Magyar Pszichológiai Szemle 81 (2026) 2, 137–157
DOI: 10.1556/0016.2026.00204

1828
AKADÉMIAI KIADÓ

A középiskolai felvételi mint stresszor: Egy többkomponensű kérdőívcsomag magyar adaptációja

Béres András[1*], Kumli Kata[2], Kárpáti Sára[2], Kenyeres Fanni[2], Domján Zsuzsanna[2] és Hertelendy Hanna Mária[2,3]

[1] Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Kar Földtudományok Doktori Iskola, Pécs, Magyarország

[2] Pécsi Tudományegyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar Pszichológia Intézet, Pécs, Magyarország

[3] Pécsi Autizmus Alapítvány, Pécs, Magyarország

EREDETI KÖZLEMÉNY

Beérkezett: 2025. november 19. – Elfogadva: 2026. május 31.
Megjelent az interneten: 2026. október 9.
© 2026 A szerző(k)

Háttér és célkitűzések: A magyar középiskolai felvételi „high-stakes" vizsgaként jelentős pszichoszociális terhet ró a serdülőkre. Kutatásunk célja a Tesztszorongás Kérdőív (TAQ) és egy serdülőkre adaptált életesemény-skála (SRRS-alapú) magyar nyelvű kidolgozása volt, hogy a felvételi stresszét más életesemények kontextusába helyezve vizsgálhassuk. *Módszer:* A keresztmetszeti vizsgálatban 400 tanuló vett részt: 200 fő 8. osztályos (felvételi előtt) és 200 fő 9. osztályos (felvételi után). A mérőeszközök adaptációja standard fordítási protokollal és kognitív interjúkkal történt. A megbízhatóságot Cronbach-alfa és McDonald-ómega mutatókkal, a stresszorok rangsorát Friedman-próbával, az összefüggéseket Spearman-rangkorrelációval elemeztük. *Eredmények:* Az adaptált kérdőívcsomag (SSEES) kiváló belső konzisztenciát mutatott. A tanulók mindkét évfolyamon a felvételi vizsgát értékelték az egyik legmegterhelőbb életeseménynek. A 8. osztályosoknál a vizsgastressz erősen korrelált az iskolaváltással és családi konfliktusokkal, míg a 9. osztályosoknál inkább az életmódbeli adaptációval (pl. étkezés, alvás) mutatott szoros összefüggést. *Következtetések:* A középiskolai felvételi kiemelkedő, a serdülők identitását is érintő stresszor. A létrehozott mérőeszközcsomag megbízhatóan alkalmazható az iskolapszichológiai gyakorlatban a felvételi időszakban a stressz mérésére és a veszélyeztetett tanulók szűrésére.

KULCSSZAVAK

középiskolai felvételi, vizsgastressz, serdülőkor, tesztszorongás, kérdőív-adaptáció

* Levelező szerző. E-mail: beres.andras2@pte.hu

AKJournals

Unauthenticated | Downloaded 11/04/26 06:03 PM UTC

BEVEZETÉS

A magyar oktatási rendszerre – a közép- és kelet-európai régió országaihoz hasonlóan – jellemző a korai szelekció és a nagy súlyú vizsgák dominanciája (Daun, 2006; Kogan és mtsai, 2012; Radó, 2011). Ez a struktúra a középfokú felvételi során egy intenzív teljesítménykényszert helyez a tanulókra, ahol a siker vagy a kudarc közvetlenül befolyásolja az önértékelést (Bagana és mtsai, 2011; Schwinger és Stiensmeier-Pelster, 2012). A felvételi eljárás így nem pusztán iskolaválasztás, hanem egy komoly identitásformáló – vagy éppen identitásromboló – stresszor, amely időzítését tekintve a lehető legkritikusabb periódusra esik.

A stressz általános és serdülőkori sajátosságai

A 14–16 éves korosztály fejlődéslélektani szempontból különösen érzékeny életkorban van. Erikson (1968) pszichoszociális fejlődéselmélete szerint ekkor zajlik az identitás kontra szerepkonfúzió krízise, amelyben az egyénnek egyszerre kell integrálni az önmagáról alkotott képét, jövőbeli terveit, társas szerepeit és kompetenciaérzését. Ez a folyamat már önmagában is komplex érzelmi terheléssel jár, amelyet tovább fokoz, hogy a serdülők egyre élesebben élik meg a kortárscsoport visszajelzéseit, valamint egyre nagyobb jelentőséget tulajdonítanak annak, hogyan teljesítenek a különböző társas és iskolai színtereken (Brown és Larson, 2009; Steinberg és Morris, 2001).

A stressz fogalma a pszichológiai és orvosi szakirodalomban egyaránt központi jelentőségű, mivel olyan folyamatot jelöl, amelyben az egyén belső egyensúlya – homeosztázisa – valamilyen környezeti vagy belső kihívás hatására megbomlik, és amelyhez alkalmazkodási reakciók kapcsolódnak. A klasszikus élettani elméletek már a 20. század elején felhívták a figyelmet arra, hogy a stressz több szinten működő adaptív rendszer. Cannon (1915) szimpatikus idegrendszeri fókuszú modellje a „fight or flight" reakciót írta le, amely gyors, automatikus válaszként segíti az egyént a veszélyhelyzetek kezelésében. Ezzel szemben Selye (1956) hangsúlyozta a stressz hosszabb távú folyamatjellegét, és az általános adaptációs szindróma három fázisában – riasztás, ellenállás, kimerülés – mutatta be, hogyan vezethet a tartós megterhelés fiziológiai kimerüléshez és sérülékenységhez. Bár ezek az elméletek elsősorban biológiai keretben értelmezték a stresszt, jól megalapozták annak felismerését, hogy a stressz egy sokrétű, a testi és pszichológiai működést egyszerre érintő jelenség.

A későbbi kognitív megközelítések a stressz szubjektív, értékelő aspektusára hívták fel a figyelmet. Lazarus és Folkman (1984) tranzakcionális modellje szerint a stressz nem maga az esemény, hanem annak az egyén által végzett értékelése: az a folyamat, amelyben az adott helyzet követelményeit összeveti saját erőforrásaival. Ennek megfelelően ugyanaz a környezeti esemény különböző személyek számára különböző mértékben válhat stresszorjellegűvé, és eltérő megküzdési reakciókat válthat ki.

Érdemes hangsúlyozni, hogy a stressz megjelenési formái jelentősen eltérnek az egyes életszakaszokban. Kora gyermekkorban a biztonság, a kiszámíthatóság és a szülői elérhetőség a legfőbb stresszmoduláló tényezők, míg középső gyermekkorban az iskolai környezethez való alkalmazkodás, a teljesítményelvárások és a kortárs kapcsolatok válnak meghatározóvá (Compas, 1987). Felnőttkorban a munkahelyi és családi szerepek, a társas és gazdasági felelősségek jelennek meg elsődleges stresszorforrásként (Tennant, 2002). Ezzel szemben a serdülőkor egy olyan átmeneti életszakasz, amelyben a stressz több forrásból egyszerre érkezik: biológiai,

Unauthenticated | Downloaded 11/04/26 06:03 PM UTC

kognitív és pszichoszociális változások egy időben, egymást erősítve jelennek meg, rendkívül intenzív érzelmi és fiziológiai válaszokat eredményezve (Romeo, 2013; Spear, 2009).

Általános vizsgastressz

A vizsgastressz mint komplex pszichoszociális terhelés. A vizsgákkal összefüggő stressz az iskoláskorú és egyetemi korosztály egyik legkonzisztensebben feltárt terhelése, amely nemcsak a vizsgaszituációból, hanem a kudarc, a rossz osztályzat, a továbbtanulási esélyek szűkülése és a státuszvesztés lehetőségéből fakadó félelmekből ered (Păduraru, 2019). A tranzakcionális stressz-modell értelmében a vizsgastressz akkor jelenik meg, amikor a tanuló a követelményeket saját erőforrásaihoz képest fenyegetőnek értékeli, miközben megküzdési lehetőségei korlátozottnak tűnnek (Lazarus, 1991; Putwain és Symes, 2018).

A kvalitatív vizsgálatok rámutatnak, hogy az egyetemi hallgatók a vizsgákkal kapcsolatos stresszt nem pillanatnyi élményként, hanem a tanulmányi élet egészébe ágyazott, hosszan elhúzódó folyamatként élik meg. A feszültség már jóval a vizsgaidőszak előtt megjelenik az életükben, a vizsga napján tetőzik, és akár az eredmények kézhezvétele után is fennmaradhat. Tanulók beszámolói alapján stresszforrásaik *életmódbeli* (alváshiány), *pszichológiai* (önértékelés, perfekcionizmus) és *tanulmányi* (tananyagterhelés, elvárások bizonytalansága) tényezőket egyaránt magukban foglalnak (Păduraru, 2019; Roome és Soan, 2019; Wagner és mtsai, 1983).

A high-stakes vizsgák sajátosságai és következményei. A vizsgastressz különösen intenzív a „high-stakes" vizsgák – vagyis a tanuló jövőbeli oktatási pályafutását érdemben meghatározó, szelekciós funkciót betöltő vizsgák – esetében. A GCSE-vizsgák példája mutatja, hogy az ilyen vizsgák a „jövőbeli életpálya valutájaként" funkcionálnak, akár a diákok munkaerőpiaci pályáját is befolyásolják (Denscombe, 2000). A magyar középiskolai felvételi ehhez a nemzetközi mintához illeszkedik: időben jól körülhatárolható, akut, miközben a tanulók jövőjére jelentős tétű, több szinten ható stresszor.

A diákok beszámolói alapján az ilyen típusú vizsgaalkalmak mindennapi életükben tartós, több szinten jelentkező pszichés megterhelést jelentenek, és számos életterületükön rontják szubjektív jóllétüket.

A középiskolai felvételi ugyanakkor nemcsak nagy tétű vizsgahelyzetként, hanem versengő teljesítményhelyzetként is értelmezhető (Fülöp, 2001, 2022). A szelekciós eljárás lényege, hogy a tanulók korlátozott számú, eltérő presztízsű középiskolai férőhelyért versenyeznek, miközben teljesítményük nem önmagában, hanem más tanulók teljesítményéhez viszonyítva nyer jelentést (Fülöp és Gordon Győri, 2020). Ez a helyzet szorosan kapcsolódik ahhoz, amit az iskolai kompetitív légkör szakirodalma teljesítménycél-struktúraként ír le: olyan oktatási környezetként, amelyben hangsúlyossá válik a tanulók közötti összehasonlítás, a rangsorolás, a kiemelkedő teljesítmény elismerése és a teljesítménykülönbségek láthatóvá tétele (Kaplan és Midgley, 1999; Maehr és Midgley, 1996; Urdan és Schoenfelder, 2006). Korábbi kutatások szerint az ilyen teljesítmény- és összehasonlítás-központú környezet összefügghet negatív megküzdési stratégiákkal, önhátráltatással, a segítségkérés kerülésével, valamint negatív érzelmekkel, például szorongással, szégyennel és haraggal (Baudoin és Galand, 2017; Ryan és mtsai, 1998; Urdan és mtsai, 1998). A versengés pszichés hatása ugyanakkor nem tekinthető egységesen károsnak: a versenyhez való egyéni viszonyulás többdimenziós konstruktum, amelyben elkülöníthető a személyes fejlődésre és kiválóságra irányuló adaptív versengés, a győzelem- és felsőbbrendűség-központú hiperversengés, valamint a szorongásvezérelt versenykerülés (Fülöp és mtsai, 2025;

Unauthenticated | Downloaded 11/04/26 06:03 PM UTC

Hibbard és Buhrmester, 2010; Orosz és mtsai, 2018; Ryckman és mtsai, 1990, 1996). Ebből következően a felvételi vizsga stresszhatása nem pusztán abból fakad, hogy a tanulónak teljesítenie kell, hanem abból is, hogy a teljesítmény relatív, szelekciós és társas jelentéssel telítődik: a pontszám egyszerre működik önértékelési visszajelzésként, a továbbtanulási pálya alakítójaként és a kortársakhoz viszonyított pozíció jelölőjeként. Fülöp és munkatársai (2025) eredményei alapján különösen fontos, hogy a versengő környezet önmagában csak korlátozottan magyarázza a tanulói jóllét különbségeit; meghatározóbbnak tűnik, hogy a tanuló milyen versengési orientációval, megküzdési kapacitással és pszichés protektív tényezőkkel rendelkezik. Tehát a középiskolai felvételi azért válhat kiemelkedő serdülőkori stresszorrá, mert a vizsgaszorongás nemcsak a feladatmegoldási helyzethez, hanem a versengő szelekcióhoz, a társas összehasonlításhoz, valamint a siker vagy kudarc jövőbeli iskolai pályára és önértékelésre gyakorolt jelentéséhez kapcsolódik.

Fejlődéspszichológiai perspektíva: serdülőkor, identitás és teljesítménykényszer. A középiskolai felvételi tipikusan 14 éves korban zajlik, az identitás versus szerepkonfúzió fejlődési szakaszában (Erikson, 1950, 1968). A serdülőkori biológiai, kognitív és társas változások pedig tovább fokozhatják a stressz iránti érzékenységet (Lerner és Galambos, 1998). Az identitás-distressz életkori mintázata tehát arra utal, hogy a serdülők érzékenyebbek a stressz identitásra gyakorolt hatásaira (Wiley és mtsai, 2011).

Empirikus kutatások szerint a kialakultabb identitás alacsonyabb szorongással jár együtt (Stark és Traxler, 1974), míg az identitás-distressz – az identitás elakadásai, bizonytalanságai – gyakoribb a serdülő- és fiatal felnőttkorban, és összefügg a pszichés tünetekkel (Berman és mtsai, 2004, 2008). Wiley és munkatársai (2011) igazolták azt a feltételezést, hogy a serdülő- és fiatal felnőttkori stresszhelyzetek – köztük az iskolai és vizsgaszituációk – nem csupán aktuális szorongás formájában jelennek meg, hanem mélyebben, az identitásról alkotott képben és a jövőre vonatkozó perspektívákban is „nyomot hagyhatnak".

A tanulói fejlődés (student development) megközelítés (Aherne, 2001) szerint a stressz akkor lép fel, ha a tanuló saját megfelelőségét fenyegetve érzékeli. Az Aherne (2001) diákokkal végzett interjúi alapján azonosított „stressz-háromszög" – akadémiai kényszerek, társas kapcsolatok (különösen kortárskapcsolatok) és szülőkkel való konfliktusok – elméleti keretként releváns a középiskolai felvételi kontextusában, ahol a teljesítmény (felvételi pontszám) közvetve befolyásolhatja a kortárs közösséghez tartozást (melyik iskolába kerül a tanuló) és a szülői elvárások teljesítésének percepcióját. Kijelenthető tehát, hogy a felvételi vizsga nemcsak teljesítményértékelés, hanem identitásjelentéssel is telített: visszajelzést ad arról, hogy a tanuló „milyen diák", „mire képes", és „milyen jövőre számíthat" (Denscombe, 2000; Putwain és Symes, 2018; Roome és Soan, 2019).

Az adaptált mérőeszközök áttekintése

Nist & Diehl tesztszorongás-kérdőív (TAQ). A tesztszorongás mérésére fejlesztették ki Nist és Diehl a TAQ mérőeszközt, amely széles körben elterjedt, különösen oktatási és egészségpszichológiai kutatásokban (Cassady és Johnson, 2002; Nist és Diehl, 1990/1991; Putwain és Symes, 2018).

A TAQ egyik legfőbb erőssége, hogy rövid, önkitöltős mérőeszköz, amely gyorsan felméri, mennyire él át a vizsgázó stresszt és félelmet értékelő helyzetekben (CCSU, n.d.; Putwain és Symes, 2018; Malakar, 2019).

A TAQ pszichometriai megbízhatósága több kutatásban is elfogadhatónak bizonyult, bár az eredeti fejlesztők nem publikáltak részletes faktoranalízist. Egy indiai vizsgálatban a belső

Unauthenticated | Downloaded 11/04/26 06:03 PM UTC

konzisztencia Cronbach-α = 0,90 értéket mutatott (Malakar, 2019), míg egy nepáli tanulmányban α = 0,779-et találtak (Tharu, 2023).

Malakar (2019) indiai középiskolások körében megállapította, hogy a magas tesztszorongás negatívan hatott az iskolai teljesítményre és az érzelmi intelligenciára. Továbbá kiemelendő, hogy a vizsgálatok alapján a TAQ pontszám negatívan korrelál a tanulmányi teljesítménnyel, és pozitívan korrelál a szorongásos és stresszmutatókkal (Hanfesa és mtsai, 2020; Malakar, 2019; Benefield és mtsai, 2013).

Holmes–Rahe-féle Social Readjustment Rating Scale (SRRS). A Social Readjustment Rating Scale (SRRS, a magyar irodalom átalában Holmes–Rahe életeseménystressz-skálaként hivatkozik rá) a pszichológiai stresszkutatás egyik legismertebb mérőeszköze, amelyet Thomas H. Holmes és Richard H. Rahe dolgozott ki 1967-ben. A skála a pszichológiai stresszt és az életváltozásokhoz kapcsolódó alkalmazkodási terheket méri (Holmes és Rahe, 1967; Brandeis University, n.d.).

Az SRRS mérőeszköz központi hipotézise szerint minden esemény, amely jelentős társadalmi alkalmazkodást (social readjustment) igényel, stresszorként funkcionál, az esemény lehetséges pozitív vagy negatív töltetétől függetlenül. Az SRRS modell fókuszába a szubjektív válaszreakciók helyett a kiváltó okok kerültek (Holmes és Rahe, 1967).

Az SRRS 43 életeseményhez rendel életváltozási egység (Life Change Unit, LCU) súlyokat (Holmes és Rahe, 1967). Gyermek- és serdülőkorra a legelterjedtebb adaptáció a Coddington-féle Életesemény-skálák (Coddington Life Events Scales, CLES; Coddington, 1972a, 1972b), amely három korcsoporttal (óvodáskor, 6–12 év, 13–19 év) és az SRRS metodikáját követő LCU-alapú súlyozással dolgozik. A skála a korosztály számára releváns családi, iskolai és kortárskapcsolati életeseményeket méri. Az Életesemény-lista (Life Event Checklist, LEC; Johnson és McCutcheon, 1980) ugyanezen területeket fedi le, de a gyermekek szubjektív értékelését hangsúlyosabban vonja be. A Stresszkeltő Életesemények Interjúja (Stressful Life Events Schedule, SLES; Williamson és mtsai, 2003) interjúalapú eljárással méri fel a 12 év alatti és feletti fiatalok stresszorait, módszertani előrelépést jelentve az események időbeli-kontextuális jellemzőinek rögzítésével és az objektív stressz standardizált értékelésével. A szülői perspektíva bevonása az eszköz fontos eleme, tekintettel a gyermek–szülő beszámolók egyezésére és a gyermekek sajátos észlelési folyamataira.

A kutatás célja, hipotézisek

Jelen kutatás célja a Tesztszorongás Kérdőív (TAQ; Nist és Diehl, 1990), valamint egy serdülőkorra adaptált, az SRRS szemléletére épülő (Holmes és Rahe, 1967) életesemény-skála magyar nyelvű adaptálása és pszichometriai vizsgálata volt. A fejlesztett SSEES kérdőívcsomag segítségével a középiskolai felvételi vizsga stresszhatását más serdülőkori életesemények kontextusában elemeztük 8. osztályos (felvételi előtt) és 9. osztályos (felvételi után) tanulók körében. Az elemzés kiterjedt (i) a stresszorok egyénen belüli rangsorára és évfolyamonkénti mintázatára, (ii) a felvételihez kapcsolódó stressz és a tesztszorongás összefüggéseire, valamint (iii) az évfolyamok közötti különbségek leíró összevetésére. Vizsgálatunkban az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg:

H1: A középiskolai felvételi vizsgához kapcsolódó stresszor a vizsgált 20 életesemény között mindkét évfolyamon a magasabb ranghelyű tényezők közé tartozik; a stresszorok ranghelyei között szignifikáns különbség mutatható ki (Friedman-próba, $p < 0,05$), jelezve, hogy a felvételi a serdülők számára kiemelten terhelő eseményként jelenik meg.

H2: A tesztszorongás (TAQ összpontszám) szignifikáns, pozitív kapcsolatot mutat a középiskolai felvételi vizsgához kapcsolódó szubjektív stresszértékkel mindkét évfolyamban (Spearman-

Unauthenticated | Downloaded 11/04/26 06:03 PM UTC

féle rangkorreláció, $\rho > 0{,}30$; $p < 0{,}001$), azaz magasabb tesztszorongás mellett nagyobb felvételi stressz észlelhető.

MÓDSZEREK

Minta és mintavétel

A vizsgálat mintáját összesen 400 tanuló alkotta. A kutatásban alkalmazott mintavételi eljárás nem valószínűségi, kényelmi mintavétel volt, amelyet osztályon belüli véletlenszerű kiválasztással egészítettünk ki. A résztvevők kiválasztása együttműködő pedagógusokon keresztül történt, akik vállalták, hogy bevonják osztályaik tanulóit a vizsgálatba. Minden pedagógus véletlenszerűen választott ki 6–10 diákot az osztályából, akik önkéntesen és anonim módon töltötték ki a kérdőívet. Az eljárásunk célja az volt, hogy különböző iskolai környezetből származó, de praktikusan elérhető mintát biztosítsunk a vizsgálat megvalósításához.

Az összminta két, azonos elemszámú alcsoportból állt: egy 8. osztályos, a középiskolai felvételi eljárás előtt álló ($N_{8.o.} = 200$), és egy 9. osztályos, a felvételi eljárást már lezáró ($N_{9.o.} = 200$) minta. Rögzítettük a résztvevők nemét, életkorát és lakhelyének településtípusát. A 8. osztályos mintát 92 fiú és 108 lány, míg a 9. osztályosok csoportját 87 fiú és 113 lány alkotta. A 8. osztályosok átlagéletkora $M = 14{,}06$ ($SD = 0{,}250$), a 9. osztályosok esetén pedig $M = 14{,}77$ ($SD = 0{,}690$). A nemek eloszlása megközelítőleg egyenlő volt. A minta lakóhelyének településtípus szerinti megoszlását az *1. táblázat* foglalja össze.

Rögzítettük továbbá a központi írásbeli felvételi vizsgán való részvétel tényét. A nyolcadikosok közül 159 diák ($N_{8.o._IB_felv.} = 159$) jelölt meg olyan középiskolát, ahol szükséges ennek megírása, míg a kilencedikesek közül 166 főnek ($N_{9.o._IB_felv.} = 166$) kellett központi felvételi vizsgát írnia az előző tanév során.

Mérőeszközök

A vizsgálat során egy többkomponensű online kérdőívet alkalmaztunk, amely *A kérdőívcsomag megbízhatósága* pontban részletezett demográfiai és háttérváltozók mellett két fő tartalmi modulból épült fel (A és B).

1. táblázat. A minta lakóhely szerinti megoszlása évfolyamonként (fő)

	Településtípus	Főváros		Megyeszékhely		Egyéb város		Község		Tanya	
	Nemek	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány
Lakóhely	8. osztály	8	16	33	30	12	15	38	45	1	2
települése	9. osztály	2	2	33	42	26	29	25	39	1	1
Iskola	8. osztály	14	22	48	48	17	30	13	8	–	–
települése	9. osztály	3	6	67	81	12	25	5	1	–	–

Megjegyzés: Az iskola településének jogállása 8. osztály esetén azon középiskolát takarja, ahol továbbtanulna, és ahova jelentkezett, 9. osztály esetén pedig a már aktuális középfokú intézmény települését.

Unauthenticated | Downloaded 11/04/26 06:03 PM UTC

Vizsgaszorongás. A teszthelyzetekkel kapcsolatos szorongás mérésére a Nist és Diehl (1990) által fejlesztett kérdőív általunk készített magyar nyelvű fordítását alkalmaztuk. A 10 állítást tartalmazó skála a dolgozatírás előtti és közbeni érzésekre vonatkozik. A válaszadóknak egy 5 fokú Likert-skálán (1 = sohasem igaz rám – 5 = teljes mértékben igaz rám) kellett jelölniük, hogy az adott állítás mennyire jellemző rájuk. Az eredeti kérdőív fordítása során a korosztályi nyelvhasználathoz igazítottuk a megfogalmazást; ennek részeként például az angol test kifejezést a magyar változatban következetesen dolgozatként fordítottuk.

Az állítások a vizsgaszorongás több dimenzióját térképezik fel, beleértve a fiziológiai (pl. A1: izzadt tenyér, remegő kéz; A2: gyomor összeszorulása), kognitív (pl. A4: az az érzés, hogy nem tudja a választ; A6: leblokkolás) és affektív tüneteket (pl. A5: Pánik), valamint azok járulékos következményeit (pl. A8: alvási nehézség; A9: hibázás könnyű kérdéseknél). A vizsgaszorongás mutatójaként a 10 tételre adott válaszok összegpontszámát képeztük (lehetséges tartomány: 10–50 pont). Ez az eljárás megegyezik az eredeti kérdőív kiértékelési javaslatával (Nist és Diehl, 1990). Noha a kérdőív több dimenzió mentén állítja össze a vizsgaszorongás objektivizálható mérését, azonban egydimenziós konstruktumként is kezelhető, amely a Nist és Diehl által leírtak alapján összegezhető. Az egyfaktoros értelmezés alátámasztására megerősítő faktorelemzést futtattunk; az egyfaktoros modell illeszkedése összességében elfogadható volt [χ^2 (35) = 152,08, $p < 0{,}001$; CFI = 0,93; TLI = 0,91; SRMR = 0,09), és a faktorelemzés előfeltételei is teljesültek (KMO = 0,889; Bartlett $p < 0{,}001$).

Adaptált Életesemények Skála. Az életesemények által észlelt stressz-szint mérésére a Holmes és Rahe (1967) által kidolgozott Társadalmi Alkalmazkodási Besorolási Skála (SRRS) logikáját követve egy, a kutatócsoportunk által a 14–16 éves korosztály és a magyar kontextus sajátosságainak megfelelően adaptált skálát alkalmaztunk. Az adaptáció során az eredeti felnőtteknek szóló lista irreleváns tételeit töröltük, és korosztály-specifikus tételeket (pl. „Középiskolai felvételi vizsga") illesztettünk be.

A végleges verzió 20 életeseményt sorol fel. A válaszadóknak egy 0-tól 100-ig terjedő, 101 pontos skálán kellett becsülniük az egyes események által számukra okozott szubjektív stressz mértékét. A skála három horgonyponttal rendelkezett: 0 (egyáltalán nem volt nehéz), 50 (közepesen nehéz) és 100 (nagyon megviselt). A válaszadóknak lehetőségük volt a –1 (nem történt meg / nem kívánok válaszolni) érték megadására (a nyolcadikosok a tételek 28,33%-ánál, a kilencedikesek a tételek 26,48%-ánál éltek ezzel).

A skála tartalmazott az eredeti SRRS-ből adaptált tételeket (pl. „szülők válása", „családtag egészségi állapotának változása", „költözés", „pénzügyi helyzet változása"), diákéletre szabott tételeket (pl. „konfliktusok a tanárokkal", „iskolaváltás", „alvási/étkezési/szabadidős szokások változása"), valamint a vizsgálat fókuszában álló „Középiskolai felvételi vizsga" tételt.

A kiértékelés során nem képeztünk összesített stressz-pontszámot, célunk az egyes életesemények relatív stressz-súlyának megállapítása volt. Ennek érdekében a 0–100-as skálán adott pontszámok alapján képzett átlagos rangsort (mean rank) alkalmaztuk. Ez lehetővé tette a 20 stresszor rangsorolását, és annak azonosítását, hogy a „középiskolai felvételi" tétel hányadik helyet foglalja el a serdülők által észlelt stresszorok listáján. Az elemzés során a –1-es válaszokat hiányzó (missing) értékként kezeltük.

Eljárás

Fordítási és adaptációs eljárás. A kérdőív két moduljának (Adaptált Életesemények Skála: Élethelyzeti stresszorok) magyar nyelvi és kulturális adaptációja Beaton, Bombardier, Guillemin

Unauthenticated | Downloaded 11/04/26 06:03 PM UTC

és Ferraz (2000) nemzetközileg elfogadott, többlépcsős eljárás irányelvei alapján történt. Az adaptációs folyamat lépéseit az alábbiakban ismertetjük (a részletes dokumentációt ld. A–D mellékletek).

Előfordítás (Forward translation) (A melléklet). Első lépésben két, egymástól független, magyar anyanyelvű, C1-es angol nyelvtudással és pszichometriai gyakorlatokkal rendelkező fordító készített előfordítást mindkét modulhoz. A fordítók tételenként önálló magyar változatot adtak meg, amelyeket mátrixba rendeztünk (eredeti angol, fordítás 1 [T_1], fordítás 2 [T_2]).

Szintézis és konszenzus (Synthesis) (B melléklet). A két előfordítást (T_1, T_2) a kutatócsoportunk a fordítókkal közösen hasonlította össze, és konszenzussal hozta létre az első magyar változatot (T_{12}). A döntéseket minden tételnél dokumentáltuk (nyelvi természetesség, életkori érthetőség, szemantikai és koncepcionális ekvivalencia, kulturális megfelelés). Példák a döntési naplóból:

- A2: az angol idiomatikus „butterflies in the stomach” magyarul nem természetes; „összeszorul a gyomrom” váltotta (életkori természetesség),
- A6: „my mind goes blank” – „leblokkolok” (a diáknyelvben bevett, rövidebb, természetesebb ekvivalens).

Visszafordítás (Back translation) (C melléklet). A T_{12} változatot két, az eredeti skálát nem ismerő, angolul magas szinten beszélő, független fordító (BT_1, BT_2) fordította vissza angol nyelvre. A kutatócsoport összevetette a visszafordított változatokat az eredeti angol tételekkel, és elemezte az esetleges jelentésbeli eltéréseket.

Kognitív interjúk (Pre-testing). A skála véglegesítése előtt kognitív interjús eljárással teszteltük a magyar változatot ($N = 10$, 8–9. évfolyamos tanuló). A tanulók kiválasztása kényelmi mintavétellel történt. Az objektivitás megőrzése érdekében a tanulók nem ismerték az interjút felvevő személyt. Félig strukturált protokoll (D melléklet) segítségével vizsgáltuk a tételek és instrukciók érthetőségét, a válaszadási stratégiákat és az esetlegesen zavaró kifejezéseket. A visszajelzések alapján kisebb nyelvi finomításokat (pl. névmási egyértelműsítés) végeztünk a végleges kérdőívváltozat kialakításakor. Az interjúk megerősítették a tételek általános érthetőségét és a válaszadási skálák (5 fokú Likert, 0–100 pontos stressz-skála) megfelelő működését. Az interjúk során nem volt olyan tétel, amelynek megértése több, mint egy tanuló részére problémát jelentene, így a kérdőívcsomagot a kutatócsoportunk megfelelőnek minősítette.

Adatfelvétel. Az adatfelvétel 2025 szeptembere és októbere között zajlott. Az adatfelvétel időzítése illeszkedett a vizsgálati célokhoz: a 8. évfolyamos tanulók a központi felvételi vizsga előtt, míg a 9. évfolyamos tanulók már a középiskola megkezdése után, a felvételi eljárást követően töltötték ki a kérdőívet.

Az adatgyűjtés a Tally online kérdőíves felületen, az együttműködő iskolák közvetítésével történt. A válaszadás önkéntes és anonim módon, jellemzően tanórai (pl. osztályfőnöki óra) keretek között, [a pedagógusok] felügyelete mellett zajlott. A pedagógusok felügyelete melletti kitöltés a szakirodalom alapján hatással lehet a válaszadásra (interviewer effect), ugyanakkor ez a szervezési mód tette lehetővé a széles körű elérést és a technikai lebonyolítás zökkenőmentességét (Baur, 1966; Chang és Krosnick, 2010; Groves és mtsai, 2009).

Az átlagos kitöltési idő 9 perc volt. A rendszer rögzítette a kitöltés időpontját, lehetővé téve az adatminőség-ellenőrzést és a duplikátumok szűrését. A középiskolák közötti, valamint a tanulók

Unauthenticated | Downloaded 11/04/26 06:03 PM UTC

szocioökonómiai státuszából, családi hátteréből és az intézményi infrastruktúrából fakadó eltérések a magyar oktatási rendszerben módszertani korlátként jelenhetnek meg (Fehérvári és Híves, 2017; Keller, 2026). Tekintettel a tanórai keretek között zajló adatfelvételre, a tanulók családi hátterére vonatkozó szenzitív adatok (pl. vagyoni helyzet, szülők iskolázottsága) direkt mérését az anonimitás teljes körű biztosítása érdekében mellőztük.

Statisztikai elemzés

Az adatok feldolgozása az IBM SPSS Statistics és a JASP statisztikai szoftverekkel történt. A statisztikai szignifikancia határát alpha = 0,05 szinten határoztuk meg. Az elemzés során az Adaptált Életesemények Skála –1 (nem történt meg / nem kívánok válaszolni) válaszait egységesen hiányzó értékként (system missing) kezeltük. Ez biztosította, hogy a statisztikai mutatók (pl. rangsorok, átlagok) kizárólag a 0–100 közötti érvényes értékeléseken alapuljanak. Az alacsony együttműködésből vagy az instrukciók következetlen értelmezéséből fakadó torzítás mérséklésére egy válaszadási küszöböt alkalmaztunk: kizártuk azokat a kitöltőket, akik az Adaptált Életesemények Skála tételeinek több mint 33%-ára –1 értéket adtak.

A mérőeszközök megbízhatósági vizsgálata. A vizsgaszorongás ok belső konzisztenciájának (reliabilitásának) ellenőrzésére megbízhatósági mutatókat számítottunk. A klasszikus Cronbach-alfa érték mellett – mely a tételek közötti átlagos korreláción alapul – felmértük a robusztusabb, a skála szerkezetét is figyelembe vevő McDonald-féle ómegát is.

Rangsorelemzés (Adaptált Életesemények Skála). Az Adaptált Életesemények Skála esetében az egyes stresszorokra adott pontszámokat a válaszadók szubjektív értékelése alapján résztvevőnként rangsorrá alakítottuk. A 0–100-as skálaértékeket résztvevőnként egyénen belüli rangokká alakítottuk. A rangtranszformáció célja az volt, hogy az elemzés elsősorban a stresszorok relatív súlyát ragadja meg egy adott tanulón belül, és kevésbé legyen érzékeny az interindividuális skálahasználati eltérésekre (pl. szélsőérték-kerülés, eltérő belső referencia). A rangok magasabb értéke nagyobb relatív megterhelést jelez.

A 20 stresszor összehasonlítására a Friedman-próbát (nemparaméteres ismételt méréses eljárás) alkalmaztuk, amely teszteli, hogy a stresszorok átlagos ranghelyei szignifikánsan különböznek-e egymástól (a szignifikáns eredmény arra utal, hogy a diákok által megélt stresszterhelés bizonyos típusú események esetén lényegesen magasabb). A próba hatásméret-analóg mutatója a Kendall-féle *W* (rangkonzisztencia együttható). A *W* (értéktartomány: 0–1) a mintán belüli konszenzust fejezi ki abban, hogy mely események tekinthetők a legstresszesebbeknek (0 = nincs egyezés, 1 = tökéletes egyezés).

A rangsor értelmezését tételszintű válaszadási gyakorisággal együtt adjuk meg, mivel néhány stresszor esetében az érvényes (nem –1) válaszok száma alacsonyabb volt: szülők válása (N_8 = 72; N_9 = 67), új családtag érkezése (N_8 = 39; N_9 = 94), költözés (N_8 = 36; N_9 = 88). A *3. táblázat* ezért a rangmutatók mellett közli az érvényes válaszok elemszámát is.

Összefüggés-vizsgálatok. A hipotéziseink tesztelésére, azaz a Vizsgaszorongás (általános vizsgaszorongás összpontszám) és az Adaptált Életesemények Skála (specifikus életesemények stressz-szintje) közötti kapcsolat feltárására korrelációs elemzést végeztünk. A változók eloszlásának vizsgálatát (ld. E melléklet) követően, a nem normál eloszlású adatok miatt a kapcsolatrendszert Spearman-féle rangkorrelációval vizsgáltuk.

Unauthenticated | Downloaded 11/04/26 06:03 PM UTC

A korreláció erősségének értelmezéséhez Jacob Cohen (1977) meghatározását alkalmaztuk (kicsi ≤ 0,10; közepes ≤ 0,30; nagy ≤0,50). Bár ezen határértékeket eredetileg a Pearson-féle *r*-re határozták meg, a szakirodalmi konszenzus alapján (pl. Gignac és Szodorai, 2016; Rosenthal, 1996; de Winter, 2016) a Spearman-féle rho-ra is széles körben alkalmazzák.

Etikai vonatkozások

A vizsgálat az adatvédelmi előírások (GDPR) és a tudományos kutatás etikai irányelveinek maradéktalan betartásával zajlott. A kutatás alapvető pillére a teljes anonimitás volt. A válaszok és a résztvevők összekapcsolása technikailag nem lehetséges.

A minta életkora (14–16 éves tanulók) végett a törvényes képviselők tájékoztatáson alapuló hozzájárulása megtörtént. A hozzájárulás kérése a részt vevő oktatási intézmények közreműködésével, passzív, „opt-out" (nemleges nyilatkozaton alapuló) eljárással történt. A törvényes képviselői hozzájáruláson túl a tanulók részvétele is teljes mértékben önkéntes alapon zajlott.

EREDMÉNYEK

A kérdőívcsomag megbízhatósága

A hipotézisek tesztelése előtt ellenőriztük a vizsgálatban használt Vizsgaszorongás Kérdőív belső konzisztenciáját. A megbízhatósági mutatókat (Cronbach-alpha és McDonald-ómega) a két almintán (8. és 9. évfolyam) külön-külön számítottuk ki. Az eredményeket a *2. táblázat* foglalja össze.

A kapott értékek alapján a Vizsgaszorongás belső megbízhatósága mindkét alminta esetében a pszichometriai gyakorlatban elfogadott 0,80-as küszöbérték felett van, ami a skála jó-kiváló belső konzisztenciáját jelzi.

Az Adaptált Életesemények Skálában szereplő 20 életesemény észlelt stressz-szintjének összehasonlítására Friedman-próbát végeztünk. A 8. osztályos mintában a Friedman-próba statisztikailag szignifikáns különbséget jelzett az egyes életesemények átlagos rangsora között [χ^2 (19) = 311,405; p < 0,001]. Ez azt jelzi, hogy a tanulók a stresszorokat nem véletlenszerűen rangsorolták. A rangsorok közötti konszenzust mérő Kendall-féle W együttható értéke W = 0,130 volt. Ez az érték statisztikailag szignifikáns (p < 0,001), azonban a konszenzus mértéke a pszichológiai mérésekben elfogadott konvenciók szerint alacsonynak tekinthető. A 9. osztályos tanulók esetében hasonló eredményt kaptunk: a Friedman-próba szignifikáns különbséget mutatott az események átlagrangsora között [χ^2 (19) = 424,413; p < 0,001]. A Kendall-féle W együttható (W = 0,168) itt is alacsony, bár a 8. osztályos mintánál némileg magasabb konszenzust jelzett.

Az életesemények (Adaptált Életesemények Skála) stressz-rangsora. A rangkorrelációs vizsgálat célja annak feltárása volt, hogy a diákok hogyan értékelik a különböző életesemények stresszterhelő hatását, és mennyire egységes ez az értékelés a mintán belül. A 33%-os szűrés

2. táblázat. A Vizsgaszorongás Kérdőív belső megbízhatósági mutatói évfolyamonként

Alminta	*N*	Cronbach-α	McDonald-ω
8. osztály	200	0,866	0,865
9. osztály	200	0,838	0,835

Unauthenticated | Downloaded 11/04/26 06:03 PM UTC

3. táblázat. Az Adaptált Életesemények Skála életeseményeinek átlagos rangsora (Mean Rank) évfolyamonként

	8. osztály			9. osztály		
Sorszám	Életesemény	Átlagos rank érték	Érvényes elemszám	Életesemény	Átlagos rank érték	Érvényes elemszám
1.	Közeli családtag halála.	14,69	131	Középiskolai felvételi vizsga.	13,98	137
2.	Családtag egészségi állapotának változása.	13,74	144	Családtag egészségi állapotának változása.	13,69	142
3.	Középiskolai felvételi vizsga.	13,36	135	Közeli családtag halála.	13,51	121
4.	Szülőkkel való viták számának megváltozása.	12,43	143	Iskola kezdete vagy vége.	12,44	148
5.	Iskola kezdete vagy vége.	12,42	145	Alvási szokások megváltozása.	12,41	143
6.	Alvási szokások megváltozása.	11,2	139	Szülőkkel való viták számának megváltozása.	12,02	143
7.	Változás a tanítási órákban vagy körülményekben.	10,99	147	Szabadidős tevékenységek megváltozása.	11,61	145
8.	Szabadidős tevékenységek megváltozása.	10,85	142	Iskolaváltás.	11,12	134
9.	Iskolaváltás.	10,5	122	Személyes szokások újragondolása.	11,11	148
10.	Saját sérülés vagy betegség.	10,38	141	Változás a tanítási órákban vagy körülményekben.	11,03	147
11.	Személyes szokások újragondolása.	10,29	141	Saját sérülés vagy betegség.	10,77	141
12.	Konfliktusok a tanárokkal.	10,1	138	Az otthoni feladataim megváltozása.	10,56	146
13.	Pénzügyi helyzet megváltozása.	9,77	127	Kiemelkedő személyes eredmény.	10,08	146
14.	Családi összejövetelek számának megváltozása.	9,31	144	Családi összejövetelek számának megváltozása.	9,58	139
15.	Étkezési szokások megváltozása.	9,29	131	Étkezési szokások megváltozása.	9,52	133

(folytatódik)

Unauthenticated | Downloaded 11/04/26 06:03 PM UTC

3. táblázat. Folytatás

	8. osztály			9. osztály		
Sorszám	Életesemény	Átlagos rank érték	Érvényes elemszám	Életesemény	Átlagos rank érték	Érvényes elemszám
16.	Kiemelkedő személyes eredmény.	9,24	146	Pénzügyi helyzet megváltozása.	9,01	127
17.	Az otthoni feladataim megváltozása.	8,88	146	Konfliktusok a tanárokkal.	8,68	124
18.	Költözés.	8,68	114	Költözés.	6,85	88
19.	Új családtag érkezése.	7,08	111	Új családtag érkezése.	6,24	94
20.	Szülők válása.	6,8	78	Szülők válása.	5,82	67

alkalmazása után a stresszorok egyénen belüli rangsorai mindkét évfolyamon értelmezhető mintázatot adtak, ugyanakkor néhány tétel esetében az érvényes válaszok száma még így is alacsonyabb maradt, ami az adott ranghelyek óvatosabb értelmezését indokolja.

A 8. osztályban a rangsor élén a közeli családtag halála (Mean Rank = 14,69), a családtag egészségi állapotának változása (13,74) és a középiskolai felvételi (13,36) állt. Ezeket a mindennapi működéshez és kapcsolati feszültségekhez kötődő tényezők követték: szülőkkel való viták számának megváltozása (12,43) és az iskola kezdete vagy vége (12,42), majd az alvási szokások megváltozása (11,20) és a tanítási órákban/körülményekben bekövetkező változás (10,99). A rangsor alsó részében három, alacsonyabb érvényes válaszszámú, tipikusan eseményszerű stresszor jelent meg: új családtag érkezése (7,08; $N_{\text{Érvényes}} = 111$), költözés (8,68; $N_{\text{Érvényes}} = 114$) és különösen a szülők válása (6,80; $N_{\text{Érvényes}} = 78$).

A 9. osztályban a rangsor csúcsára a középiskolai felvételi került (Mean Rank = 13,98), amelyet a családtag egészségi állapotának változása (13,69) és a közeli családtag halála (13,51) követett. A magas ranghelyű tényezők között megjelentek a napi ritmus és az iskolai működés stabilitásához kapcsolódó stresszorok: iskola kezdete vagy vége (12,44), alvási szokások megváltozása (12,41), valamint a szabadidős tevékenységek megváltozása (11,61). A rangsor végén itt is a ritkább, alacsonyabb érvényes válaszszámú tételek szerepeltek: költözés (6,85; $N_{\text{Érvényes}} = 88$), új családtag érkezése (6,24; $N_{\text{Érvényes}} = 94$) és szülők válása (5,82; $N_{\text{Érvényes}} = 67$).

Összességében a két évfolyam rangsorai abban konvergálnak, hogy a lista elején tartósan a családi egészségi/veszteségjellegű stresszorok és a felvételihez kapcsolódó megterhelés áll, míg a lista végén az alacsonyabb érvényes válaszszámú, eseményszerű tételek (különösen a szülők válása) találhatók. A tételszintű érvényes válaszok számai alapján a rangsorok értelmezése során a három alacsonyabb $N_{\text{Érvényes}}$ értékű tétel (szülők válása; új családtag; költözés) esetében nagyobb bizonytalansággal számolunk, ezért ezeket a tételeket minden esetben az esetszám feltüntetésével együtt értelmezzük (ld. *3. táblázat*).

Az évfolyamok közötti különbséget független mintás t-próba alkalmazásával teszteltük. Az elemzés eredményei azt mutatták, hogy a legtöbb vizsgált életesemény esetében nincs statisztikailag szignifikáns különbség a 8. és 9. évfolyamos tanulók átlagos stressz-szintje között

Unauthenticated | Downloaded 11/04/26 06:03 PM UTC

($p > 0{,}05$). Ez alól egyedül a szülők válása képezett kivételt, ahol szignifikáns különbség mutatkozott [t (102) = 2,11; $p = 0{,}037$; $d = 0{,}41$]: a 8. osztályos tanulók ezt a stresszort átlagosan 14,6 ponttal magasabbra értékelték, mint 9. osztályos társaik (bár az alacsony szabadságfok jelzi, hogy ez a tétel a minta kisebb részét érintette valid válaszadással). Említésre méltó tendencia mutatkozott még az otthoni feladatok megváltozása tételnél ($p = 0{,}055$), ahol a 9. osztályosok jeleztek némileg magasabb terhelést. A kutatás fókuszában álló középiskolai felvételi vizsga észlelt nehézsége ugyanakkor nem különbözött szignifikánsan a két évfolyam között ($p = 0{,}759$), ami az emlékezeti torzítás hiányára és a vizsgastressz-élmény időbeli stabilitására utal.

Korrelációs vizsgálat. A kutatási hipotézisek tesztelésére Spearman-féle korrelációt számítottunk. Elsőként a Vizsgaszorongás összpontszáma és az Adaptált Életesemények Skála „Középiskolai felvételi vizsga" tételének észlelt stressz-szintje közötti kapcsolatot vizsgáltuk. Ezt követően feltártuk a „Középiskolai felvételi vizsga" tétel és az Adaptált Életesemények Skála többi stresszora közötti összefüggés-mintázatot mindkét évfolyamon. A korrelációs együtthatók erősségének értelmezéséhez Cohen (1977) konvencióit alkalmaztuk.

A 8. osztálynál a TAQ pontszám a legerősebben a szülők válásával ($\rho = 0{,}533$; $p < 0{,}001$), a középiskolai felvételivel ($\rho = 0{,}525$; $p < 0{,}001$) és az iskola kezdete/vége tétellel ($\rho = 0{,}451$; $p < 0{,}001$) korrelált. Emellett közepes erősségű együttjárás jelent meg a tanári konfliktusokkal ($\rho = 0{,}393$; $p < 0{,}001$), a költözéssel ($\rho = 0{,}367$; $p < 0{,}001$), az étkezési szokások változásával ($\rho = 0{,}357$; $p < 0{,}001$) és az alvási szokások változásával ($\rho = 0{,}333$; $p < 0{,}001$). A stresszorok egymás közötti hálózata több, jól elkülönülő, de összekapcsolódó mintázatot jelzett: például a költözés erősen együtt járt a szülőkkel való viták változásával ($\rho = 0{,}615$; $p < 0{,}001$) és a családi összejövetelek változásával ($\rho = 0{,}513$; $p < 0{,}001$), míg az iskolaváltás szoros kapcsolatban állt a felvételivel ($\rho = 0{,}521$; $p < 0{,}001$) és az iskola kezdete/vége tétellel ($\rho = 0{,}469$; $p < 0{,}001$).

A 9. osztálynál a TAQ legerősebben a mindennapi rutin és iskolai működés tételeihez kapcsolódott: iskola kezdete/vége ($\rho = 0{,}379$; $p < 0{,}001$) és alvási szokások megváltozása ($\rho = 0{,}375$; $p < 0{,}001$). Ezt követte a szülőkkel való viták változása ($\rho = 0{,}296$; $p < 0{,}001$), a középiskolai felvételi ($\rho = 0{,}288$; $p = 0{,}001$), az étkezési szokások változása ($\rho = 0{,}277$; $p = 0{,}003$), valamint a kiemelkedő személyes eredmény ($\rho = 0{,}273$; $p = 0{,}002$). Ezzel szemben a TAQ nem mutatott szignifikáns kapcsolatot több, eseményszerű/családi stresszorral (pl. szülők válása, családtag egészségi állapota, közeli családtag halála). A stresszorok közötti kapcsolatok ugyanakkor itt is koherens struktúrát rajzoltak ki: erős kapcsolat volt megfigyelhető a szülőkkel való viták és az alvási szokások változása között ($\rho = 0{,}516$; $p < 0{,}001$), továbbá az iskola kezdete/vége több rutin- és iskolai tényezővel is együtt mozgott (pl. étkezési szokások: $\rho = 0{,}509$; $p < 0{,}001$; tanítási körülmények: $\rho = 0{,}458$; $p < 0{,}001$). A mobilitáshoz kötődő stresszorok a 9. osztályban is összefüggtek: az iskolaváltás együtt járt a költözéssel ($\rho = 0{,}483$; $p < 0{,}001$) és az új családtag érkezésével ($\rho = 0{,}448$; $p < 0{,}001$).

DISZKUSSZIÓ, KÖVETKEZTETÉSEK

A jelen kutatás célja egy olyan komplex mérőcsomag (SSEES) kialakítása volt, amely a magyar középfokú felvételi eljárás stresszhatását a serdülőkori életesemények tágabb kontextusába ágyazva képes megragadni. Ennek keretében egyrészt a Tesztszorongás Kérdőív (TAQ; Nist és Diehl, 1990) magyar adaptációját végeztük el, másrészt egy serdülőkorra szabott, SRRS-

Unauthenticated | Downloaded 11/04/26 06:03 PM UTC

szemléletű életesemény-modult (Holmes és Rahe, 1967) hoztunk létre. A TAQ hazai változata kiváló pszichometriai mutatókat jelzett (Cronbach-α = 0,84–0,87), ami összhangban áll a nemzetközi validálási eredményekkel (Tharu, 2023; Malakar, 2019). Az életesemény-modul módszertani újdonsága a szubjektív értékelések egyéni szintű rangtranszformációja, amely a stresszorok relatív súlyát ragadja meg, és csökkenti az interindividuális skálahasználati különbségek hatását.

Eredményeink a szakirodalmi háttérben tárgyalt high-stakes vizsgák stresszmechanizmusaival konzisztensen azt jelzik, hogy a középiskolai felvételi a vizsgált életkori szakaszban kiemelt pszichoszociális terhelést jelent. Ez a minta illeszkedik a szakirodalomban leírtakhoz, amely szerint a nagy tétű, szelektív vizsgák fokozzák a szorongást, és tartósan strukturálják a tanulók mindennapi terhelését (Denscombe, 2000; Putwain és Symes, 2018). A magyar kontextus sajátossága, hogy a centralizált szelekció viszonylag korai életkorban (kb. 14 év) aktivál jelentős teljesítmény- és státusznyomást, amely identitásformáló „próbaként" is működhet (Erikson, 1968). A hipotézisekkel összhangban (*H1*) a felvételi stresszora mindkét évfolyamon a magas ranghelyű tényezők közé került (8. osztály: Mean Rank = 13,36; 9. osztály: Mean Rank = 13,98), ami azt támasztja alá, hogy a felvételi a serdülők által észlelt legjelentősebb stresszorok közé sorolódik.

Az évfolyamok közötti különbségeket nemcsak rangsorokkal, hanem az abszolút pontszámok összehasonlításával (t-próba) is vizsgáltuk. Az eredmények megerősítették, hogy a stresszorok döntő többségénél – beleértve a középiskolai felvételit is – nincs szignifikáns szintbeli eltérés a két csoport között. Ez arra enged következtetni, hogy a 9. osztályosok visszatekintő értékelései nem simítják el a korábbi terheket; a rangsorokban látható kisebb átrendeződések tehát nem az események súlyának drasztikus átértékeléséből, hanem a relatív fontossági sorrend finomhangolódásából fakadnak (például az otthoni kötelezettségek növekedése révén). A szülők válása esetében tapasztalt szignifikánsan magasabb 8. osztályos stresszérték felhívja a figyelmet arra, hogy a felvételi időszakában a családi stabilitás megingása fokozott kockázati tényező lehet.

A rangsorok ugyanakkor egy további, a szakirodalomban is jól ismert jelenségre mutatnak rá: a vizsgahelyzethez kapcsolódó terhelés gyakran nem izoláltan jelenik meg, hanem családi és mindennapi adaptációs stresszorokkal együtt rajzol ki „terhelési profilokat". A lista élén tartósan megjelenő családi egészség/veszteség jellegű stresszorok (családtag egészségi állapotának változása; közeli családtag halála) arra utalnak, hogy a tanulók relatív stresszterében a családi biztonság sérülékenysége és a veszteségtapasztalatok nem marginális háttértényezők, hanem a felvételihez hasonló súlyú referencia-stresszorok. Ez az értelmezés összhangban van a serdülőkori fejlődéslélektani és identitáselméleti keretekkel, amelyek szerint ebben a szakaszban az iskolai teljesítmény és a társas–családi környezet visszajelzései egyszerre alakítják az önértékelést és a jövőorientációt (Erikson, 1968). Eredményeink Aherne (2001) „stressz-háromszög" koncepciójával értelmezési párhuzamba állíthatók, ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy a jelen vizsgálatban a „háromszög" nem a stresszorok rangsorában való azonos súlyú megjelenést, hanem a korrelációs mintázatok alapján kirajzolódó együttjárást jelenti: a középiskolai felvételihez kapcsolódó megterhelés az iskolai átmenet (pl. iskolaváltás; iskola kezdete/vége) és a családi/kapcsolati feszültségekhez köthető tényezők (pl. szülőkkel való viták; költözéshez és családi rutinváltozásokhoz kapcsolódó tételek) hálózatában értelmezhető. A rangsoreredmények ugyanakkor arra is rámutatnak, hogy egyes családi krízisek (különösen a szülők válása) alacsonyabb érvényes elemszám mellett a teljes mintában hátrébb sorolódnak, ezért a „háromszög" nálunk nem tekinthető szigorú, rangsoralapú igazolásnak, inkább a stresszterhelés több forrásból szerveződő jellegét illusztráló keretnek.

Unauthenticated | Downloaded 11/04/26 06:03 PM UTC

Módszertani-értelmezési szempontból fontos, hogy a rangtranszformáció a stresszorok relatív súlyát méri: egy tétel akkor kerül stabilan előre, ha sok válaszadó számára a saját listáján belül nagyobb megterhelést jelent. Emiatt a rangsor és a skálaátlagok eltérő információt hordozhatnak: a rangsor a „mi kerül előre egyénen belül?" kérdésre válaszol, míg az érintettek körében számolt skálamutatók inkább a „mennyire erős, ha releváns?" dimenziót ragadják meg. Ez a trade-off különösen a ritkább eseményeknél fontos: a szülők válása mindkét évfolyamon a rangsor végén szerepelt (8. osztály: 6,80; 9. osztály: 5,82), miközben az érvényes válaszszám ennél a tételnél volt a legalacsonyabb ($N = 78$; illetve 67). Hasonló – bár mérsékeltebb – óvatosság indokolt a költözés és az új családtag érkezése tételeknél is. Ezeket az eredményeket a tételszintű érvényes válaszszámokkal együtt közöljük, és a ritkább tételeknél az adott ranghelyek bizonytalanságát jelölve.

A tételszintű érvényes válaszszámok eloszlása egyúttal arra is rámutat, hogy az Adaptált Életesemények Skála egy részét a tanulók feltehetően nem kizárólag „megtörtént-e" logikában, hanem részben hipotetikusan/anticipáltan értelmezték (mennyire lenne megterhelő, ha megtörténne). A 33%-os küszöbbel végzett szűrés ezt a problémát mérsékelte, de nem zárta ki teljesen. Alternatív magyarázat, hogy bizonyos tételek tágabban értelmezhetők a mindennapi tapasztalatok alapján (pl. „közeli családtag" – tágabb rokonság; „egészségi állapot változása" – akár átmeneti epizódok). Mindkét olvasat ugyanabba az irányba mutat: az SSEES életeseménymodulja az észlelt (átélt vagy elképzelt) megterhelés struktúrájaként értelmezendő, és nem prevalenciabecslésként.

A korrelációs eredmények a hipotézisek második elemét (*H2*) is a várt irányban támasztják alá: a TAQ pontszám és a felvételihez kapcsolódó stressz szignifikáns, pozitív kapcsolatot mutat mindkét évfolyamon (Spearman ρ, p-értékek). Ugyanakkor az évfolyamok között eltérő asszociációs mintázat rajzolódott ki. 8. osztályban a vizsgaszorongás legerősebb kapcsolatai egyszerre kötődnek akadémiai-szelekciós (felvételi; iskola kezdete/vége) és családi krízisjellegű tényezőkhöz (szülők válása), ami arra utal, hogy a „globális" stresszélmény ebben az időszakban több – részben egymást erősítő – forrásból táplálkozik. A hálózatszerű kapcsolatok azt jelzik, hogy a stressz gyakran életesemény-csomagokban jelenik meg (mobilitás + családi működés + iskolai átmenet): például a költözés szorosan kapcsolódik a szülőkkel való viták és a családi rutin (összejövetelek) változásához, míg az iskolaváltás erősen együtt mozog a felvételivel és az iskolai időrend változásával. 9. osztályban ezzel szemben a TAQ elsősorban a mindennapi működést érintő, „rutin- és terhelésközeli" tételekkel jár együtt (alvás; iskola kezdete/vége; viták; felvételi; étkezés; teljesítmény). Miközben a rangsor élén továbbra is megjelennek a családi egészség/veszteség tételek, ezek a vizsgaszorongással kevésbé mutatnak stabil együttjárást. Ennek valószínű interpretációja, hogy a középiskolába lépés után a vizsgaszorongás varianciáját nagyobb mértékben a mindennapi adaptációs terhelés (időrend, alvás, feladatok, iskolai környezet) strukturálja, míg az eseményszerű stresszorok hatása inkább lokális (az érintettek alcsoportjára korlátozódó). Ez a különbség összhangban áll a rangsorokkal is: a 9. osztályban hangsúlyosak maradnak a napi ritmust és az iskolai működést rendező stresszorok.

A fenti eredmények megítéléséhez érdemes egy explicit értelmezési elvet rögzíteni: a legerősebb következtetések azokból a mintázatokból származtathatóak, amelyek (1) mindkét évfolyamban konzisztensen jelennek meg, (2) magasabb érvényes válaszszám mellett állnak elő, és (3) a rangsoros és korrelációs eredmények iránya koherens. Ezzel szemben óvatosabb értelmezést indokolnak az alacsony érvényes elemszámú tételek (különösen szülők válása; költözés; új családtag), ahol a ranghelyek és korrelációk instabilitása nagyobb lehet.

Unauthenticated | Downloaded 11/04/26 06:03 PM UTC

Gyakorlati implikációként az SSEES rövid kitöltési ideje (≈9 perc) és kedvező pszichometriai jellemzői alapján reálisan alkalmazható iskolapszichológiai szűrőeszközként. A felvételi időszakot megelőzően mért TAQ >35 pontszám fokozott kockázat indikátoraként értelmezhető, és alapot adhat célzott megküzdésfejlesztő beavatkozások (stresszkezelés, adaptív coping) szervezéséhez.

A beavatkozások tervezésekor ugyanakkor nem elegendő általános vizsgastressz-kezelésben gondolkodni: a felvételi versengő teljesítményhelyzetként való értelmezése azt is indokolja, hogy a tanulók támogatása kiterjedjen a versenyhelyzetekhez kapcsolódó szorongás, a társas összehasonlítás, a kudarctól való félelem és a versenykerülő attitűdök kezelésére is. A versengéspszichológiai szakirodalom alapján különösen azok a programok lehetnek ígéretesek, amelyek a rezilienciát, az énhatékonyságot, a pozitív önviszonyt és az adaptív, önfejlesztő versengési orientációt erősítik, mivel ezek mérsékelhetik a versengő iskolai helyzetek kedvezőtlen pszichés következményeit (Bandura, 2010; Caprara és mtsai, 2012; Connor és Davidson, 2003; Fülöp és mtsai, 2025; Orosz és mtsai, 2018; Rutter, 1985).

A kutatás korlátai közé tartozik a nem valószínűségi mintavétel, az SRRS-alapú tételek szubjektív értékeléséből fakadó mérési bizonytalanság, valamint a keresztmetszeti elrendezés, amely nem teszi lehetővé az oksági következtetéseket. További limitáció, hogy több releváns egyéni különbségváltozó (pl. kognitív képességek, tanulási motiváció, szülői elvárások és támogatás) nem szerepelt kontrollváltozóként.

Jövőbeli irányként indokolt a tanulók longitudinális követése a felvételi folyamat előtt, alatt és után; magyar normák és küszöbértékek kidolgozása; valamint célzott beavatkozások hatékonyságának kísérleti vagy kvázi-kísérleti vizsgálata. Emellett érdemes az egyéni és családi erőforrások (pl. szülői támogatás, motiváció) szerepét mediációs/moderációs modellekben tesztelni, hogy feltárható legyen, milyen mechanizmusokon keresztül kapcsolódik a felvételi stressz a tanulók pszichés terheléséhez. Végezetül a vizsgálat nem tért ki azokra a pszichológiai védőfaktorokra, amelyek módosíthatják a versenyhelyzethez kapcsolódó élményeket és következményeket. A jövőbeli kutatásokban ezért érdemes lenne vizsgálni, hogy a reziliencia, az énhatékonyság, a pozitív önviszony, valamint a versenyhelyzethez való attitűd miként befolyásolják a felvételi stresszének megélését, illetve a tanulók pszichológiai alkalmazkodását és jóllétét (Bandura, 2010; Caprara és mtsai, 2012; Connor és Davidson, 2003; Fülöp és mtsai, 2025; Rutter, 1985).

Összességében eredményeink alátámasztják, hogy a középiskolai felvételi kiemelkedő pszichoszociális stresszor: teljesítményhelyzetként, identitáspróbaként és potenciálisan életútpályát befolyásoló eseményként egyszerre működik. Az SSEES a kutatási alkalmazás mellett az iskolapszichológiai szűrés és prevenció számára is releváns, gyorsan felvehető eszköznek ígérkezik.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A szerzők hálásan köszönik valamennyi pedagógus és intézményigazgató segítségét, s nem utolsósorban a részt vevő diákok őszinteségét, akik segítsége nélkül nem jöhetett volna létre a kutatás. Köszönettel tartozunk az anonim szakmai bírálóknak a korrekciós javaslataikért.

MELLÉKLET

A cikkhez tartozó melléklet elérhető online: https://doi.org/10.1556/0016.2026.00204.

Unauthenticated | Downloaded 11/04/26 06:03 PM UTC

IRODALOM

Aherne, D. (2001). Understanding student stress: A qualitative approach. *The Irish Journal of Psychology*, *22*(3–4), 176–187. https://doi.org/10.1080/03033910.2001.10558278

Bagana, E., Raciu, A., & Lupu, L. (2011). Self esteem, optimism and exams' anxiety among high school students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *30*, 1331–1338. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.258

Bandura, A. (2010). Self-efficacy. In I. B. Weiner & W. E. Craighead (Eds.), *The corsini encyclopedia of psychology* (4th ed.). Wiley. https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836

Baudoin, N., & Galand, B. (2017). Effects of classroom goal structures on student emotions at school. *International Journal of Educational Research*, *86*, 13–22. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.08.010

Baur, L. M. (1966). *Examiner influence in psychological testing: Nun versus laywomen*. Chicago: Loyola University. Examiner Influence in Psychological Testing: Nun Versus Laywomen https://ecommons.luc.edu/luc_theses/2105.

Beaton, D., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, *25*(24), 3186–3191. https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014. 11124735.

Benefield, R. L., Smith, L. E., & Warren, M. S. (2013). *The effects of deep muscle relaxation and study skills training on test anxiety and academic performance*. Marshall: East Texas Baptist University.

Berman, S. L., Montgomery, M. J., & Kurtines, W. M. (2004). The development and validation of a measure of identity distress. *Identity*, *4*(1), 1–8. https://doi.org/10.1207/s1532706xid0401_1

Berman, S. L., Weems, C. F., & Petkus, V. F. (2008). The prevalence and incremental validity of identity problem symptoms in a high school sample. *Child Psychiatry & Human Development*, *40*(2), 183–195. https://doi.org/10.1007/s10578-008-0117-6

Brandeis University. (2015). Social Readjustment Rating Scale (SRRS). https://www.brandeis.edu/roybal/docs/Social%20Readjustment%20rating%20scale_Website.pdf.

Brown, B. B., & Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*. Vol. *2*. (pp. 74–103). Wiley. https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy002004

Cannon, W. B. (1915). *Bodily changes in pain, hunger, fear and rage: An account of recent researches into the function of emotional excitement*. New York: D Appleton & Company. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/10013-000.

Caprara, G. V., Alessandri, G., Eisenberg, N., Kupfer, A., Steca, P., Caprara, M. G., … Abela, J. (2012). The positivity scale. *Psychological Assessment*, *24*(3), 701–712. https://doi.org/10.1037/a0026681

Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, *27*(2), 270–295. https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094

Central Connecticut State University (n.d.). *Test anxiety questionnaire*. Nist & Diehl. 1990/91.

Chang, L., & Krosnick, J. A. (2010). Comparing interviewer-administered and self-administered survey modes: Social desirability and other response effects. *Public Opinion Quarterly*, *74*(5), 907–933. https://doi.org/10.1093/poq/nfp090

Coddington, R. D. (1972a). The significance of life events as etiologic factors in the diseases of children. I. A survey of professional workers. *Journal of Psychosomatic Research*, *16*(1), 7–18. https://doi.org/10.1016/0022-3999(72)90018-9

Unauthenticated | Downloaded 11/04/26 06:03 PM UTC

Coddington, R. D. (1972b). The significance of life events as etiologic factors in the diseases of children. II. A study of a normal population. *Journal of Psychosomatic Research*, *16*(3), 205–213. https://doi.org/10.1016/0022-3999(72)90045-1

Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press. https://doi.org/10.1016/C2013-0-10517-X

Compas, B. E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, *101*(3), 393–403. https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.3.393

Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, *18*(2), 76–82. https://doi.org/10.1002/da.10113

Daun, H. (2006). Privatisation, decentralisation and governance in education in the Czech Republic, England, France, Germany, and Sweden. In J. Zajda (Ed.), *Decentralisation and privatisation in education* (pp. 75–96). Netherlands: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3358-2_4

de Winter, J. C. F., Gosling, S. D., & Potter, J. (2016). Comparing the Pearson and Spearman correlation coefficients across distributions and sample sizes: A tutorial using simulations and empirical data. *Psychological Methods*, *21*(3), 273–290. https://doi.org/10.1037/met0000079

Denscombe, M. (2000). Social conditions for stress: Young people's experience of doing GCSEs. *British Educational Research Journal*, *26*(3), 359–374. https://doi.org/10.1080/713651566

Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W. W. Norton & Company.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.

Fehérvári, A., & Híves, T. (2017). Trajectories in Hungarian education – Transition to secondary school. *The New Educational Review*, *48*(2), 154–166. https://doi.org/10.15804/tner.2017.48.2.12

Fülöp, M. (2001). A versengés szerepe. *Új Pedagógiai Szemle*, *51*(11), 45–57.

Fülöp, M. (2022). A versengés mint szociális érdekérvényesítő képesség: Nagy József elméleti megfontolásai az empirikus kutatások tükrében. *Iskolakultúra*, *32*(11), 39–58. https://doi.org/10.14232/iskkult.2022.11.39

Fülöp, M., & Gordon Győri, J. (2020). Árnyékoktatás és verseny – magyar középiskolások és egyetemisták nézetei az árnyékoktatás és a verseny kapcsolatáról. *Magyar Pedagógia*, *120*(2), 93–121. https://doi.org/10.17670/MPed.2020.2.93

Fülöp, M., Varga, B. A., & Sebestyén, N. (2025). Competitive and non-competitive school climate and students' well-being. *Learning and Instruction*, *95*. Article 102036. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.102036

Gignac, G. E., & Szodorai, E. T. (2016). Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and Individual Differences*, *102*, 74–78. https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.069

Groves, R. M., Fowler, F. J., Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E., & Tourangeau, R. (2009). *Survey methodology* (2nd ed.). Wiley.

Hanfesa, S., Tilahun, T., Dessie, N., Shumet, S., & Salelew, E. (2020). Test anxiety and associated factors among first-year health science students of University of Gondar, Northwest Ethiopia: A cross-sectional study. *Advances in Medical Education and Practice*, *11*, 817–824. https://doi.org/10.2147/AMEP.S275490. 33173370.

Hibbard, D. R., & Buhrmester, D. (2010). Competitiveness, gender, and adjustment among adolescents. *Sex Roles*, *63*, 412–424. https://doi.org/10.1007/s11199-010-9809-z

Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, *11*(2), 213–218.

Johnson, J. H., & McCutcheon, S. (1980). Assessing life stress in older children and adolescents: Preliminary findings with the life events checklist. In I. G. Sarason & C. D. Spielberger (Eds.), *Stress and anxiety*. Vol. *7*. (pp. 111–125). Washington, DC: Hemisphere Publishing Corporation.

Unauthenticated | Downloaded 11/04/26 06:03 PM UTC

Kaplan, A., & Midgley, C. (1999). The relationship between perceptions of the classroom goal structure and early adolescents' affect in school: The mediating role of coping strategies. *Learning and Individual Differences*, *11*(2), 187–212. https://doi.org/10.1016/S1041-6080(00)80005-9

Keller, T. (2026). Track recommendations moderate socioeconomic differences during the transition from primary to secondary education. *British Journal of Sociology of Education*, *47*(2), 309–330. https://doi.org/10.1080/01425692.2025.2590645

Kogan, I., Gebel, M., & Noelke, C. (2012). Educational systems and inequalities in educational attainment in central and Eastern European countries. *Studies of Transition States and Societies*, *4*(1), 69–83.

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780195069945.001.0001

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.

Lerner, R. M., & Galambos, N. L. (1998). Adolescent development: Challenges and opportunities for research, programs, and policies. *Annual Review of Psychology*, *49*(1), 413–446. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.413

Maehr, M. L., & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Westview Press.

Malakar, P. (2019). Test anxiety, academic achievement and relationship between general intelligence and emotional intelligence in adolescence. In *Proceedings of the 6th international conference on research in behavioral and social sciences*. London: Diamond Scientific Publishing. https://doi.org/10.33422/6th.icrbs.2019.07.431

Nist, P., & Diehl, M. (1990/1991). *Test Anxiety Questionnaire (TAQ) [PDF]*. Central Connecticut State University.

Orosz, G., Tóth-Király, I., Büki, N., Ivaskevics, K., Bőthe, B., & Fülöp, M. (2018). The four faces of competition: The development of the multidimensional competitive orientation inventory. *Frontiers in Psychology*, *9*, 779. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00779

Păduraru, M. E. (2019). Coping strategies for exam stress. *Mental Health Global Challenges Journal*, *1*(1), 64–66. https://doi.org/10.32437/mhgcj.v1i1.26

Putwain, D. W., & Symes, W. (2018). Does increased effort compensate for performance debilitating test anxiety?. *School Psychology Quarterly: the official journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, *33*(3), 482–491. https://doi.org/10.1037/spq0000236

Radó, P. (2011). Regional educational performance patterns in Europe. *Center for Educational Policy Studies Journal*, *1*(3), 11–30. https://doi.org/10.26529/cepsj.412

Romeo, R. D. (2013). The teenage brain: The stress response and the adolescent brain. *Current Directions in Psychological Science*, *22*(2), 140–145. https://doi.org/10.1177/0963721413475445

Roome, T., & Soan, C. A. (2019). GCSE exam stress: Student perceptions of the effects on wellbeing and performance. *Pastoral Care in Education*, *37*(4), 297–315. https://doi.org/10.1080/02643944.2019.1665091

Rosenthal, J. A. (1996). Qualitative descriptors of strength of association and effect size. *Journal of Social Service Research*, *21*(4), 37–59. https://doi.org/10.1300/J079v21n04_02

Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *The British Journal of Psychiatry*, *147*(6), 598–611. https://doi.org/10.1192/bjp.147.6.598

Ryan, A. M., Gheen, M. H., & Midgley, C. (1998). Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' social-emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, *90*(3), 528–535. https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.3.528

Unauthenticated | Downloaded 11/04/26 06:03 PM UTC

Ryckman, R. M., Hammer, M., Kaczor, L. M., & Gold, J. A. (1990). Construction of a hypercompetitive attitude scale. *Journal of Personality Assessment*, *55*(3–4), 630–639. https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674097

Ryckman, R. M., Hammer, M., Kaczor, L. M., & Gold, J. A. (1996). Construction of a personal development competitive attitude scale. *Journal of Personality Assessment*, *66*(2), 374–385. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6602_15

Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2012). Erfassung von Self-Handicapping im Lern- und Leistungsbereich. *Zeitschrift Für Entwicklungspsychologie Und Pädagogische Psychologie*, *44*(2), 68–80. https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000061

Selye, H. (1956). *The stress of life*. McGraw-Hill.

Spear, L. P. (2009). Heightened stress responsivity and emotional reactivity during pubertal maturation: Implications for psychopathology. *Development and Psychopathology*, *21*(1), 87–97. https://doi.org/10.1017/S0954579409000066. 19144224.

Stark, P. A., & Traxler, A. J. (1974). Empirical validation of Erikson's theory of identity crises in late adolescence. *The Journal of Psychology*, *86*(1), 25–33. https://doi.org/10.1080/00223980.1974.9923880

Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, *52*, 83–110. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.83

Tennant, C. (2002). Life events, stress and depression: A review of recent findings. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, *36*(2), 173–182. https://doi.org/10.1046/j.1440-1614.2002.01007.x. 11982537.

Tharu, R. P. (2023). Examination anxiety and its association with socio-demographic variables among adolescent students in Nepal. *Journal of Education and Research*, *13*(1), 27–42. https://doi.org/10.51474/jer.v13i1.662

Urdan, T., Midgley, C., & Anderman, E. M. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, *35*(1), 101–122. https://doi.org/10.3102/00028312035001101

Urdan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, *44*(5), 331–349. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003

Wagner, K. D., Lorion, R. P., & Shipley, T. E. (1983). Insomnia and psychosocial crisis: Two studies of Erikson's developmental theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *51*(4), 595–603. https://doi.org/10.1037/0022-006x.51.4.595

Wiley, R. E., Berman, S. L., Marsee, M. A., Taylor, L. K., Cannon, M. F., & Weems, C. F. (2011). Age differences and similarities in identity distress following the Katrina disaster: Theoretical and applied implications of Erikson's theory. *Journal of Adult Development*, *18*(4), 184–191. https://doi.org/10.1007/s10804-011-9130-2

Williamson, D. E., Birmaher, B., Ryan, N. D., Shiffrin, T. P., Lusky, J. A., Protopapa, J., … Brent, D. A. (2003). The stressful life events schedule for children and adolescents: Development and validation. *Psychiatry Research*, *119*(3), 225–241. https://doi.org/10.1016/S0165-1781(03)00134-3

Unauthenticated | Downloaded 11/04/26 06:03 PM UTC

The secondary school entrance examination as a stressor: SSEES – a Hungarian adaptation of a multicomponent questionnaire package

András Béres, Kata Kumli, Sára Kárpáti, Fanni Kenyeres, Zsuzsanna Domján and Hanna Mária Hertelendy

Background and Objectives: As a high-stakes exam, the Hungarian secondary school entrance examination imposes a significant psychosocial burden on adolescents during the critical period of identity formation. Our aim was to adapt the Test Anxiety Questionnaire (TAQ) and an adolescent-specific life event scale (based on the SRRS) to Hungarian to examine entrance exam stress in the context of other life events. *Method:* The cross-sectional study involved 400 students: 200 in 8th grade (pre-exam) and 200 in 9th grade (post-exam). Instrument adaptation followed a standard translation protocol utilizing cognitive interviews. We analyzed reliability using Cronbach's alpha and McDonald's omega, stressor rankings with the Friedman test, and relationships using Spearman rank correlation. *Results:* The adapted questionnaire package (SSEES) demonstrated excellent internal consistency. Students in both grades ranked the entrance exam as one of the most stressful life events. For 8th graders, exam stress correlated strongly with school transition and family conflicts, while for 9th graders, it showed a stronger association with lifestyle adaptation (e.g., diet, sleep). *Conclusions:* The secondary school entrance exam is a prominent stressor affecting adolescent identity. The developed questionnaire package is a reliable tool for school psychology practice to measure test anxiety and screen at-risk students.

KEYWORDS

secondary school entrance examination, exam stress, adolescence, test anxiety, questionnaire adaptation

Open Access nyilatkozat. A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

Unauthenticated | Downloaded 11/04/26 06:03 PM UTC