerzők (például SCHWARZER, 1984) BUSS-hoz (1980) csatlakozva, a szociális szorongáson belül megkülönböztetik a „félénkséget”, „zavart”, „szégyent” és a „lámpalázat”. Az utolsónak említett szorongásfajta — mely szoros kapcsolatban áll a vizsgaszorongással, ugyanis az ember a hallgatóság kritikai értékelésétől fél — közvetlenül elvezet a „beszédszorongáshoz” és a beszédzavarokhoz (PIEHL, 1973).

SARASON-nak (1984) az újonnan átdolgozott, többdimenziós kérdőívével („*Reactions to Tests*” „RTT”) végzett vizsgálatok, valamint Schwarzer és munkacsoportja által végzett vizsgálatok egyértelműen arra utalnak, hogy a szociális szorongást mindenekelőtt a szorongást kiváltó helyzetek részletes leírása szempontjából kell tárgyalni. A két teszt reakcióstruktúrája a négy faktorral „*testi reakciók*”, „*feszültség*”, „*aggodalom*” és „*irreleváns gondolkodás*” messzemenően megegyeznek.

— Az „*Iskolások szorongáskérdőíve*” („*Angstfragebogen für Schüler*”, „*AFS*”: WIECZERKOWSKI, NICKEL, JANOWSKI, FITTKAU és RAUER, 1974) a szorongás általános mérését és sajátos összetevőinek megragadását célozza. Az általános skálán kívül („*Manifeszt szorongás*”, „*MA*”), van egy, az iskolai teljesítmény- és vizsgahelyzetekre vonatkozó tulajdonságskálája, a „*vizsgaszorongás*” („*PA*”). Ezen kívül tartalmaz még egy viszonylag lazán meghatározott skálát: „*iskolai kedvetlenség*” („*SU*”), mely az iskolai tanulási és teljesítményhelyzetekkel szemben bizonyos negatív beállítódást akar diagnosztizálni. Az utólag hozzátett, negyedik skála, „*szociális kíváncsiság*” („*SE*”) a válaszmeghamisítások megfelelő ellenőrzésének problémáját nem oldja meg kielégítően (vö. HELMKE, 1983a, 202. o.; az „*AFS*” átfogó kritikájához ROST és HAFER-KAMP, 1981).

— Helyzetspecifikus meghatározók figyelembevételét — nem a vizsgaszorongás területén, hanem az általános szorongás diagnosztikájában — megtalálhatjuk a „*State-Trait-Szorongás-Kérdőív*” („*STAI*”: SPIELBERGER, GORSUCH és LUSCHENE, 1970) „*pillanatnyi*” („*state*”) skálájában. Ezzel a kérdőívvel a szorongás, mint személyiségvonás („*A-trait*”) mellett, egy szorongás-kiváltó helyzet aktuális állapotát, állapot-szorongásként („*A-state*”) is meghatározhatjuk. A két skála azonban túl erősen korrelál egymással ($r = 0,70$), ami részben skálaszerkesztési hiányosságokra vezethető vissza. SPIELBERGER, VAGG, BARKER, DONHAM és WESTBERRY (1980) olyan dimenzióelemző vizsgálatokról számolnak be, melyekben a már említett két skálán kívül további emóciófaktorokat is azonosítottak. (A „*state-trait*” elmélet alapos bemutatását és megvitatását lásd SCHWENKMEZGER (1985) monográfiájában: „A személyiségvonás- és állapotszorongás modellje.”)

— A „*Test Anxiety Questionnaire*” (MANDLER és SARASON, 1952) kérdőívvel végzett faktoranalitikus vizsgálatok (például SASSENATH, 1964; GORSUCH, 1966) alapján kialakított „*Aggódás-Emocionalitás Kérdőív*” („*Worry-Emotionality Questionnaire*”, „*WEO*”: LIEBERT és MORRIS, 1967) a teszt-szorongás állapotaspektusát két összetevőre bontja, nevezetesen „*aggódás*” („*worry*”) és „*izgatottság*” („*emotionality*”) reakciókra. Úgy tűnik, hogy egymással funkcionális (feltehetően reciprok) kapcsolatban vannak és az (iskolai) teljesítménnyel különféle viszonyban állnak (például EYSENCK, 1982, EYSENCK és EYSENCK, 1979; HUMPHREYS és REVELLE, 1984, 175–176. o.). Egy sor vizsgálat már bebizonyította, hogy a feladatokhoz nem tartozó önértékfenyegető kogníciók (= „aggódás”) a teljesítmény szintjével egyértelműen összefüggnek. Az együtthatók átlaga a mindenkori operacionalizá-

lás és kritérium szerint $0,36$ ($0,10 \leq r \leq 0,60$). A testi izgatottság (= „izgatottság”) észlelésénél alacsonyabb értékeket találunk: $\bar{r} = 0,25$ ($0,04 \leq r \leq 0,43$) (DEFFENBACHER, 1980; MINOR és GOLD, 1985; SIPOS, SIPOS és SPIELBERGER, 1985). Ennél a kérdőívnél értelmezési nehézségekkel találjuk magunkat szemben: részben a sok vizsgálatban megfigyelt „aggódás” és „izgatottság” közötti szoros összefüggés miatt: $\bar{r} = 0,65$ ($0,23 \leq r \leq 0,76$), részben az izgatottság, az iskolai- és teszteredmények közötti összefüggések kérdésére válaszként kapott egymásnak igen ellentmondó eredmények, részben a nemek szerint változóan alakuló eredmények miatt (vö. például MORRIS és LIEBERT, 1973; DEFFENBACHER, 1980; HELMKE, 1983b; MINOR és GOLD, 1985). Amennyiben az egyéb komponenseket kiszűrjük, akkor az (iskolai) teljesítményekkel kapott korrelációk értéke alacsonyabb lesz $\bar{r} = 0,25$ („aggódás”), illetve $\bar{r} = 0,10$ („izgatottság”). A két szorongásösszetevő jól elkülönül a „személyiségvonás”-szinten, valamivel kevésbé jól a pillanatnyi „állapot”-orientált kérdőíveknél. Olyan sztenderdizált kérdőív, mely mindkét összetevőt, mindkét szinten mérni tudná, még nem áll rendelkezésünkre.

– Az „Iskolai szorongás teszt” („Schulangst-Test”, „SAT”: HUSSLEIN, 1978), projektív eljárás, melyet az iskolai környezetben fellépő szorongás feltárására terveztek, mégpedig úgy, hogy lehetővé tegye a különféle helyzetek, szorongásdimenziók és vonatkoztatási személyek szerinti variációk megragadását. A szerző sajnos a saját maga által felállított elképzeléseinek még hipotetikusán sem tud eleget tenni, a „SAT” használhatatlan: elméleti alapfeltevései zavarosak és ellentmondásosak, nem adja meg a szokásos érvényességi kritériumokat, és az a kevés, amit megad, az is inkább gyengíti a teszt megbízhatóságát (részletes kritikáját lásd HAFERKAMP és ROST, 1981).

– A nemzetközileg legjobban elfogadott (például VAN DER PLOEG, 1984; SIPOS és mts., 1985) és ugyancsak leginkább megvitatott teljesítményszorongás-kérdőív a „Teszt-szorongás Kérdőív” („Test Anxiety Inventory”, „TAI”: SPIELBERGER, 1980). Ez a kérdőív a vizsgaszorongást az „állapot”-hipotézis alapján – mind az „aggódás”, mind az „izgatottság” összetevőnél – egy-egy nyolc itemből álló skálával méri (négy további item besorolása meghatározatlan). A „TAI” pszichometrikus ismérvei igen jók, bár a kognitív és az emocionális alskálák kapcsolata túl szoros.

– 12–16 éves iskolások számára készítették a „Konstanzi iskolai szorongás kérdőív”-et („Konstanzer Fragebogen zur Schulangst”, „KFS”: HELMKE, 1983b). A vizsgaszorongásnak elsősorban az „aggódás” komponensét méri, de tartalmaz néhány „izgatottság”-ra kérdező állítást is, továbbá a teljesítményszorongás néhány más összetevőjére vonatkozót, mint amilyen az „iskolával kapcsolatos általános problémák és gondok” és „szociális teljesítményhelyzetek: szereplés az osztály előtt”. Bár a szerző maga is utal a „KFS” többdimenziós struktúrájára, a kiértékeléshez mégis csak egy összpontértéket ad meg.

A fent említett és számos más hasonló eljárás közül sok túlságosan kötődik a „mechanisztikus hagyományhoz” (KROHNE, 1980; 1985). Ezekben az iskolai szorongást helyzett-specifikus, állandó tulajdonságnak (diszpozíciónak) tekintik és szinte kizárólag az egyén reakcióira koncentrálnak. A szorongás újabb, kognitív felfogásában különféle szorongásformákat különböztetnek meg, és – bár egymással összefüggnek – elkülönítik a szorongás keletkezésének és leküzdésének folyamatait. Ahogy WINE (1980, 375. o.) írja: „A tesztszorongás többdimenziós fogalom”.

Sem elméleti, sem gyakorlati szempontból nem célszerű, hogy az egyes tételekben a megfogalmazás során a szorongás különböző összetevői összekeverve jelennek meg. Csak néhány példa: összekeverten jelenik meg a szorongás kiváltódása és megjelenési módja a „TAQ”-ban („Mennyire izzad egy csoportos intelligencia-tesztnél?”), vagy a „FS 11–13” 39. mondatában („Néha kicsit remeg a kezem írás közben, amikor a tanár kihív a táblához.”). A szorongás megjelenési módjainak és a következményeknek az összekeveredését láthatjuk az „FS 5–10” 7. mondatában („Nyomaszt még később is, ha rájöttél arra, hogy a tanárnak buta választ adtál?” – kiemelés itt és a továbbiakban is a szerzőktől.)

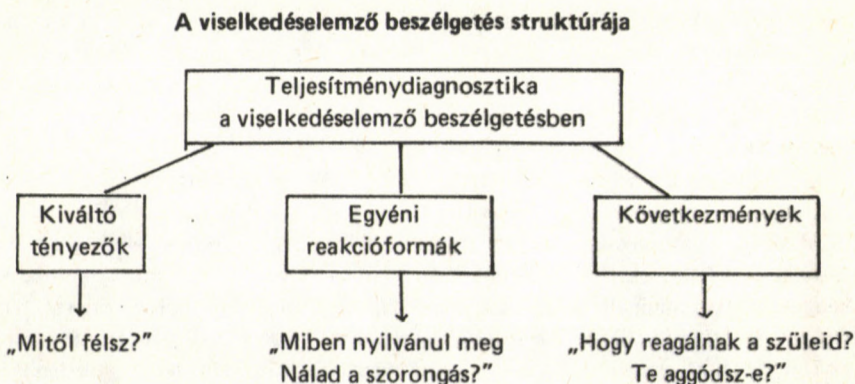
Némelykor még három összetevőt is összekevernek (kiváltódás, megjelenési mód, következmények), mint ahogy ezt az „AAT” itteni állításában láthatjuk: „Egy teszt során fellépő idegesség jobb teljesítményhez segít hozzá.” Nyomatékosan felhívták a figyelmet, hogy a legtöbb kérdőívben a szorongás előfordulásának gyakorisága és a szorongásélmény intenzitása „reménytelenül keverten” (COHEN, 1971, 12. o.) jelenik meg.

Meg kell állapítanunk, hogy a pszicho-pedagógiai tanácsadás és intervenció fontos területei számára a jelenlegi teljesítményszorongás kérdőívek messzemenően hatástalannak bizonyultak, mivel egyedül csak a (vizsga)szorongás jelenlétét tudják megállapítani.

3. Szorongásdiagnosztika a (kötetlen) klinikai beszélgetésben

A viselkedés-módosítással foglalkozó kutatásokban diagnosztikus módszerként az egyes személyek szisztematikus megfigyelése az uralkodó eljárás (például HERSEN és BARLOW, 1976; HERSEN, 1982), a pedagógiai-pszichológiai gyakorlatban szinte kizárólag a kötetlen beszélgetést részesítik előnyben (lásd KANFER és GRIMM, 1977; HELLHAMMER, 1985; HERSEN és TURNER, 1985). Ez utóbbi alapvető struktúráját mutatjuk be az 1. ábrán.

1. ábra



Bár a viselkedéselemző beszélgetést gyakran alkalmazzák, pszichometrikus jellemzőit eddig még nemigen vizsgálták (HAYNES, 1984, 384. o.), pedig az empirikus vizsgálatok száma az utóbbi időkben növekszik (GRESHAM, 1984). Ugyanez érvényes más klinikai eljárásokra is, például az olyan kérdőívserű tulajdonságlistákra, mint a „*Suinn teszt szorongás viselkedés skála*” („*STABS*”: SUINN, 1969), mely iránt a közelmúltban megnőtt az érdeklődés (például GINTER, SCALISE, McKNIGHT, RICHARD és MILLER, 1982; a behaviorista klinikai kérdőívek összefoglalását lásd KESSLER, 1984). A nem vagy csak részben sztenderdizált beszélgetéssel szemben a következő ellenvetéseket szokták felhozni:

- A viselkedéselemző beszélgetés struktúrája a módosításokhoz szükséges információk számára csak egy durva *kereső sémát* állít elénk. Azt, hogy egyes esetekben a funkcionális összefüggéseket fel lehet-e tárni és ha igen, milyen mélységekig, az nagy mértékben a terapeuta klinikai tapasztalatától függ. Így tehát az egyes beszélgetések során nyert tartalmak igen eltérők lehetnek, a beszélgetés levezetésének, illetve értelmezésének objektivitása erősen korlátozott.

- A viselkedéselemző beszélgetéssel nyert adatok olyannyira egyéniek, hogy az eredményeknek (al)csoporthoz szintjén történő összefoglalását és integrációját nem teszik lehetővé. Viselkedéseméleti irányultságú tesztek összeállításával el lehetne érni a viselkedéselemzés gazdaságos kialakítását, és lehetővé válna az egyének közötti összehasonlítás is. A helyzetspecifikus feltételek figyelembevételén kívül a folyamat szempontjainak sztenderdizált elemzésére is mód nyílna (vö. HAYNES és WILSON, 1979; HAYNES, 1983; 1984; KESSLER, 1984). Az integrációs funkció mellett a hagyományos fogalmak kibővülésére is számíthatunk, mint ahogy ezt a viselkedésdiagnosztika keretén belül az önálló érvényességi formák kialakulása mutatja. Így javasolták például, hogy a különböző stratégiák funkcionális minőségét „*fogalmi érvényességgel*” és „*kezelési érvényességgel*” értékeljék (vö. például NELSON, 1983).

4. A teljesítményszorongás differenciál-diagnosztikai felfogása

4.1. A szorongás kiváltódása

A szorongás differenciál-diagnosztikájának kiindulópontjául a kiváltó körülményeket választottuk: „*A szorongás elemzésének egyik hasznos kezdőpontja a problematikus helyzetek objektív tulajdonságaival és az egyénnek ezekre vonatkozó értelmezéseivel kezdődik*” (SARASON, 1980, 6. o.). Az előtérben, tipikus kiváltóként, egybehangzóan a teljesítményhelyzetekben való megfelelés (illetve „Versagen” — „felsülés”), és a mások általi értékelés (általában: „leértékelés”) (vö. például HILL, 1976) pillanatai állnak („*értékelő szorongás*” lásd WINE, 1980; 1982). A szorongás létrejötténél döntő, hogy az egyén a helyzetet szubjektíve fenyegetőnek éli-e meg. LAZARUS szerint (1966) ezért több szakaszból álló (de nem szükségképpen időben elhúzódó) értékelő folyamatok a felelősek. Fő okként kétségtelenül az ilyen jellegű kogníciókhoz kötött elképzelt vagy anticipált, illetve később valósnak megélt személyes önértékfenyegetettséget említhetjük. Ezen a meglehetősen pontatlan és globális meghatározáson túlmenően, a szükséges további részletezést még jórészt homály fedi, „a szorongás külső ingereit még alig értjük meg” (SIEBER, 1980, 21. o.). A teljesítményszorongás

megjelenéséért SARASONnal (1980, 7. o.) egyetértve mi is háromféle helyzetnek tulajdonítunk különös jelentőséget:

- a) világosan kirajzolódó, nyomasztónak értelmezett helyzetet, melyet az egyén olyannak észlel, mint amivel nem tud megbirkózni;
- b) többértelmű helyzet, melyben az egyéntől a feladatkövetelmények és az egyéni beállítódások és elvárások strukturálását várják el;
- c) olyan helyzet, melyre az egyén tanulási tapasztalata és szociális helyzete következtében ellenszenvvel reagál.

Az a) és b) pontban említettektől eltérően az utolsóként említett szempont c) a sztenderdizált kérdőíves diagnosztika számára kevésbé lehet érdekes, mivel ez nagy mértékben egyéni és egyedi feltételekhez kötődik.

Ezek szerint azokat a helyzetet tekintjük viszonylag állandó, szorongást előidéző faktoroknak, melyekben az egyén magát bizonytalannak érzi, mert nem tudja, milyen követelményeket állítanak vele szemben és nem tudja, hogy a feladat sikeres kivitelezéséhez rendelkezik-e a szükséges készségekkel, munkamódszerekkel, illetve nem tudja, hogy ezeket hogyan, milyen módon alkalmazza b). CULLER és HOLAHAN (1980) is azt emelték ki, hogy sok diák azért szorong a vizsgák előtt, mert a hiányzó vagy nem kielégítő munka- és tanulási technikák miatt felkészületlennek érzik magukat. A „természetes” teljesítményhelyzetekből nyert adatok alapján úgy tűnik, hogy a vizsgaszorongás inkább következménye semmint oka a rosszabb teljesítményeknek (lásd például KLINGER, 1984). Az ilyen jellegű félreérthetőségeket („horror vacui”) a szorongás kognitív elméletein belül egységesen szorongást kiváltó tényezőkként értelmezik (vö. LAZARUS és FOLKMAN, 1984, 82–116. o.; lásd ehhez még EPSTEIN „nem hozzáférhető válasz” és „kognitív inkongruitás” fogalmait, 1972). Ez az előfordulás valószínűségét növelő dimenzió a Seligman-féle „tanult tehetetlenség” fogalommal laza összefüggésben áll. A tehetetlenség passzív állapot, melyet önértékcsökkenés és nyomasztó érzés jellemez; időben nézve pedig a szorongás következménye és nem kiváltója. Ez, az inkább a személyben rejlő kiváltó tényező tájékozódási és „készség-hiány”-ra utal: összefoglalóan „repertoár-bizonytalanság”-nak nevezhetjük (RB).

A megterhelő helyzetek tartalmára vonatkozóan a jelenleg forgalomban levő szorongáskérdőívek dimenzióelemzésiből kaphatunk utalásokat a). Ezek alapján ismételtén, egymástól jól elkülöníthető, két szorongást kiváltó tényezőt találtak, nevezetesen az „ismeretekkel kapcsolatos” és a „társas helyzetekkel kapcsolatos” (lásd például GÄRTNER-HARNACH, 1972). Ez a különbség a különböző kérdőíveknél és szűrőpróbáknál következetesen észlelhető, ami arra utal, hogy ezt a két faktort lehetőség szerint egyéb skálákkal nem szabad keverni, hanem külön kell megragadni őket.

„Ismeretekkel kapcsolatos szorongáskiváltódás (IKSz)” elsősorban vizsgahelyzetekben fordul elő, amikor bizonyos intellektuális követelményeket kiváltó helyzetekben teljesítménykövetelmények becslése alapján úgy véljük, hogy nem boldogulunk a feladattal. Az összehasonlítás vonatkozhat a tanulásra (a tananyag kezelésekor szerzett kognitív kisebbségi élmény), vagy a normára (a hivatkozási csoport átlagteljesítményéhez való igazodás) is.

A „társas helyzetekkel kapcsolatos szorongáskiváltódás (TKSz)” úgy jön létre, hogy a teljesítményt másoknak be kell mutatnunk, és ezzel egyidőben önértékünket fenyegető reakciókat vetítünk magunk elé, olyanokat, melyeket a „hallgatóság” egy

számunkra félelmetes kudarc nyomán adhat: itt tehát az általános szociális szorongás teljesítményhelyzetekre vonatkoztatott speciális esetével állunk szemben (HARTMANN, 1983). A teljesítményhelyzetek körén belül a tanár vagy az osztálytársak előtt való fellépés a vizsga tartalmától viszonylag függetlenül is szorongást okozhat. A szorongáskiváltódásnak ez a vetülete korábbi vizsgálatokban olyan tiszta formában fordult elő, hogy PAIVIO (1965) munkacsoportja ezt a viszonylag önálló fogalmat el is nevezte „lámpaláznak”, azaz a hallgatóság kiváltotta szorongásnak.

2. ábra

A teljesítményszorongás differenciáldiagnosztikája:

A „szorongáskiváltódás” lehetséges itemei.

A vizsgaszorongás differenciáldiagnosztikája:

„Szorongáskiváltódás”

RB:	IKSz:	TKSz:
Repertoár-bizonytalanság	Ismeretekkel kapcsolatos szorongáskiváltódás	Társas helyzetekkel kapcsolatos szorongáskiváltódás
Nem tudom, hogy otthon hogyan tanuljak a legjobban.	Szorongok ...	Szorongok ...
Nehezen találom meg egy vizsgához a felkészülés legjobb formáját.	... ha túl sok minden függ egy vizsgától.	... ha az osztály előtt szerepelnem kell.
Munka közben könnyen előfordul, hogy nem tudom áttekinteni az anyagot.	... ha észreveszem, hogy hiányosak az ismereteim.	... attól, hogy a tanítás közben jelentkezzek.
	... ha valamit nem értek.	... csoportos feladatnál, ha elvárják tőlem, hogy aktívan vegyek részt a munkában.

4.2. A szorongás megjelenési módjai

A szorongást kiváltó ingerekre adott reakciókat több szinten is leírhatjuk. Ezeket a szinteket elméletileg és empirikusan is elsősorban az interakcionizmus képviselői vizsgálták. ENDLER, HUNT és ROSENSTEIN (1962) a szorongásos reakcióformák többdimenziósságát a „szorongás-elkerülés” (distress avoidance), a „vidámsághoz való közeledés” (exhilaration-approach) és az „autonóm fiziológiai” dimenziókkal támasztották alá (vö. ENDLER és OKADA, 1975 is).

A pillanatnyi szorongásos állapot esetében is be tudták bizonyítani, hogy az egyéni reakciók többdimenziósak. Azonban sem az izomfeszültség fiziológiai reakcióiban, sem az autonóm izgalomban meglevő különbségek alátámasztására tervezett vizsgálatok (FENZ és EPSTEIN, 1965; HORVATH és FENZ, 1971) nem tudták kielégítő mértékben megerősíteni ezeket a hipotéziseket (például FENZ és EPSTEIN, 1965). Ezért még EKEHAMMER, MAGNUSSON és RICKLANDER (1974, 11. o.) szerzőtársaknak is el kellett ismerniük, hogy a két a priori feltételezett reakciókategória „... nem jelenik meg két faktorként, még a négy faktoros megoldásban sem”. Célszerű tehát, hogy kérdőíves szinten, a szorongás testi jeleit csak egy skálával, a „*fiziológiai manifesztáció-val (FM)*” („*somatic anxiety*” lásd EKEHAMMER és mts., 1974) mérjük. Ennek megfelelően a kognitív-szomatikus bipolaritásból (vö. például BUSS, 1962; BARRETT, 1972; FOX és HOUSTON, 1983) indul ki SCHWARTZ, DAVIDSON és GOLEMAN (1978) is a „*Kognitív Szomatikus Szorongás Kérdőívben*” („*CASQ*”), aminek a kétdimenziós struktúráját (DELMONTE és RYAN, 1983) és klinikai-terápiás pszichológiai érvényességét (TAMAREN, CARNEY és ALLEN, 1985a, b) be lehetett bizonyítani. Itt kell emlékeztetnünk arra, hogy az „*FM*” skála — más kérdőívekhez és S—R összeállításokhoz hasonlóan — csakis a lezajló fiziológiai változások szubjektív észlelését célozza meg és *nem* a ténylegesen meglevő, objektíve, eszközökkel mérhető fiziológiai izgatottságot. Elegendő, ha csak utalunk arra a közismert tényre, hogy a két szint között csak csekély mértékű (a szorongásos állapotok és a pulzusszám közötti maximális korreláció $r = 0,38$, vö. KELLY, BROWN és SHAFFER, 1970) vagy éppen-séggel ellentétes irányú kapcsolat áll fenn (vö. HOLLANDSWORTH, GLAZESKI, KIRKLAND, JONES és van NORMAN, 1979, MORRIS és mts., 1981; MINOR és GOLD, 1985; a szorongás pszichofiziológiájához lásd BIRBAUMER, 1977; LANG, 1985). Azt azonban mindenesetre fel kell tételeznünk, hogy a fiziológiai reakció aktuális vagy az emlékekből előhívott személyes megélése általában hat az élményekről szóló beszámolóra és amikor a „szorongás” fogalmáról van szó, nem csak pusztán verbális, sztereotip asszociációk merülnek fel, melyek teljesen függetlenek a ténylegesen megélt belső folyamatoktól.

A teljesítményszorongásnak a már többszörösen említett felosztása „*aggódás*”-ra és „*izgatottság*”-ra (LIEBERT és MORRIS, 1967) hasonló irányba mutat. Az „*izgatottság*” (ami a vizsgastressznél fellépő autonóm reakciók önészlelés, lásd LIEBERT és MORRIS, 1967, 975. o.) eredetileg csak kevés kérdést felölelő diagnosztikája a fiziológiai jeleken kívül a különböző hangulatokat és állapotokat (például „*rémülnék érzem magam*”) is magában foglalja. Későbbi érvényességi vizsgálatok során ennél a skálánál inkonzisztens eredményeket találtak. Ajánlatos az „*emocionális manifesztációt (EMO)*” külön mérni. Ebben az értelemben az emocionális reakciókat a fiziológiai és kognitív megjelenési módok közötti összekötő kapocsként is értelmezhetjük.

Ugyancsak problémákhoz vezethet, ha az „*aggódást*” a vizsgaszorongás egyetlen kognitív összetevőjének akarjuk feltüntetni (lásd DEFFENBACHER, 1980, 124. o.). A *teljesítmény szempontjából* nézve úgy tűnik, hogy az aktuális szorongásélményt a koordinált információfelvétel, információfeldolgozás, információtárolás és információ-aktivizálás zavarai határozzák meg; a szorongásnak ezt a megjelenési módját „*kognitív manifesztáció*”-nak (KOG) neveztük el (vö. például MUELLER, 1980; EYSENCK, 1983). Különösen az összetettebb és nehezebb feladatoknál úgy tűnik, hogy a vizsga-

szorongás teljesítménygátló hatásai az általános aktivizáltság révén megnövekedett információfeldolgozási sebességet lelassítják. Ehhez jön még, hogy a koncentrációs zavarok (vö. például MINOR és GOLD, 1985) és a kognitív akadályoztatások miatt felépő aggodalmat a szorongás rögzülése és intenzívebbé válása kíséri.

Következésképpen a szorongás megjelenési módjainál három területet különböztetünk meg: a „*fiziológiai*”, az *emocionális* és a *kognitív manifestációt*”, amint ezt a 3. ábrán bemutatjuk. Az általunk felvázolt modellben sem hagytuk a viselkedéses reakciókat figyelmen kívül, hanem azokat mind a három terület itemeibe befoglaltuk, hiszen a fiziológiai és a kognitív reakciók, valamint az emocionális állapotok motoros és verbális viselkedésben egyaránt kifejezésre jutnak.

3. ábra

**A teljesítményszorongás differenciáldiagnosztikája:
A „szorongás megjelenési módjai” lehetséges itemei.**

A teljesítményszorongás differenciáldiagnosztikája:
„Szorongás-megjelenési módok”

FM:	KOG	EMO
Fiziológiai manifestáció	Kognitív manifestáció	Emocionális manifestáció
Ha szorongok remeg a hangom. ... elkezdek izzadni. ... rosszul leszek.	Ha szorongok elefeletem azt is, amit megtanultam. ... egy gondolatot se tudok végiggondolni. ... gondolataim vadul kavarnognak a fejemben.	Ha szorongok magam számára is fölöslegesnek tűnök. ... szeretnék a föld alá süllyedni. ... tehetetlennek érzem magam.

4.3. A szorongás-feldolgozás stratégiái

A „küzdés” fogalma, LAZARUS (1966) *„Pszichológiai stressz és a küzdés folyamata”* című úttörő könyvének megjelenése óta divatszóvá vált. LAZARUS és LAUNIER (1978) nyomán „küzdés”-en azokat a kognitív és viselkedéses próbálkozásokat értjük, melyeket az egyén azzal a céllal kísérel meg, hogy a belső és külső forrásokból és azok kölcsönhatásaiból származó megterheléseket (anticipált vagy aktuális követelmények és konfliktusok) elviselje, feldolgozza vagy csökkentse (lásd LAZARUS és FOLK-

MAN, 1984). A „küzdés” fogalmát nagyon gyakran túl általánosan, tetszés szerinti provokatív eseményekkel kapcsolatosan is használják. A mi modellünkben a küzdést a *vizsgaszorongással kapcsolatos jelenségek* körére kell konkretizálni és operacionálizálni (lásd FLEMING, BAUM és SINGER, 1984, 942. o.).

A vizsgaszorongás küzdő stratégiáinak felosztása és megragadása nehéz, mert a mai napig nem áll rendelkezésünkre a teljesítményszorongásnak olyan átfogó elmélete, mely felölelné a különböző összetevőket és a részfolyamatokat. A vizsgaszorongás csökkentését célzó küzdés elemzéséhez kiindulópontként a szándékolt kontroll irányát választjuk: ezek egyrészt külső követelményekre, másrészt belső eseményekre irányulnak.

A „veszély kontrollálása” a tanulói magatartás feljavítását és korai bevetését jelenti (anticipációs szakasz, KROHNE és ROGNER, 1982), ugyanis a helyzetnek megfelelő tanulói magatartás az eredmények javulását is valószínűsítheti. Adekvát tanulói magatartások és munkamódok fejlesztését célzó programok, valamint teszt- és vizsgatechnikák optimalizálásának hatásaként egyrészt a teljesítmény növekedése, másrészt a szorongás csökkenése volt kimutatható (vö. például ALLEN, 1973; KIRKLAND és HOLLANDSWORTH, 1980) a szorongás ellenőrzésére irányuló olyan technikáival együtt is, mint deszenzibilizálás, lazítás és/vagy tanácsadás. Ezen eredmények alapján a vizsgaszorongás megváltoztatásához GALASSI, FRIERSON és SHARER (1981) egy olyan tréninget ajánlanak, mely a tanulói magatartást, a munkamódot és a vizsga közbeni viselkedést a kívánt irányba fejleszti.

VAGT és KÜHN (1976) 254 9. osztályos tanuló vizsgálata során azt találta, hogy a szorongó tanulók otthoni felkészülése szignifikánsan több időt vett igénybe, mint a kevésbé szorongó társaiké. A tényleges felkészülési idő mellett fontos szerepet játszik mindenekelőtt a vizsgaszorongás feldolgozásánál és csökkentésénél annak a tudata, hogy az egyén jól felkészült. Így ugyanis a vizsgaszorongás fő forrása, a szubjektív fenyegetettség enyhül. Ezt a „preventív stratégiát” FUCHS (1976) „előrelátó biztosítás”-nak, BRAUN (1978) „preventív önkontroll”-nak nevezi. A teljesítménnyel kapcsolatos küzdő helyzetekben a szubjektív kompetencia növekedését a „*Veszély produktív munkával történő kontrollálása*”-nak (VK) nevezzük. Ez feltételezi, hogy az előttünk álló vizsga- vagy teljesítményhelyzetig elegendő idő áll rendelkezésre a szükséges felkészüléshez. Csak így érhető el, hogy a nagyobb erőfeszítés a szubjektíve észlelt saját kompetencia növekedésével járjon együtt.

Ha az anticipációs szakaszban a megtervezett előkészületeket bármilyen okból is nem sikerül végrehajtani, akkor csak az a lehetőség marad, hogy a konfrontációs szakaszt (vizsgák) közvetlenül vagy közvetetten elkerüljük. Szervezeti okok miatt azonban az egyén az általában kívülről meghatározott teljesítménykövetelményeket nem tudja elkerülni (például „beteg jelenteni”), fenyegetettségét azonban megpróbálja folyamatosan, nem megengedett segédeszközök („csalás”) igénybevételével csökkenteni (lásd ehhez ROLLETT és BARTRAM, 1977 „az erőfeszítés elkerülése” fogalmát). Ellentétben a veszély kontrollálásával itt pusztán a „*Helyzet elkerüléssel és csalással való kontrollálás*”-ról (HK) van szó.

„Szorongáskontrollálás”-on olyan eljárásokat értünk, melyek során a vizsgázó alkalmas intézkedésekkel megkísérli a fizikai és pszichikai szorongásszintet hatékonyan csökkenteni (lásd BECKER, 1980). A kontrollált klinikai vizsgálatokból (vö. a

téma áttekintését: ALLEN, ELIAS és ZLOTLOW, 1980) arra lehet következtetni, hogy az olyan ellazító technikák, mint a küzdő helyzetek gondolati síkon történő lejátszása (BUTOLLO, 1979, 215–251. o.), egyfajta nem-rendszeres deszenzibilizálás értelmében, ígéretesek lehetnek (a szisztematikus deszenzibilizálásnak a vizsgaszorongásra kifejtett hatásairól ad áttekintést TRYON, 1980, 349–354. o.). Az ellazulás, a vizsgahelyzet gondolati szinten való előre lejátszása (összefoglalását adja DENNEY, 1980; az önkontrollal való összefüggéshez vö. TRYON, 1980, 354–356. o.) és adandó alkalommal a helyzet verbalizálása (lásd EIFERT, 1983) azt az érzést közvetítik, hogy az egyén a vizsgahelyzetbe higgadtan lép be, a helyzetet ismerősnek éli meg, és megteremti egy olyan látásmód alapját, mely a vizsga fenyegető jellegének csökkenéséhez és a saját kompetencia felértékeléséhez vezethet. A gondolati közeledés folytán (BYRNE-féle „szenzitizáció”, 1964; AVERILL-féle „kognitív kontroll”, 1973) az emocionálisan nyugtalanító bizonytalanság csökken. A viselkedésmódosítás különböző, kognitív jellegű eljárásait a *„Szorongás ellazulással és anticipációval való kontrollálása” (SzK)* elnevezésű szorongás-feldolgozás csoportba foglaltuk össze.

A küzdés fent említett módjával a vizsgaszorongás hatékony csökkentése érhető el, mivel közvetlenül az oki tényezőkre irányul; ezzel szemben a helyzet leértékelése és bagatellizálása — gyakran és rövid távon — csak olyan „tehermentesítéshez” vezet, amelynél a szorongáspotenciál közvetlen megváltoztatása nem érhető el. A kognitív jellegű stratégiák a problémahelyzet kognitív reprezentációját változtatják meg. Emocionális alapról indulnak ki az önmegnyugtató kísérletek és az önfelértékelések, melyek részben a szociális összehasonlítás révén is hatnak, ugyanakkor a tulajdonképpeni szorongást előidéző okokat közvetlenül nem érintik. Ezáltal nehezebbé válik a szorongás konstruktív leküzdése. Találó elnevezés erre a *„Szorongás elfojtása elhárítással és megnyugtatóssal” (SzE)*.

A szorongás sikeres leküzdésére jellemző a *„modulált rendszer”* (EPSTEIN, 1967), melynek lényege a fokozódó szorongás leküzdése lépésenként. A vizsgaszorongás sikeres leküzdése komplex folyamat (vö. KROHNE, 1985), melyben az egyén megpróbálja a rendelkezésre álló, problémacentrikus és érzelmekre irányuló küzdő stratégiáit a vizsga különböző szakaszainál bevetni (FOLKMAN és LAZARUS, 1985). A szorongás inadekvát leküzdésénél „modulálatlan rendszert” találunk, egyetlen egy stratégiával, melyhez az egyén fixálódott. Hiányzik az időbeni figyelmeztető funkció, zavart az egyén környezetével való hatékony interakciója.

4.4. A szorongás állandósulása

„Szorongásstabilizálódás”-on azokat a legfontosabb tényezőket értjük, melyek a vizsgaszorongás megmaradását vagy inkubációját eredményezik. Általában egy megélt szorongás és önértékelés explicit vagy implicit következményeiként jelennek meg és befolyást gyakorolnak az egyén szorongáspotenciáljára. Sajnos, sem az ösztönelméletek, sem a kognitív elméletek nem foglalkoztak eddig kellőképpen az iskolai szorongásnak ezekkel a fenntartó feltételeivel, pedig mind a pedagógiai, mind a pszichológiai tanácsadás szempontjából központi jelentőségűek, hiszen csakis ezek ismeretében dolgozható ki a megfelelő beavatkozási stratégia.

A teljesítményszorongás diagnózisához fontos, hogy képet kapjunk az egyén saját maga által kiváltott és mások által történő aktuális és anticipált szorongásmegerősí-

**A teljesítményszorongás differenciáldiagnosztikája:
A „szorongásfeldolgozás” lehetséges itemei.**

A teljesítményszorongás differenciáldiagnosztikája:
„Szorongásfeldolgozás”

VK:	HK:	SzK:	SzE:
Veszély kontrol- lálása produktív munkával	Helyzet kontrol- lálása elkerüléssel és csalással	Szorongás kontrol- lálása ellazulással és anticipációval	Szorongás elfojtása elhárítással és megnyugtatóval
Hogy leküzdjem a szorongásom ismétlem a tananyagot. ... többet és intenzívebben tanulok. ... olyan tanulási célokat tűzök ki magam elé, amiket biztosan el tudok érni.	Hogy leküzdjem a szorongásom beteget jelentek. ... „puskát” készíték. ... jó szomszéd mellé üök.	Hogy leküzdjem a szorongásom megpróbálok valamit tenni a görcsösségem ellen. ... pontosan elképzelem magamnak a helyzetet, hogy ismerős legyen nekem. ... elhatározom, hogy lazítani fogok, ha nem tudom folytatni a munkám.	Hogy leküzdjem a szorongásom arra gondolok, hogy vége lesz ennek egyszer ezúttal is. ... azt mondom magamban, hogy az iskola egyál- talan nem is olyan fontos. ... elterelem gondolataim a vizsgáról.

tésről. Ebben az összefüggésben utalunk SMITH, SNYDER és HANDELSMAN (1982) egyik vizsgálatára, melyben kimutatták, hogy a vizsgaszorongók, ahol csak lehet vizsgaszorongásukra hivatkoznak, hogy kudarcukért ne kelljen a teljes felelősséget magukra vállalniuk.

Külső szorongásstabilizáló körülményeknek a társas környezetből származó olyan reakciókat tekintjük, melyekre a klinikai pszichológia, illetve a pszichoanalízis a „(másodlagos) betegségnyereség” fogalmat választotta. Ide soroljuk elsődlegesen a teljesítményszorongás kellemes következményeit, mint például a releváns társtól kapott megértést és figyelmességet, úgy hogy a „Külső megerősítése” (KM) elnevezés találónak tűnik.

Belső, magából az egyénből kiinduló megerősítő mechanizmusokként értelmezzük az aktuális szorongáselmény következtében fellépő, a szorongásos helyzetről és a

félelmetes következményekről való töprengést, tűnődést. Az utóbbi években az „irracionális meggyőződéseket” (ELLIS, 1962), „nem-odaillő gondolkodási stílusokat” (BECK, 1976), a „rejtett megerősítést” (CAUTELA, 1971), valamint a „hatékonysági elvárásokat” (BANDURA, 1977) a különböző szerzők úgy említették, mint amelyek jelentősek a problémahelyzetekben megfigyelhető viselkedések rögzülése szempontjából. Kudarckok után fellépő gondolatok (amelyekre sok szorongás- és neurotikusságkérdőívben rákérdeznek, vö. például a „HANES K-J” (BUGGLE és BAUMGÄRTEL, 1975) kérdőív 47. állítását: „Gyakran töprengsz olyan dolgokon, amit nem lett volna szabad megtenned, vagy kimondanod?” (diszpozíciós jellegűek lehetnek és érzékenyen reagálnak az egyént jövőbeni szorongást kiváltó ingerek észlelésére. Az érzékenyítő tétel itt azt jelenti, hogy a — néha szinte kényszeres — állandó töprengés, rágódás miatt a tanuló valószínűleg *gyakrabban* és már *enyhébb* ingerekre is szorongással fog reagálni. Hasonló értelemben tudta MINOR és GOLD (1986) bizonyítani azt, hogy a koncentrációt és teljesítményt csorbító „negatív gondolatok” a teljesítményszorongással párhuzamosan az egyik vizsgától a következőig gyakoribbakká válnak. BECK (1977) hasonló „elvárásokat” hangsúlyozott depresszív jelenségek eredeténél és elemzésénél. Lényegesnek tűnik az egyénnek azon meggyőződése, hogy sem saját magával szemben, sem környezetével szemben nem állíthat fel pozitív, kíváncsi változtatásokat, és ezért aztán állhatatosan ragaszkodik saját negatív színezetű „elvárásaihoz”. A teljesítménybeli kudarc és az aktív változtatásra való képtelenség félelmetes következményei feletti állandó és feszült töprengés miatt nem zárható ki annak a lehetősége, hogy a szorongás tanult tehetetlenségbe csap át (SELIGMAN, 1975; ABRAMSON, SELIGMAN és TEASDALE, 1978).

Ide kívánczik a szorongásos állapot „aggódás” összetevőjével való összehasonlítás. Bár itt nem az aktuális szorongásos állapot izgatottság és aggodás összetevőinek megkülönböztetéséről van szó, hanem egy funkcionális mechanizmusról, mely — sok esetben magát a tudatos kontroll alól kivonva — messzemenően automatikusan (vö. BORKOVEC, 1985) fut le és „Belső megerősítésnek” (BM) nevezzük.

Érdekes, hogy JACOBS (1986) csak a közelmúltban érvelt hasonló módon a „hatástalan küzdés” szempontjait elemelve. Korábban (JACOBS és BEDERSDORFER, 1983) azt figyelték meg, hogy vizsgaszorongó diákok szívesen tesznek a *fenyegetettségüket felerősítő* lépéseket. Jacobs ezt a stratégiát „A további fenyegető gondolatok keresése”-nek nevezi. Funkcionális szempontból a „belső megerősítés”-sel való hasonlóság itt nyilvánvaló.

5. Következtetés

Kiindulva egyrészt a vizsgaszorongás kérdőíves klasszikus diagnosztikájának kritikájából (melyre a differenciálatlanság, a különböző dimenziók összekeveredése, a folyamat-aspektus elhanyagolása jellemző), másrészt a bár cselekvésorientált, de sztenderdizálatlan viselkedésvizsgáló beszélgetés gyenge pontjainak kritikájából, megkíséreltük a két módszer előnyeit összekapcsolni egy integrált diagnosztikus modellben, és megfogalmaztuk a teljesítményszorongás többdimenziós differenciáldiagnosztikáját. Egyetértve SARASONnal (1984, 937. o.) mi is meg vagyunk győződve arról,

A teljesítményszorongás differenciáldiagnosztikája:**A „szorongásstabilizálódás” lehetséges itemei.****A teljesítményszorongás differenciáldiagnosztikája:****„Szorongásstabilizálódás”****BM:****Belső megerősítés**

Annak a gondolata, hogy egy fontos feladatnál kudarcot vallok, nyomaszt és nem tudok többé szabadulni tőle.
 Egy kudarc után sokáig levert, szorongó és nyomott vagyok.
 Egyfolytában arra kell gondolnom, hogy lehet, hogy az iskolában valami rosszul sikerül.

KM:**Külső megerősítés**

Mások nagyon is tekintettel vannak a szorongásomra.
 Ha szorongok, szüleim megpróbálnak örömet szerezni nekem.
 Szorongásom miatt néha előfordul, hogy a tanárok nem olyan szigorúak velem.

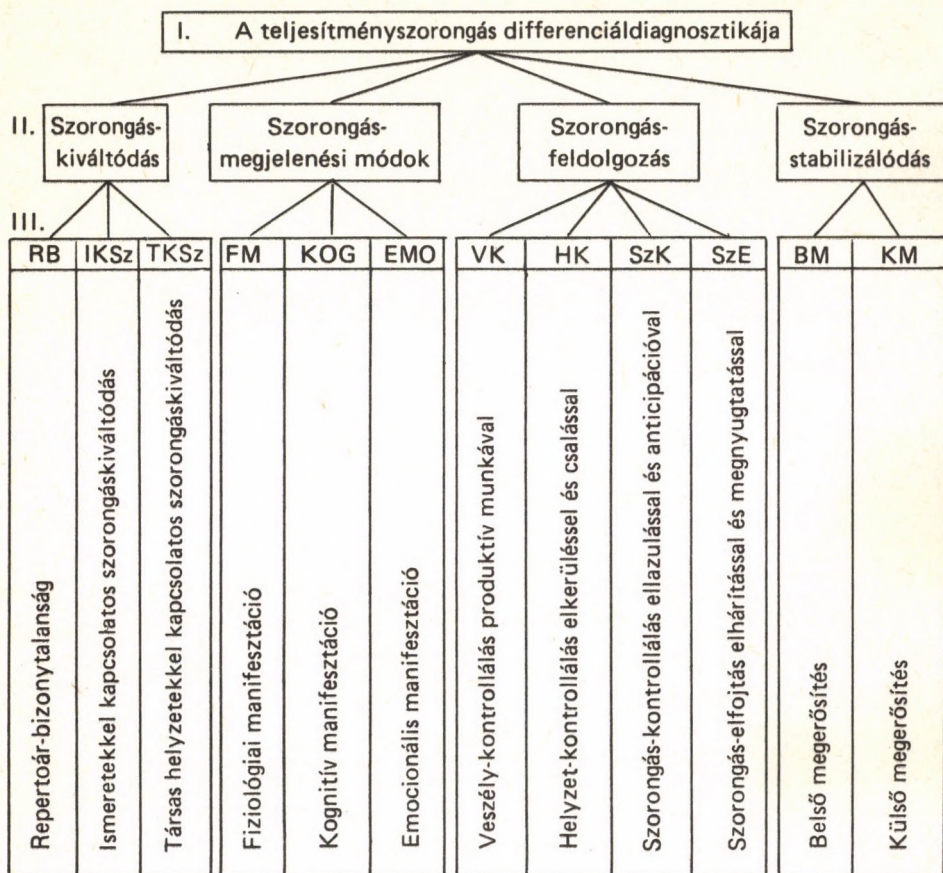
hogy „egy többfaktoros eszköz megszerkesztése lehetővé teheti a szorongás pontosabb meghatározását és jobban megérthetjük azt, hogy milyen összefüggés van a szorongás és a teljesítmény között”.

Hogy ismét a kérdőíves formát használjuk és a teljesítményszorongással kapcsolatos emlékekre kérdezzük rá, nem jelent különösebb problémát. Több kutató (vö. például TENNENBAUM és FURST, 1985) arról számolt be, hogy a szorongásos állapotról lehet utólag is megbízhatóan beszámolni.

Új modellünk a következő területeket különbözteti meg: „a szorongás kiváltódása” (repertoárbizonytalanság, ismeretekkel, valamint társas helyzetekkel kapcsolatos szorongáskiváltódás), „a szorongás megjelenési módjai” (fiziológiai, kognitív és emocionális manifesztáció), „a szorongásfeldolgozás” (veszélykontrollálás, helyzetkontrollálás, szorongáskontrollálás és szorongáselfojtás), „a szorongás állandósulása” (belső és külső megerősítés); ezt mutatja be összefoglalva a 6. ábra.

Habár a teljesítményszorongás differenciáldiagnosztikai modelljét a behaviorista és kognitív elméletek széles körű irodalmát figyelembe véve alakítottuk ki és megkíséreltük a szorongás többfaktoros diagnosztikáját a mechanikus felfogás helyett kogni-

A teljesítményszorongás differenciáldiagnosztikájának modellje



tív felfogásban megfogalmazni, szükség van egy kritikus empirikus vizsgálatra és kontrollált gyakorlatra. Ezek során a négy tematikus körön belüli és a körök közötti összefüggéseket is kísérletileg feltárjuk.

(Gefferth Éva fordítása)

- ABRAMSON, L. Y., SELIGMAN, M. E. and TEASDALE, J. D., 1978, Learning helplessness in humans: Critique and reformulation, *Journal of Abnormal Psychology*, **87**, 49–74.
- ALLEN, G. J., 1973, Treatment of test anxiety by group-administered and self-administered relaxation and study counseling, *Behavior Therapy*, **4**, 349–360.
- ALLEN, G. J., ELIAS, M. J. and ZLOTLOW, S. F., 1980, Behavioral interventions for alleviating test anxiety: A methodological overview of current therapeutic practices, In: SARASON, I. G. (ed.), *Test anxiety: Theory, research and applications*, Erlbaum, Hillsdale, N. J. 155–185.
- ALPERT, R. and HABER, R. N., 1960, Anxiety in academic achievement situations, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, **61**, 207–215.
- AVERILL, J. R., 1973, Personal control over aversive stimuli and its relationship to stress, *Psychological Bulletin*, **80**, 286–303.
- BANDURA, A., 1977, Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, **84**, 191–215.
- BARRETT, E. S., 1972, Anxiety and impulsiveness: Toward a neuropsychological model, In: SPIELBERGER, C. D. (ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research*, Vol. 1, Academic Press, New York, 195–222.
- BECK, A. T., 1976, *Cognitive therapy and the emotional disorders*, International University Press, New York.
- BECK, A. T., 1977, *Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects*, Harper and Row, New York.
- BECKER, P., 1980, *Studien zur Psychologie der Angst*, Beltz, Weinheim.
- BIRBAUMER, N. (Hrsg.), 1977, *Psychophysiologie der Angst*, Urban und Schwarzenberg, München.
- BORKOVEC, T. D., 1985, Worry: A potentially valuable concept, *Behaviour Research and Therapy*, **23**, 481–482.
- BRAUN, P., 1978, Verhaltenstherapeutische Diagnostik, In: PONGRATZ, L. J. (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie*, Bd. 8, zweiter Halbband (Klinische Psychologie), Hogrefe, Göttingen, 1649–1725.
- BUGGLE, F. und BAUMGÄRTEL, F., 1975, *Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala für Kinder und Jugendliche* (HANES, KJ), Hogrefe, Göttingen.
- BUSS, A. H., 1962, Two anxiety factors in psychiatric patients, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, **65**, 426–427.
- BUSS, A. H., 1980, *Self-consciousness and social anxiety*, Freeman, Oxford.
- BUTOLLO, W. 1979, *Chronische Angst*, Urban und Schwarzenberg, München.
- BYRNE, D., 1964, Repression-sensitization as a dimension of personality, In: MAHER, B. A. (ed.), *Progress in experimental personality research*, Vol. 1, Academic Press, New York, 169–220.
- CAUTELA, J. R., 1971, Covert conditioning, In: JACOBS, A. and SACHS, L. B. (eds), *Psychology of private events*, Academic Press, New York, 112–130.
- COHEN, R., 1971, *Zum Begriff der Angst in der Differentiellen Psychologie*, Universitätsverlag, Konstanz.

- COUGH, J. V., GARBER, T. B. and TURNER, W. E., 1983, Facilitating and debilitating test anxiety and academic achievement, *The Psychological Record*, 33, 237–244.
- CULLER, R. E. and HOLAHAN, C. J., 1980, Test anxiety and academic performance: The effects of study-selected behaviors, *Journal of Educational Psychology*, 72, 16–20.
- DEFFENBACHER, J. L., 1980, Worry and emotionality in test anxiety, In: SARASON, I. G. (ed.), *Test anxiety: Theory, research, and applications*, Erlbaum, Hillsdale, N. J., 111–128.
- DELMONTE, M. M. and RYAN, G. M., 1983, The cognitive-somatic anxiety questionnaire (CSAQ): A factor analysis, *British Journal of Clinical Psychology*, 22, 209–212.
- DENNEY, D. R., 1980, Self-control approaches to the treatment of test anxiety, In: SARASON, I. G. (ed.), *Test anxiety: Theory, research, and applications*, Erlbaum, Hillsdale, N. J., 209–243.
- EIFERT, G. H., 1983, *Der Einfluss von Selbstverbalisation auf die physiologischen subjektiven und motivationellen Aspekte von Angst*, Weiss, München.
- EKEHAMMER, B., MAGNUSSON, D. and RICKLANDER, L., 1974, An interactionist approach to the study of anxiety. An analysis of an S-R inventory applied to an adolescent sample, *Scandinavian Journal of Psychology*, 15, 4–14.
- ELLIS, A., 1962, *Reason and emotion in psychotherapy*, Lyle Stuart, New York.
- EMMELKAMP, P. M. G., 1982, Anxiety and fear, In: BELLACK, A. S., HERSEN, M. and KAZDIN, A. E. (eds), *International handbook of behavior modification and therapy*, Plenum, New York, 57–58.
- ENDLER, N. S., HUNT, J. McV. and ROSENSTEIN, A. J., 1962, An S-R inventory of anxiousness, *Psychological Monographs*, 76, Nr. 17.
- ENDLER, N. S. and OKADA, M., 1975, A multidimensional measure of trait anxiety, The S-R inventory of general trait anxiousness, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 319–329.
- EPSTEIN, S., 1967, Toward a unified theory of anxiety, In: MAHER, B. A. (ed.), *Progress in experimental personality research*, Vol. 4, Academic Press, New York, 2–65.
- EPSTEIN, S., 1972, The nature of anxiety with emphasis upon its relationship to expectancy, In: SPIELBERGER, C. D. (ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research*, Vol. 2, Academic Press, New York, 292–338.
- EYSENCK, M. W., 1982, *Attention and arousal*, Springer, New York.
- EYSENCK, M. W., 1983, Anxiety and individual differences, In: HOCKEY, G. R. J. (ed.), *Stress and fatigue in human performance*, Wiley, New York, 273–298.
- EYSENCK, M. W. and EYSENCK, M. C., 1979, Memory scanning, introversion-extraversion, and levels of processing, *Journal of Research in Personality*, 13, 305–315.
- FENZ, W. D. and EPSTEIN, S., 1965, Manifest anxiety: Unifactorial or multifactorial composition, *Perceptual and Motor Skills*, 20, 773–780.
- FLEMING, R., BAUM, A. and SINGER, J., 1984, Toward an integrative approach to the study of stress, *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 939–949.

- FOLKMAN, S. and LAZARUS, R. S., 1985, If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination, *Journal of Personality and Social Psychology*, **48**, 150–170.
- FOX, J. E. and HOUSTON, B. K., 1983, Distinguishing between cognitive and somatic trait and state anxiety in children, *Journal of Personality and Social Psychology*, **45**, 862–870.
- FUCHS, R., 1976, Furchtregulation und Furchthemmung des Zweckhandelns, In: THOMAS, A. (Hrsg.), *Psychologie der Handlung und Bewegung*, Hain, Meisenheim am Glan, 97–162.
- GÄRTNER-HARNACH, V., 1972, *Angst und Leistung*, Beltz, Weinheim.
- GALASSI, J. P., FRIERSON, H. T. Jr. and SHARER, R., 1981, Concurrent versus retrospective assessment in test anxiety research, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **49**, 614–615.
- GINTER, E. J., SCALISE, J. J., McKNIGHT, R. R. and MILLER, F. G., 1982, Suinn test anxiety behaviour scale, Normative data for graduate students in education, *Psychological Reports*, **50**, 1116–1118.
- GLANZMANN, P., 1985, Angst, Angstbewältigung und Leistung: Ein triebtheoretisches Modell, In: KROHNE, H. W. (Hrsg.), *Angstbewältigung in Leistungssituationen*, edition psychologie VCH, Weinheim, 115–134.
- GORSUCH, R. L., 1966, The general factor in the test anxiety questionnaire, *Psychological Reports*, **19**, 308.
- GRESHAM, F. M., 1984, Behavioral interviews in school psychology: Issues in psychometric adequacy and research, *School Psychology Review*, **13**, 17–25.
- HAFERKAMP, W. und ROST, D. H., 1980, Angst geht zur Grundschule, *Die Deutsche Schule*, **72**, 119–134.
- HAFERKAMP, W. und ROST, D. H., 1981, Ein brauchbarer Angsttest? – Zur Kritik des SAT, *Diagnostica*, **27**, 81–91.
- HARTMAN, L. M., 1983, A metacognitive model of social anxiety: Implications for treatment, *Clinical Psychology Review*, **3**, 435–456.
- HAYNES, S. N., 1983, Behavioral assessment, In: HERSEN, M., KAZDIN, A. E. and BELLACK, A. S. (eds), *The clinical psychology handbook*, Pergamon, New York, 397–425.
- HAYNES, S. N., 1984, Behavioral assessment of adults, In: GOLDSTEIN, G. and HERSEN, M. (eds), *Handbook of psychological assessment*, Pergamon, New York, 369–401.
- HAYNES, S. N. and WILSON, C. C., 1979, *Behavioral assessment: Recent advances in methods and concepts*, Jossey-Bass, San Francisco.
- HELLHAMMER, D. H., 1985, Systematische Exploration als Strategie klinisch-psychologischer Forschung, In: JÜTTEMANN, G. (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie*, Beltz, Weinheim und Basel, 147–160.
- HELMKE, A. 1983a, Prüfungsangst, *Psychologische Rundschau*, **34**, 193–211.
- HELMKE, A., 1983b, *Schulische Leistungsangst: Erscheinungsformen und Entstehungsbedingungen*, Lang, Frankfurt.
- HERSEN, M., 1982, Single-case experimental designs, In: BELLACK, A. S., HERSEN, M. and KAZDIN, A. E. (eds), *International handbook of behaviour modification and therapy*, Plenum, New York, 167–203.

- HERSEN, M. and BARLOW, D. H., 1976, *Single case experimental designs: Strategies for studying behaviour change*, Pergamon, New York.
- HERSEN, M. and TURNER, S. M. (eds), 1985, *Diagnostic interviewing*, Plenum, New York.
- HILL, K. T., 1976, Individual differences in children's response to adult presence and evaluative reaction, *Merrill-Palmer-Quarterly*, 22, 99–104.
- ✓ HOLLANDSWORTH, J. G., GLAZESKI, R. C., KIRKLAND, K., JONES, G. E. and van NORMAN, L. R., 1979, An analysis of the nature and effects of test anxiety: Cognitive, behavioral, and physiological components, *Cognitive Therapy and Research*, 3, 165–180.
- HORVATH, S. and FENZ, W. D., 1971, Specificity in somatic indicants of anxiety in psychoneurotic patients, *Perceptual and Motor Skills*, 33, 147–162.
- HUMPHREYS, M. S. and REVELLE, W., 1984, Personality, motivation, and performance: A theory of the relationship between individual differences and information processing, *Psychological Review*, 91, 153–184.
- HUSSLEIN, E., 1978, *Der Schulangst-Test (SAT)*, Hogrefe, Göttingen.
- IZARD, C. E., 1971, *The face of emotion*, Appleton, New York.
- IZARD, C. E., 1972, *Patterns of emotion*, Academic Press, New York.
- JACOBS, B., 1986, Copingadäquanz in Prüfungssituationen. In: *Arbeitsbericht aus der Fachrichtung Angewandte Erziehungswissenschaft*, Nr. 8, Universität des Saarlandes, Saarbrücken.
- JACOBS, B. und BEDERSDORFER, H. W., 1983, Angstentstehung und Bedrohungsverarbeitung in Annäherung an eine Profung. In: *Arbeitsbericht aus der Fachrichtung Allgemeine Erziehungswissenschaften*, Nr. 17, Bd. 1, Universität des Saarlandes, Saarbrücken.
- KANFER, F. H. and GRIMM, L. G., 1977, Behavioral analysis: Selecting target behaviours in the interview, *Behaviour Modification*, 1, 7–28.
- ✓ KELLY, D., BROWN, C. C. and SHAFFER, J. W., 1970, A comparison of physiological and psychological measurements on anxious patients and normal controls, *Psychophysiology*, 6, 429–441.
- KESSLER, B. H., 1984, Behaviorale Diagnostik, In: SCHMIDT, L. R. (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Psychologie*, Enke, Stuttgart, 164–189.
- KIRKLAND, K. and HOLLANDSWORTH, J. G., 1980, Effective test taking: Skills-acquisition versus anxiety-reduction techniques, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, 431–439.
- KLINGER, E., 1984, A consciousness-sampling analysis of test anxiety and performance, *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1376–1390.
- KROHNE, H. W., 1980, Angsttheorie: Vom mechanistischen zum kognitiven Ansatz, *Psychologische Rundschau*, 31, 12–29.
- KROHNE, H. W., 1985 (Hrsg.), *Angstbewältigung in Leistungssituationen*, Edition Psychologie VCH, Weinheim.
- KROHNE, H. W. and ROGNER, J., 1982, Repression-sensitization as a central construct in coping research, In: KROHNE, H. W. and LAUX, L. (eds), *Achievement, stress, and anxiety*, Hemisphere, Washington, D. C., 167–193.

- LANG, P. J., 1985, The cognitive psychophysiology of emotion: Fear and anxiety, In: TUMA, A. H. and MASER, J. D. (eds), *Anxiety and the anxiety disorders*, Erlbaum, Hillsdale, N. J., 131–182. ✓
- LAZARUS, R. S., 1966, *Psychological stress and the coping process*, McGraw Hill, New York.
- LAZARUS, R. S. and FOLKMAN, S., 1984, *Stress, appraisal, and coping*, Springer, New York.
- LAZARUS, R. S. and LAUNIER, S., 1978, Stress-related transactions between person and environment, In: PERVIN, L. A. and LEWIS, M. (eds), *Perspectives in interactional psychology*, Plenum, New York, 287–327.
- LIEBERT, R. M. and MORRIS, L. W., 1967, Cognitive and emotional components of test anxiety, A distinction and some initial data, *Psychological Reports*, 20, 975–978.
- MANDLER, G. and SARASON, S. B., 1952, A study of anxiety and learning, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 166–173.
- McREYNOLDS, P., 1968, The assessment of anxiety: A survey of available techniques, In: McREYNOLDS, P. (ed.), *Advances in psychological assessment*, Science and Behaviour Books, Palo Alto, Cal, 244–264.
- MINOR, S. W. and GOLD, S. R., 1985, Worry and emotionality components of test anxiety, *Journal of Personality Assessment*, 49, 82–85. ✓
- MINOR, S. W. and GOLD, S. R., 1986, Behaviour of test anxious students across time, *Personality and Individual Differences*, 7, 241–242.
- MORRIS, L. W., DAVIS, M. A. and HUTCHINGS, C. H., 1981, Cognitive and emotional components of anxiety: Literature review and a revised worry-emotionality scale, *Journal of Educational Psychology*, 73, 541–555. ✓
- MORRIS, L. W. and LIEBERT, R. M., 1973, Effects of negative feed-back, threat of shock, and level of trait anxiety on the arousal of two components of anxiety, *Journal of Counseling Psychology*, 20, 321–326.
- MUELLER, J. H., 1980, Test anxiety and the encoding and retrieval of information, In: SARASON, I. G. (ed.), *Test anxiety: Theory, research and applications*, Erlbaum, Hillsdale, N. J., 63–86.
- NELSON, R. O., 1983, Behavioral assessment: Past, present, future, *Behavioral Assessment*, 5, 195–206.
- PAIVIO, A., 1965, Personality and audience influence, In: MAHER, B. A. (ed.), *Progress in experimental personality research*, Vol. 2, Academic Press, New York, 127–173.
- PAIVIO, A., BALDWIN, A. L. and BERGER, S. M., 1961, Measurement of children's sensitivity to audiences, *Child Development*, 32, 721–730.
- PIEHL, J., 1973, Untersuchungen zur Examenangst: Sprachstörungen in Prüfungssituationen, *Psychologische Beiträge*, 15, 301–320.
- ROLLET, B. und BARTRAM, M., 1977, *Anstrengungsvermeidungstest*, Westermann, Braunschweig
- ROST, D. H., 1981, Strah od skole, *Paedagogija*, 17, 36, 439–453.
- ROST, D. H., 1982, Strah od skole kod učenika mladih razreda, *Nastava i Vaspitanje*, 31, 61–77.

- ROST, D. H., 1986, Handelingsrelevante pedagogisch-psychologische diagnostiek, In: van der KOOIJ, R. and KNIFF, H. (eds), *Problemen tussen kracht en handeling*, Wolters-Noordhoff, Groningen.
- ROST, D. H. und HAFERKAMP, W., 1981, Schulangst, In: BECHER, H. R. (Hrsg.), *Anthropologische und Pädagogische Grundfragen des Grundschulunterrichts*, Schneider, Baltmannsweiler, 143–160.
- SARASON, I. G., 1980, Introduction to the study of test anxiety, In: SARASON, I. G. (ed.), *Test anxiety: Theory, research, and applications*, Erlbaum, Hillsdale, N. J., 3–14.
- SARASON, I. G., 1984, Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests, *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 929–938.
- SASSENATH, J. M., 1964, A factor analysis of ratingscale items on the test anxiety questionnaire, *Journal of Consulting Psychology*, 28, 371–377.
- SCHWARTZ, G., DAVIDSON, R. and GOLEMAN, D., 1978, Patterning of cognitive and somatic processes in the self-regulation of anxiety: Effects of meditation versus exercise, *Psychosomatic Medicine*, 40, 321–328.
- SCHWARZER, R., 1984, The self in anxiety, stress and depression: An introduction, In: SCHWARZER, R. (ed.), *The self in anxiety, stress, and depression*, North-Holland, Amsterdam, 1–16.
- SCHWENKMEZGER, P., 1985, *Modelle der Eigenschafts- und Zustandsangst*, Hogrefe, Göttingen.
- SELIGMAN, M. E. P., 1975, *Helplessness: On depression, development, and death*, Freeman, San Francisco.
- SIEBER, J. E., 1980, Defining test anxiety: Problems and approaches, In: SARASON, I. G. (ed.), *Test anxiety: Theory, research, and applications*, Erlbaum, Hillsdale, N. J., 15–40.
- SIPOS, K., SIPOS, M. and SPIELBERGER, C. D., 1985, The development and validation of the Hungarian form of the test anxiety inventory, In: van der PLOEG, H. M., SCHWARZER, R. and SPIELBERGER, C. D. (eds), *Advances in test anxiety research, Vol. 4*, Swets and Zeitlinger/Erlbaum, Lisse/Hillsdale, N. J., 221–228.
- SMITH, T. W., SNYDER, C. R. and HANDELSMAN, M. M., 1982, On the self-serving function of an academic wooden leg: Test anxiety as a self-handicapping strategy, *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 314–321.
- SPIELBERGER, C. D., GORSUCH, R. L. and LUSHENE, R. E., 1970, *Manual for the state-trait anxiety inventory*, Consulting Psychologists Press, Palo Alto, Cal.
- SPIELBERGER, C. D., VAGG, D. R., BARKER, L. R., DONHAM, G. W. and WESTBERRY, L., 1980, The factor structure of the state-trait anxiety inventory, In: SARASON, I. G. and SPIELBERGER, C. D. (eds), *Stress on anxiety, Vol. 7*, Hemisphere, Washington D. C., 95–109.
- SUINN, R., 1969, The STABS, a measure of test anxiety for behaviour therapy: Normative data, *Behaviour Research and Therapy*, 7, 335–339.
- TAMAREN, A. J., CARNEY, R. M. and ALLEN, T. W., 1985a, Assessment of cognitive and somatic anxiety: A preliminary validation study, *Behavioral Assessment*, 7, 197–202.

- TAMAREN, A. J., CARNEY, R. M. and ALLEN, T. W., 1985b, Predictive validity of the cognitive vs. somatic anxiety distinction, *Pavlovian Journal of Biological Sciences*, 20, 177–180.
- TENNENBAUM, G. and FURST, D. M., 1985, Similarities between retrospective and actual anxiety status, *The Journal of Psychology*, 119, 185–191.
- TRYON, G. S., 1980, The measurement and treatment of test anxiety, *Review of Educational Research*, 50, 343–372.
- TUMA, A. H. and MASER, J. (eds), 1985, *Anxiety and the anxiety disorders*, Erlbaum, Hillsdale, N. J.
- VAGT, G. und KÜHN, B., 1976, Zum Zusammenhang zwischen Ängstlichkeit und Schulleistung: Die Berücksichtigung des Ausmasses der häuslichen Vorbereitung auf schulische Prüfungssituationen, *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie*, 23, 163–173.
- Van der PLOEG, H. M., 1984, The development and validation of the Dutch form of the test anxiety inventory, *International Review of Applied Psychology*, 33, 243–255.
- WIECZERKOWSKI, W., NICKEL, H., JANOWSKI, A., FITTKAU, B. und RAUER, W., 1974, (2. verb. Aufl. 1976), *Angstfragebogen für Schüler*, Westermann, Braunschweig.
- WINE, J. D., 1980, Cognitive-attentional theory of test anxiety, In: SARASON, I. G. (ed.), *Test anxiety: Theory, research, and applications*, Erlbaum, Hillsdale, N. J., 349–385.
- WINE, J. D., 1982, Evaluation anxiety: A cognitive-attentional construct, In: KROHNE, H. W. and LAUX, L. (eds), *Achievement, stress, and anxiety*, Hemisphere, Washington, D. C., 207–219.

DETLEF H. ROST and FRANZ J. SCHERMER

ON THE WAY TO A DIFFERENTIAL TEST ANXIETY DIAGNOSIS

Starting with a critic of a classical test anxiety diagnosis by means of questionnaires with their lack of differentiation, confounding of different components and neglect of processual aspects on the one hand, and the weaknesses of the intervention-related clinical, especially behaviour-analytical, semi-standardized interview on the other hand, an attempt is made to fill the gap between both procedures and to create a new, unifying model of a differential test anxiety measurement.

This proposed model differentiates between the areas of „anxiety initiating conditions“ (response uncertainty, initiation due to lack of knowledge, initiation due to social circumstances), „anxiety reactions“ (physiological, emotional-affective, cognitive manifestation), „anxiety coping“ (danger control, situation control, anxiety control,

anxiety repression), and „anxiety reinforcing conditions“ (self reinforcement, external reinforcement).

Referring to different behavioral and cognitive approaches the psychological foundation of this model is given, and examples of operationalization are shown.