

Ewa Gruszczyńska
Katedra Psychologii Zdrowia i Rozwoju Człowieka
Instytut Psychologii
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Śląski

STRES EGZAMINACYJNY I RADZENIE SOBIE Z NIM

Autorka definiuje pojęcie stresu egzaminacyjnego i wyróżnia cztery fazy zjawiska: 1) przygotowania, 2) konfrontacji, 3) oczekiwania, 4) wyników.

Dobre przygotowanie ucznia do egzaminu zmniejsza stres. Lęk przed egzaminem jest znacznie rzadziej powodem niskich ocen niż się powszechnie uważa – po prostu łatwiej przypisać porażkę lękowi niż brakom przygotowania.

Konieczność przystępowania do egzaminów nie dotyczy już wąskiej grupy osób w określonym przedziale wiekowym. We współczesnym świecie stres egzaminacyjny staje się częstym doświadczeniem znaczącej części społeczeństwa. Warto zatem bliżej przyjrzeć się temu zjawisku.

CZYM JEST STRES EGZAMINACYJNY?

Obecnie w psychologii dominuje relacyjne podejście do stresu. Jak zauważa Heszen-Niejodek (1996, s.13), powszechne jest „traktowanie relacji stresowej jako zakłócenia lub zapowiedzi zakłócenia równowagi pomiędzy zasobami czy możliwościami jednostki z jednej strony, a wymaganiami otoczenia z drugiej”. W bezpośrednim odniesieniu do stresu egzaminacyjnego oznacza to, iż za jego pojawienie się odpowiada nie tylko sama sytuacja egzaminu, ale także, a właściwie przede wszystkim, jednostka biorąca w niej udział (por. Lazarus, Folkman, 1984). Ona to bowiem ostatecznie decyduje, czy całe wydarzenie zostanie uznane za stresujące, a nie za obojętne czy wręcz pozytywne. Z dużym prawdopodobieństwem można jednak orzec, iż trudny egzamin, od którego rezultatów wiele zależy, będzie postrzegany przez większość jego uczestników jako stresujący. Jednak nawet wówczas różnić się oni będą pod względem bardziej szczegółowej ewaluacji tego zdarzenia. Dla jednych z nich przybierze ono postać wyzwania, dla drugich zaś - zagrożenia. Pierwszy typ oceny wystąpi wtedy, kiedy osoba postrzega wymagania jako trudne, lecz jednocześnie wysoko szacuje własne możliwości sprostania im. W efekcie cała sytuacja jawi się jej jako szansa zysku i rozwoju. Zagrożenie natomiast wiąże się z oczekiwaniem krzywdy, z obawą przed potencjalną stratą. Jednostka zakłada wówczas, iż otoczenie jest nieprzychylnie, a jej zasoby nie wystarczające, by mu się skutecznie przeciwstawić.

Każdy z tych sposobów postrzegania transakcji stresowej wyzwała właściwą mu, charakterystyczną odpowiedź emocjonalną. Stan emocjonalny osób uznających egzamin za wyzwanie różni się zatem istotnie od emocji doświadczanych przez osoby widzące w nim przede wszystkim zagrożenie. Odmienności te manifestują się nie tyle w obrębie emocji negatywnych, co dotyczą obecności emocji pozytywnych, takich jak mobilizacja, zapal czy ciekawość. Emocje te motywują do działania zmierzającego do korzystnego rozwiązania sytuacji

stresowej i, co niezwykle ważne, same w sobie nie stanowią przykrego obciążenia wymagającego dodatkowych wysiłków zaradczych. Tendencja do uznawania stresujących wydarzeń za wyzwania stanowi ważną właściwość jednostek odznaczających się wysoką efektywnością zmagania się z trudnościami (por. Antonovsky, 1995; Kobasa, 1979).

JAK EGZAMINOWANI RADZĄ SOBIE ZE STRESEM?

Radzenie sobie ze stresem obejmuje szereg czynności inicjowanych przez jednostkę w celu przekształcenia istniejącej relacji stresowej w nie-stresową. By zmiana taka doszła do skutku, przeobrazenie musi objąć bądź to bezpośrednio źródło problemu, bądź też sposób jego przeżywania. Gdy zachowania realizują pierwszy z tych celów, pełnią funkcję instrumentalną, gdy drugi - pełnią funkcję palliatywną, poprawiając stan emocjonalny jednostki. Konkretna przejawiana aktywność zaradcza, zwana strategią, może w różnym stopniu realizować te dwie funkcje (Heszen-Niejodek, 1991). Pilne i długotrwałe uczenie się przed egzaminem sprzyja zatem nie tylko otrzymaniu dobrej oceny, ale może także służyć opanowywaniu lęku. Co ciekawe, u niektórych osób ta druga rola wspomnianego zachowania wydaje się dominować i wręcz warunkować jego podejmowanie (Janas, 1999).

Doświadczanie stresu egzaminacyjnego nie ogranicza się tylko i wyłącznie do momentu udzielania odpowiedzi na pytania ustne bądź pisemne, jest znacznie bardziej rozciągnięte w czasie. Radzenie sobie z nim stanowi więc proces, w którym kolejność pojawiania się określonych strategii wynika zarówno z cech podmiotu, jak i właściwości sytuacji. Konieczność przystąpienia do trudnego i ważnego egzaminu niesie ze sobą obfitość różnorodnych zagrożeń, niektóre z nich skupiają na sobie uwagę w pewnym przedziale czasowym, inne pozostają wówczas w tle. Ciągłym i wzajemnie zależnym przeobrażeniami ulega zatem ocena poznawcza transakcji, aktywność zaradcza człowieka i jego stan emocjonalny. Uogólnianie informacji pozyskanych w wyniku badania przypadkowo wybranego momentu radzenia sobie prowadziłoby do błędnych wniosków. Prawidłowy opis wspomnianego zjawiska powinien przede wszystkim uwzględniać jego naturalnie fazowy charakter, podyktowany zmieniającym się stopniem dostępnej podmiotowi kontroli nad źródłem stresu. Wyróżnia się cztery takie etapy (Zeidner, 1995).

Faza przygotowania obejmuje okres przed egzaminem. W czasie tym możliwe jest kształtowanie rezultatu egzaminu przez podjęcie odpowiedniego wysiłku umysłowego oraz rezygnację z czynności utrudniających osiągnięcie zamierzonego celu. Brak pewności co do realnego przebiegu egzaminu i jego ostatecznych wyników powoduje, iż osoby doświadczają niepewności i ambiwalentnych odczuć. Badania przeprowadzone przez Lazarusa i Folkmana (1985) wykazały, iż aż 94% studentów przeżywało na tym etapie zarówno emocje negatywne, jak i pozytywne. Potwierdzają to rezultaty uzyskane przez Smitha i Ellsworth (1987) akcentujące powszechną obecność kombinacji przede wszystkim trzech emocji: nadziei, wyzwania i obawy. Obok strategii realizujących funkcję instrumentalną, czyli zmierzających do zwiększenia prawdopodobieństwa sukcesu na egzaminie, występują zatem zachowania dążące do obniżenia nieprzyjemnego napięcia emocjonalnego towarzyszącego tej sytuacji. Warto zauważyć, iż rola tych ostatnich czynności w żadnym wypadku nie jest drugoplanowa, gdyż opanowanie nasilonych oznak dyskomfortu psychicznego stanowi warunek konieczny (choć niewystarczający) rozpoczęcia działań skierowanych bezpośrednio na merytoryczne przygotowanie się do sprawdzianu wiadomości.

Faza konfrontacji jest tożsama ze zdawaniem egzaminu. Jednostka musi radzić sobie nie tylko z bezpośrednio stawianymi przed nią wymaganiami, ale także z przeżywanymi emocjami. Z racji szczególnego ich natężenia w tym etapie mogą one wyraźnie komplikować przebieg całego procesu. Szacuje się, że odczuwanie najwyższego poziomu lęku przypada na sam początek egzaminu (Zeidner, 1994). Pojawiają się zatem zarówno strategie skoncentro-

wane na problemie, jaki i skoncentrowane na emocjach. Warto zauważyć, iż faza ta z wielu przyczyn nie podlega w zasadzie badaniom empirycznym.

Faza oczekiwania rozpoczyna się po zakończeniu egzaminu i trwa do czasu ogłoszenia jego wyników. Niepewność wynikająca z nieprzewidywalności całej rzeczywistej sytuacji egzaminu ustępuje więc miejsca niepewności związanej z brakiem jednoznacznie określonych rezultatów. Niemożliwe staje się jednak jakiegokolwiek na nie oddziaływanie, co pociąga za sobą spadek ilości strategii o funkcji instrumentalnej (Carver, Scheier, 1994). Dominują natomiast próby redukcji napięcia spowodowanego oczekiwaniem poprzez uruchamianie strategii o funkcji paliatywnej, ukierunkowanej na emocje.

Faza wyników następuje po ogłoszeniu rezultatów egzaminu. Po ich poznaniu znika niepewność, dokonuje się natomiast subiektywna ewaluacja osiągniętego wyniku. Charakterystyczna dla tego etapu jest nie ambiwalencja uczuć, lecz ich polaryzacja. Gdy wynik jest pozytywny, wyzwala emocje korzyści i kończy proces radzenia sobie. Kiedy jednak ocena ta wypada w kategoriach negatywnych, istnieje konieczność dalszego zmagania się z sytuacją i uczuciem porażki. Położenie tych dwu grup osób staje się zupełnie odmienne.

JAKA JEST EFEKTYWNOŚĆ RADZENIA SOBIE?

Można zatem postawić tezę, iż uczestnicy egzaminów najbardziej zainteresowani są wiedzą na temat tego, jakie sposoby radzenia sobie okazują się najefektywniejsze, przy czym podstawowy subiektywny wskaźnik tej skuteczności stanowi właśnie ocena z egzaminu. Tymczasem doniesienia z badań empirycznych w sposób zaskakująco konsekwentny wskazują na brak relacji między przedsięwziętymi działaniami a rezultatami egzaminu (por. Zeidner, 1995). Carver i Scheier (1994) stwierdzili, że generalnie sposoby radzenia sobie przejawiane przed egzaminem nie wpływają na jego wyniki, nie wiążą się także z redukcją negatywnych emocji. Wyjątkiem jest tutaj jedynie brak zaangażowania umysłowego ujemnie korelujący z otrzymaną oceną. Krantz (1983) w odniesieniu do sytuacji subiektywnie szacowanego niepowodzenia podczas pierwszego egzaminu w danej sesji wykazała większą moc tej otrzymanej wcześniej niesatysfakcjonującej oceny w predykcji rezultatów kolejnego testu niż zachowań, takich jak np. czas poświęcony na przygotowanie, uczestnictwo w repetytoriach i wykładach, korzystanie z konsultacji. Wśród danych zebranych przez Heszen-Niejodek wraz z zespołem (2002) podgrupy różniące się otrzymaną oceną z egzaminu wykazywały przede wszystkim odmienną częstotliwość uczęszczania na wykłady: podgrupa z lepszymi ocenami była pod tym względem pilniejsza. Nieistotne okazały się natomiast różnice dotyczące zakresu przeczytanych lektur obowiązkowych, okresu czasu przeznaczonego na przygotowanie się do egzaminu i średniej liczby godzin przeznaczanych na naukę w tym okresie. Dokładna analiza form uczenia się, które mogłyby tłumaczyć zaskakujący brak wpływu dwu ostatnich zmiennych na ocenę z egzaminu, nie przyniosła spodziewanych rezultatów. Nie zaobserwowano bowiem istotnego wpływu ani zaznaczania ważnych fragmentów w czytanej książce, ani sporządzania notatek z lektur, ani powtarzania z pamięci: w myśli, na głos i w formie notatek, a nawet tego, czy badany w ogóle powtarzał wyuczony materiał. Zaskakujący okazał się także fakt, iż wśród strategii radzenia sobie jedynie myślenie życzeniowe okazało się predykatorem otrzymanej oceny (wpływ negatywny), podczas gdy instrumentalne przygotowanie do egzaminu wpływało jedynie na wartości oceny oczekiwanej (wpływ pozytywny). Bolger (1990) z kolei zauważył, iż u studentów medycyny wzrost zaangażowania w instrumentalne radzenie sobie nie owocował lepszą oceną, lecz prowadził do nasilenia lęku.

W powszechnej świadomości natomiast intensyfikację lęku uważa się za główną przeszkodę w efektywnym poradzeniu sobie z sytuacją egzaminu. Podejście teoretyczne jest tutaj bardziej skomplikowane. Klinger (1984) prezentuje trzy modele wyjaśniające możliwe związki między lękiem a wynikiem egzaminu. Model **poznawczej interferencji** (*cognitive*

interference) zakłada, że wysokie natężenie lęku podczas sprawdzianu wiadomości sprzyja pojawianiu się myśli bezpośrednio nie związanych z zadaniem, lecz dotyczących przeżywanego wówczas pobudzenia emocjonalnego. Koncentracja na tych doznaniach nie łagodzi jednak napięcia, lecz, wręcz przeciwnie, dodatkowo je wzmacnia tak, że ostatecznie utrudnia ono wykonanie. Podstawę modelu **potwierdzenia** (*reassertation*) stanowi natomiast przesłanka, iż relację między oceną a lękiem modyfikuje poziom przygotowania do egzaminu, czyli - pośrednio - własne oczekiwania wobec oceny. Wysoki lęk idący w parze z pesymistycznym poglądem na własne umiejętności prowadzi do spadku mentalnego zaangażowania w realizowane zadanie i pogarsza wykonanie. Odwrotnie, optymistyczna ewaluacja szansy sukcesu przy wysokim lęku owocuje wzrostem koncentracji na zadaniu i sprzyja jego realizacji. Wynika z tego, iż wśród osób przygotowanych do egzaminu lepsze rezultaty powinny uzyskiwać osoby odczuwające silny lęk w porównaniu do osób nie odczuwających lęku, a także iż wśród osób nieprzygotowanych do egzaminu gorsze rezultaty winny wykazywać osoby odczuwające silny lęk w porównaniu do osób nie odczuwających lęku. Wreszcie, według modelu **reakcja-na-wykonanie** (*reaction-to-performance*) silny lęk stanowi skutek, a nie przyczynę, niskiej jakości wyniku. Nieadekwatne przygotowanie zmniejsza bowiem zdolność studenta do koncentracji na merytorycznej problematyce egzaminu i prowadzi do uświadamiania sobie nieuchronnej porażki, co zwrótnie dodatkowo potęguje lęk. Własne badania Klingera (1984) przeprowadzone podczas zdawania egzaminu pisemnego przyniosły najsilniejsze potwierdzenie właśnie dla ostatniego z opisywanych modeli. Nie oznacza to, iż wysoki lęk nigdy sam w sobie nie stanowi pierwszoplanowego powodu odniesionej porażki. Nie jest to jednak tak powszechne, jak można by oczekiwać na podstawie potocznych relacji.

Wydaje się, iż wskazywanie na lęk jako głównego winowajcę, pełni tutaj inną znaczącą funkcję psychologiczną, mianowicie w obliczu porażki chroni samoocenę. Zasadnicza jej wartość zostaje zachowana kosztem wymiarów bardziej peryferyjnych z perspektywy jednostki. Lęk stanowi bezpieczną wymówkę. Mniej bolesne może być bowiem przyznanie się do nieumiejętności sprawnej kontroli emocjonalnej niż ujawnienie własnych niedostatków intelektualnych. Taka interpretacja zwalnia ponadto z konieczności przejścia pełnej odpowiedzialności za doznane niepowodzenia.

Powyższe rozważania wskazują na ogromną trudność szacowania efektywności radzenia sobie ze stresem. Skuteczność ta może być określana ze względu na różne kryteria (Heszen-Niejodek, 1996, 2000). Posługując się w tym celu wyodrębnionymi przez Lazarusa (Folkman, Lazarus, 1980; Heszen-Niejodek, 1996, 2000) trzema poziomami analizy funkcjonowania człowieka w obliczu stresu: fizjologicznym, psychologicznym i społecznym, trzeba pamiętać, iż wysokiej efektywności działań zaradczych na jednym wymiarze niekoniecznie musi towarzyszyć taka sama skuteczność na pozostałych. Strategie radzenia sobie ze stresem egzaminacyjnym często przybierają postać zachowań niesprzyjających zdrowiu. I tak, Ogden i Mtandabari (1997) zanotowali wśród studentów w okresie sesji egzaminacyjnej przyrost liczby palaczy, spadek wykonywanych ćwiczeń fizycznych i subiektywne zmniejszenie się ilości czasu przeznaczanego na jedzenie, chociaż studenci ci generalnie spożywali więcej słodczy w porównaniu do osób nie podlegających stresowi egzaminacyjnemu. W badaniach tych stwierdzono także obniżenie konsumpcji alkoholu w odniesieniu do okresu poprzedzającego egzamin. Bardziej złożone wyniki uzyskali Steptoe z zespołem (1996): ich pomiary wykazywały spadek spożycia alkoholu jedynie wśród studentów o wysokim postrzeganym wsparciu społecznym, natomiast w grupie o niskich jego wartościach w tym samym czasie ilość wypijanego alkoholu wzrosła. Badacze ci stwierdzili podobny modyfikujący wpływ wsparcia społecznego na palenie papierosów, jednak tylko wśród kobiet. Liczba papierosów wypalanych dziennie przez studentki o niskim poczuciu wsparcia społecznego wzrosła o 54,7% w porównaniu do okresu neutralnego pod względem doznawania stresu egzaminacyjnego. Co ciekawe, generalnie to kobiety postrzegały doświadczany stres jako wyższy oraz

manifestowały gorszy stan emocjonalny niż mężczyźni. Wyniki te mogą być obciążone błędem wynikającym z odmiennej dla każdej z płci aprobaty społecznej w przyznawaniu się do dyskomfortu emocjonalnego. Nie wykluczają jednak innej podatności na stres wśród kobiet.

Wszystkie przytoczone do tej pory rezultaty prac empirycznych jednoznacznie informują, iż nie istnieje prawdziwa dla wszystkich lista skutecznych sposobów radzenia sobie ze stresem egzaminacyjnym. Zrealizowane w zespole Heszen-Niejodek (Gruszczyńska, 2002; Heszen-Niejodek i in., 2002) badania sugerują, iż efektywność radzenia sobie jest w większym stopniu pochodzą z zasobów jednostki niż tego, co ona robi, myśli i czuje w trakcie trwania transakcji stresowej. Reakcje te nie zmieniają bowiem ostatecznego wyniku radzenia sobie, lecz są wyrazem ogólnej kondycji psychofizycznej, z jaką jednostka wkracza w daną konfrontację stresową. Płyne stąd wniosek, iż na adaptacyjność zmagania się ze stresem trzeba zatem spojrzeć z perspektywy rozwojowej, czyli kształtowania i nabywania odporności na stres. Doraźne techniki behawioralne nie przyniosą tutaj żadnych pożądaných efektów, o ile trafią na poważne deficyty w zasobach jednostki. Dwa dni przed egzaminem niewiele można zrobić. To, jak jednostka się wówczas czuje, stanowi właśnie wyznacznik stanu jej zasobów.

Ewa Gruszczyńska

LITERATURA

- Antonovsky A., 1995, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia*, Warszawa: Wydawnictwo IPN.
- Bolger N., 1990, *Coping as a personality process: A prospective study*, "Journal of Personality and Social Psychology", 49, 525-537.
- Carver Ch. S., Scheier M. S., 1994, *Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction*, "Journal of Personality and Social Psychology", 66, 184-195.
- Folkman S., Lazarus R. S., 1980, *An analysis of coping in a middle-aged community sample*, "Journal of Health and Social Behavior", 21, 219-239.
- Folkman S., Lazarus R. S., 1985, *If it changes it must be a process: A study of emotion and coping during three stages of a college examination*, "Journal of Personality and Social Psychology", 58, 150-170.
- Gruszczyńska E., 2002, *Poczucie koherencji a proces radzenia sobie ze stresem (na przykładzie stresu egzaminacyjnego)*. Nieopublikowana praca doktorska, Instytut Psychologii UŚ, Katowice.
- Heszen-Niejodek I., 1991, *Radzenie sobie z konfrontacją stresową (wybrane zagadnienia)*, „Nowiny Psychologiczne”, 1-2, 13.
- Heszen-Niejodek I., 1996, *Stres i radzenie sobie – główne kontrowersje*, (w:) I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu: problemy teoretyczne i metodologiczne*, Uniwersytet Śląski, Katowice, s. 12-43).
- Heszen-Niejodek I., 2000, *Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie*, (w:) J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, t. III, s. 465-492.
- Heszen-Niejodek I., Januszek M., Gruszczyńska E., 2002, *Sprawozdanie końcowe z wyników uzyskanych w ramach projektu: „Styl radzenia sobie ze stresem, rodzaj sytuacji stresowej a przebieg i efektywność radzenia sobie (badania w modelu interakcyjnym)”* Grant KBN nr 1 H01F 014 14. Nieopublikowany manuskrypt, Instytut Psychologii UŚ, Katowice.
- Janas A., 1999, *Radzenie sobie ukierunkowane na emocje a efektywność funkcjonowania w sytuacji stresu egzaminacyjnego*. Nieopublikowana praca magisterska, Instytut Psychologii UŚ, Katowice.
- Klinger E., 1984, *A consciousness-sampling analysis of test anxiety and performance*, "Journal of Personality and Social Psychology", 47, 1376-1390.
- Kobasa S. C., 1979, *Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness*. "Journal of Personality and Social Psychology", 37, 1-11.
- Krantz S. E., 1983, *Cognitive appraisals and problem-directed coping: A prospective study of stress*, "Journal of Personality and Social Psychology", 44, 638-643.
- Lazarus R. S., Folkman S., 1984, *Stress, appraisal, and coping*, New York: Springer.
- Ogden J., Mtandabari T., 1997, *Examination stress and changes in mood and health related behaviours*, "Psychology and Health", 12, 289-299.

- Smith C. A., Ellsworth P. C., 1987, *Patterns of appraisal and emotions related to taking an exam*, "Journal of Personality and Social Psychology", 52, 475-488.
- Steptoe A., Wardle J., Pollard T. M., Canaan L., Davies G. J., 1996, *Stress, social support and health-related behavior: A study of smoking, alcohol consumption and physical exercise*, "Journal of Psychosomatic Research", 41, 171-180.
- Zeidner M., 1994, *Personal and contextual determinants of coping and anxiety in evaluative situation: A prospective study*, "Personality and Individual Differences", 16, 899-918.
- Zeidner M., 1995, *Adaptive coping with test situations: A review of the literature*, "Educational Psychologist", 30, 123-133.