

Babeş-Bolyai Tudományegyetem

Pszichológia és Neveléstudományok Kar

Pszichológia Szak

Elérni vagy megélni?

A perfekcionizmus, flow és vizsgaszorongás kapcsolatai egyetemistáknál.

Készítette:

Orza Blanka

Témavezető tanárok:

dr. Szamosközi István, drd. Barta Andrea

Erdélyi Tudományos Diákköri Konferencia

Alapképzés, nappali tagozat, III. évfolyam

Kolozsvár

2021

Tartalom

Kivonat (abstract)	3
1.1. Kutatás témája és relevanciája	3
1.2. Vizsgált konstruktumok bemutatása	4
1.2.1. Perfekcionizmus	4
1.2.2. Flow	6
1.2.3. Vizsgaszorongás	8
1.3. Vizsgált konstruktumok közötti kapcsolatok bemutatása	10
1.3.1. Perfekcionizmus és vizsgaszorongás.....	10
1.3.2. Flow és vizsgaszorongás	12
1.3.3. Flow és perfekcionizmus	14
1.3.4. Perfekcionizmus, flow és vizsgaszorongás	16
2.1. Célok	17
2.2. Hipotézisek	17
2.3. Módszer és eljárás	19
2.3.1. Résztvevők.....	19
2.3.2. Eszközök.....	20
2.3.3. Kutatási design	22
2.3.4. Eljárás	22
2.4. Eredmények bemutatása és értelmezése	22
2.5. Következtetések	27
2.5.1. Kutatás korlátai és továbbfejlesztési lehetőségei.....	32
Könyvészet	34

Kivonat (abstract)

A vizsga- és teljesítményszorongás az előző évtizedekhez képest négyszeresére emelkedett, érintve a diákok 60%-át. Ennek hatása elsősorban a teljesítmény romlásában, a jegyek csökkenésében mutatkozik, de befolyásolva a mentális jóllétet, komolyabb pszichés problémákhoz vezethet. Előzetes kutatások ennek a folyamatnak két fontos komponensét emelték ki: a perfekcionizmust és a flow-t. Keresztmetszeti korrelációs kutatásunk célja megvizsgálni a magyar, alapképzésen tanuló egyetemistáknál a kognitív vizsgaszorongás, az adaptív és maladaptív perfekcionizmus, illetve a flow állapot összefüggéseit. Ezek felmérésére a Kognitív Vizsgaszorongás Skálát (CTA), a Majdnem Tökéletes Skálát (APS-R) és a Flow Állapot Kérdőívet alkalmaztuk. Feltételeztük, hogy a perfekcionizmus adaptív és maladaptív dimenziói egymástól eltérő irányban függenek össze a vizsgaszorongással és a flow állapottal. Arra is számítottunk, hogy az, aki tanulmányai közben gyakran tapasztal flow-élményt, kevésbé lesz hajlamos a vizsgaszorongásra, vagyis, hogy e két konstruktum között negatív összefüggés mutatkozik. Emellett, azt is feltételeztük, hogy a maladaptív perfekcionizmus és vizsgaszorongás közti negatív kapcsolatot mediálja a kihívás-készség egyensúlya.

1.1. Kutatás témája és relevanciája

Napjaink felgyorsult életstílusa egyre több elvárás elé helyezi a jövő munkavállalóit, vagyis az iskolásokat és egyetemistákat. A növekvő individualizmus, erősödő versenyszellem és teljesítményorientáció a generációs különbségekben is megmutatkozik. Ezek fényében, kétségtelen, hogy a mai diákok az elvárások fokozatosan növekvő terhével kell megküzdjenek, és mindeközben tanuljanak, fejlődjenek. Jogosan felmerül a kérdés, hogy a 21. századi diák, a tökéletesség elvárásaitól hajszolva, pusztán az adott iskolai rendszer követelményeinek elérésére törekszik, vagy képes élvezni is a tanulás folyamatát, elmélyülni benne és megélni ennek sikereit és kudarcait?

Generációs eltérések figyelhetők meg egyrészt a vizsgaszorongásban, mely napjainkban a diákok közel 60%-át érinti. Ezek közül, a diákok majdnem fele tapasztal debilizáló szorongást, amely a teljesítmény és jóllét csökkenése mellett, kiegészi tüneteket is eredményez (Burcaş & Creţu, 2020). Hasonló különbségek figyelhetők meg a perfekcionizmus esetén is, amely az utóbbi 30 évben lineárisan növekedő tendenciát mutatott. A fiatalabb generációk úgy érzik, környezetük többet követel tőlük, de ők is többet várnak el maguktól, és másoktól egyaránt (Curran & Hill, 2019). Paradox módon, mindezek a társadalmi változások közvetetten a tanulmányi teljesítmény és jóllét csökkenését

eredményezik (Abdollahi és mtsai., 2016; Alibak és mtsai., 2019; Cassady & Johnson, 2002; Cohen & Bodner, 2018; Eum & Rice, 2011; Joo és mtsai., 2012; Rassaby és mtsai., 2021).

Ezek értelmében, érdemes elsősorban azt megvizsgálni, hogy megjelenik-e a flow élmény a tanulásban, illetve, hogy a perfekcionizmus adaptív és maladaptív formái milyen mértékben vannak jelen az egyetemistáknál. Ezek alapján, a diákok jóllétének és tanulmányi eredményeik szempontjából fontos lenne feltárni a vizsgaszorongás korrelátumait. Rassaby és munkatársai (2021) kihangsúlyozták, hogy ahhoz, hogy a tanulmányi szorongást megértsük, elsősorban az ehhez hozzájáruló egyéni tulajdonságokat kell felismerni, mint például a perfekcionizmust (Eum & Rice, 2011), és az ezzel interakcióba kerülő tanulási környezetet lehetőségeit, például a kihívások és készségek egyensúlyát, vagyis a flow élményt (Esteban-Millat és mtsai., 2014).

Kutatásunk fő témája tehát a perfekcionizmus, flow és vizsgaszorongás összefüggéseinek vizsgálata egyetemisták körében. Oktatási szempontból, fontos odafigyelni a diákok perfekcionizmusára, és felismerni, hogy meddig adaptív ez a tulajdonság, és mikortól válik maladaptívvá (Bieling és mtsai., 2004; Gotwals és mtsai., 2012; Slaney és mtsai., 2001; Stoeber & Otto, 2006). Emellett, hasznos lenne, ha az iskola egy flow élményeket serkentő közegnek bizonyulna (Escartin és mtsai., 2014; Rodríguez-Ardura & Meseguer-Artola, 2016), annak érdekében hogy a vizsgaszorongás debilizáló mértéke csökkenjen. Mindezek különösen fontosak és érvényesek az online tanítási közegben is (Alibak és mtsai., 2019; Esteban-Millat és mtsai., 2014; Joo és mtsai., 2012; Joo és mtsai., 2015; Rodríguez-Ardura & Meseguer-Artola, 2016; Shin, 2006).

1.2. Vizsgált konstruktumok bemutatása

1.2.1. Perfekcionizmus

A perfekcionizmus a személyiségnek egy többdimenziós konstruktuma, melyet a túlzottan magas standardok és az erős önkritikusság jellemez (Frost és mtsai., 1990; Hewitt & Flett, 1991). Fontos viszont tudatosítani, hogy a perfekcionizmus egy összetett tulajdonság, és nem feltétlenül negatív, diszfunkcionális. Képes egy olyan energiával ellátni a személyt, amely felhasználható adaptív és maladaptív módon egyaránt. Akkor adaptív, ha a magas belső standardok a teljesítmény serkentéséhez járulnak hozzá, ellenben, ha erős önkritikával társul, maladaptívnek bizonyul, és gyenge teljesítményhez vezet (Powers és mtsai., 2012; Reinhardt és mtsai., 2019; Silverman, 2007).

Stoeber és Otto (2006) kihangsúlyozták, hogy a perfekcionizmus nem csak normális, de teljes mértékben pozitív vonás lenne, ha az ilyen személyek kizárólag arra fókuszálnának, hogy a legjobbat adják magukból, mintsem a hibák-, esetleges kudarcok miatt aggódjanak. Adaptívabb lenne továbbá, ha a perfekcionista mindarra koncentrálnának, amit eddig elértek, ahelyett, hogy mit érhetek volna el, ha minden tökéletesen ment volna.

Ezek értelmében, elkülönítendő a perfekcionizmus két nagy formája: a perfekcionista törekvések és a perfekcionista aggodalmak. A törekvő személyek magas standardokat állítanak fel maguknak, de pozitív önértékeléssel, a siker reményével és a rendezettség, rendszeresség igényével rendelkeznek. Ezzel szemben, az aggódók valószerűtlen célokat tűznek ki maguk elé, és kételkednek ezek elérésében, félnek a kudarctól (Abdollahi és mtsai., 2016), az esetleges negatív kiértékeléstől, és inkább a hibákra fókuszálnak. A perfekcionista aggódók gyakran tapasztalnak diszkrepanciát, amely az elvárások, magas standardok, és a tényleges teljesítmény közötti távolságra vonatkozik (Slaney és mtsai., 2001; Stoeber & Otto, 2006).

Egy kutatás eredményei szerint, a maladaptív értékelő aggodalmak szorosan összefüggnek a depresszióval, szorongással, stresszel és vizsgaszorongással. Ezzel szemben, pozitív, de gyenge összefüggés található a fentebb felsorolt patológikus állapotok és az adaptív perfekcionizmus között is. Ugyanakkor, a pozitív törekvések és a maladaptív értékelő aggodalmak között is pozitív kapcsolatot találtak, ami arra utal, hogy a két forma nem teljesen független. Ezek fényében egyes kutatók szerint, a pozitív törekvések sem mondhatóak teljesen adaptívnak, hanem inkább semlegesnek (Bieling és mtsai., 2004). Az erre vonatkozó eredmények viszonylag ellentmondásosak a szakirodalomban. Egy metaanalízisben például, kimutatták, hogy a perfekcionista törekvésekben jelentős különbség volt az intellektuálisan tehetséges és nem tehetséges diákok között. Míg a két diákcsoport hasonló mértékű perfekcionista aggodalmakat mutatott, a tehetséges diákok magasabb szintű perfekcionista törekvésekkel rendelkeztek (Stricker és mtsai., 2019).

Különböző elméleti modellek, a perfekcionizmus más más dimenzióit határozták meg, így gyakran, mérőeszköztől függően különböznek a kutatási eredmények. Forst és munkatársai (1990) a perfekcionizmus 6 dimenzióját különböztették meg: magas személyes elvárások, hibák miatti aggodalom, viselkedés miatti kételyek, szülői elvárások, szülői kritika, szervezettség (precizitás, rend). Kutatások kimutatták, hogy a hibák miatti aggodalom, a szülői kritika és a viselkedés miatti kételyek maladaptívnek bizonyulnak, míg a szervezettség adaptívnek (Dobos & Pikó, 2017). Ehhez hasonlóan, a személyes elvárások perfekcionizmus is adaptív, mivel az énrre való fókuszálás, a teljesítményre való reflektálás,

ennek monitorizálása általában a problémamegoldás serkentését szolgálja, így jobb teljesítményt eredményez (Weiner & Carton, 2012).

Egy másik megközelítésben, Hewitt és Flett (1991) elkülönítették a perfekcionizmus intraperszonális és interperszonális szintjeit, illetve három dimenzióját határozták meg: énorientált-, másokra irányuló- és társadalmilag előírt perfekcionizmus. Kutatások arra mutattak rá, hogy az énorientált perfekcionizmus inkább adaptív, és pozitívan függ össze a motivációval, tanulmányi énhatékonysággal, adaptív metakognícióval, belső célorientációval, pozitív érzelmekkel, elmélyüléssel, sikerrel. Ezzel szemben, a szociálisan előírt perfekcionizmus maladaptívnek bizonyul, és negatívan függ össze az előzőleg felsorolt konstruktumokkal, illetve a jóllét számos összetevőjével (Birch és mtsai., 2019; Mills & Blankstein, 2000). Emellett, a másokra irányuló perfekcionizmus pozitív prediktora a jóllét egyes elemeinek, mint például a célirányosságnak és sikereknek (Birch és mtsai., 2019).

Slaney és munkatársai (2001) a perfekcionizmus három dimenzióját különböztették meg: diszkrepancia, magas standardok, rendszeret. A magas standardok (a szakirodalomban perfekcionista törekvéseknek is nevezik) a személy magas teljesítményelvárásaira utalnak, és a rendszeretettel együtt, adaptívnek bizonyulnak. Ezzel szemben, a diszkrepancia egyértelműen a perfekcionizmus maladaptív formája. A magas standardok összefüggnek a Hewitt és Flett (1991) által meghatározott énorientált perfekcionizmussal, és a Forst és munkatársai (1990) által meghatározott személyes standardok alskálával. Ez utóbbi eszköz szervezés dimenziója összefügg a rendszeret dimenzióval, illetve a hibák miatti aggodalom a diszkrepancia dimenzióval (Slaney és mtsai., 2001).

1.2.2. Flow

A flow, más nevén az optimális élmény elmélete Csíkszentmihályi (1991, 1997) nevéhez fűződik. Akkor beszélhetünk flow-ról amikor a személy, belsőleg motiváltan, annyira beleolvad a cselekvésbe, hogy szinte erőfeszítés nélkül tesz mindent, és figyelmét csak erre tudja összpontosítani. Ilyen tevékenységek lehetnek a sport, a művészetek, hobbik, a játék, de a munka is. A flow élmény olyankor jön létre, amikor készségeink segítségével még éppen meg tudjuk oldani a feladatot.

Alapvető jellemzője a cselekvéssel való azonosulás, világos célok, azonnali visszajelzés a cselekvésről, intenzív és fókuszált figyelem, éntudat elvesztése, időérzékelés torzulása és kontroll érzése. Mindezek autotelikus tevékenységet eredményeznek, vagyis

önmagában jutalmazó, önmagáért történő cselekvést, melyben a külső jutalmazás nem jelentős (Csikszentmihályi, 1991; Nakamura & Csikszentmihályi, 2014).

Kutatók azt találták, hogy a flow jellemzői közül leginkább a kihívás és készségek egyensúlya, illetve a feladattal való egybeolvadás a meghatározó, ugyanis ezek magukba foglalják a flow többi tulajdonságait is (Magyaródi és mtsai., 2013). Csikszentmihályi (1997) elméleti modelljéből kiindulva, akkor jön létre az optimális élmény, ha elég magas a kihívás szintje, és elegendőek az észlelt készségek is, tehát ezek összhangban vannak egymással. Abban az esetben viszont, amikor az észlelt kihívás túl nagy, és a készségek nem elegendőek, a személy kezdetben éberré válik, majd megjelenik a szorongás. Ellenkező esetben, amikor a készségek meghaladják a kihívások szintjét, kezdetben egy relaxált állapot jelentkezik, majd az unalom.

Ha a személy azt tapasztalja, hogy készségei tökéletesen megfelelnek a feladat kihívásainak, azt is észlelheti, hogy képes megfelelően kontrollálni a helyzetet. Ez a kontroll inkább egy erőfeszítés nélküli koncentráció, melynek során a személy bízik abban, hogy ha figyelmét a feladatra összpontosítja, képes teljesíteni ennek kihívásait. Flow-ban a cselekvő és a cselekvés egybeolvadnak, és a személy teljes elkötelezettséggel elmerül az adott feladatban, kizárva az élet egyéb aspektusait és zavaró ingereit, mint a kellemetlenségeket, aggodalmakat, problémákat. Az ilyen élmény jutalmazó jellegű, és facilitálja a cselekvés megismétlését (Joo és mtsai., 2012).

A flow élmények nem csak a művészetekben vagy sportban fontosak, hanem a tanulmányi és iskolai közegben egyaránt. Ebben az esetben is, a flow akkor valósul meg, ha a diákok kihívó feladatokkal találkoznak (pl. komplex problémák megoldása vagy kreativitást igénylő feladatok), és megfelelően magas szintű készségekkel rendelkeznek (Escartin és mtsai., 2014). A tanulmányi flow jelentősége abban rejlik, hogy nagymértékben facilitálja a diákok teljesítményét. Mindez annak tudható, hogy ha a diák egy vizsga vagy bármilyen teljesítményi szituációban egybeolvad feladatával, elmélyül benne, és képes kizárni a teljesítményt zavaró külső vagy belső tényezőket, képes lesz összpontosítani a feladat releváns elemeire (Magyaródi és mtsai., 2013).

Iusca (2015) azt találta, hogy azok a zenész egyetemisták, akik vizsga közben flow állapotban voltak, jobban teljesítettek, mint azok, akik nem érték el ezt az állapotot. Számos kutatás online tanulmányi közegben is vizsgálta az optimális élményt. Egy – ilyen szempontból – korai kutatás, rámutatott arra, hogy az online tanulók is tapasztalnak flow állapotot. Ennek jelei, hogy élvezik a tanulást, jelennek érzik magukat az online közegben, teljes figyelmet fordítanak a megoldandó feladatra, aktívan kommunikálnak társaikkal és

tanáraikkal, illetve tanulás közben elvesztik időérzékelésüket. Mindezek facilitálják a teljesítményt (Shin, 2006).

Több kutatás tehát rámutatott arra, hogy a tanulmányi flow élmények pozitív hatással vannak a diákok teljesítményére (Joo és mtsai., 2015; Kiili & Ketamo, 2018; Rodríguez-Ardura & Meseguer-Artola, 2016), de affektív állapotaira is. Akik ugyanis gyakran tapasztalnak flow élményt, jobb kedvűeknek, vidámabbaknak bizonyulnak (Esteban-Millat és mtsai., 2014). A flow-nak, tanulmányi szempontból, hosszú távú következményei is vannak: elősegíti a nagyobb kitartást és erőfeszítést, ami a hosszabb tanulási időben, a kihívó és ambiciózus tanulmányi célokra való fókuszálásban és a magasabb tanulmányi standardok teljesítésében mutatkozik meg (Escartin és mtsai., 2014).

1.2.3. Vizsgaszorongás

A félelem egy valós problémára vagy közvetlenül észlelhető fenyegető szituációra adott érzelmi válasz. Ezzel szemben, a szorongás egy potenciálisan fenyegető helyzet előrevetítése. Míg a félelem szükségszerűen beindítja a „fight or flight” fiziológiai reakcióit, a szorongás általában az elkerülő viselkedéseket facilitálja (American Psychiatric Association, 2013). A diákok jelentős részénél szorongásos állapot jelentkezik vizsgaszituációkban is, ami negatívan hat a teljesítményre és jóllétre. A vizsgaszorongás a felmérési, tesztelési szituációkra adott reagálási tendenciák összessége, mint a feszültség, aggodalom, betolakodó gondolatok és növekedett fiziológiai arousal-szint (Burcaş & Creţu, 2020). Ez egy komoly problémát képez diákok körében, mely kihat a tanulmányi teljesítményre és eredményekre, sok esetben meghatározva a továbbtanulási vagy munkatalálási lehetőségeket (Abdollahi és mtsai., 2016).

A vizsgaszorongás kialakulása komplex, és több tényező befolyásolja. A biopszichoszociális modell értelmében, ebben közrejátszanak biológiai, pszichológiai és szociális faktorok is. A vizsga miatti szorongást specifikusan a tanuló személyes tulajdonságai aktiválják, illetve, a szorongást fokozza a szituáció fenyegetettségének észlelése és kiértékelése (például a kudarcról vagy mások negatív értékelésétől való félelem, a teszt észlelt fontossága stb.). Kihangsúlyozandó, hogy a vizsgaszorongás az online tanulmányi közegben is megjelenik, melynek hatását felerősíti az elektronikus eszköz vagy online platform használata, illetve a szemközti szociális interakció hiánya (Alibak és mtsai., 2019).

Ez a szorongásos állapot érinti a személy viselkedését, kognícióit és fiziológiai működését egyaránt (Lowe és mtsai., 2007). Ennek értelmében, a vizsgaszorongás konstrukciójában a kutatók több dimenziót feltételeztek. Hodapp és Benson (1997) öt faktort határozott meg: aggodalom, érzelmesség, kognitív interferencia, önbizalom hiánya. Általánosságban viszont, a szakirodalom különbséget tesz a vizsgaszorongás kognitív (aggodalom) és affektív (emocionalitás) komponensei között. Morris és munkatársai (1981) azt találták, hogy az aggodalom nem feltétlenül jelenik meg együtt az emocionális komponenssel, tehát a kettő minőségileg különbözik. Emellett, hangsúlyozták, hogy a szorongás egy tanult folyamaton alapul: a személy, a környezetével való interakciója során megtanulhatja a szorongás valamely komponensét, vagy mindkettőt, de az is megtörténhet, hogy egyiket sem sajátítja el.

A vizsgaszorongás kognitív dimenziója a kognitív erőfeszítést igénylő szituációkban jelenhet meg, és túlzott önellenőrzésben, személyes alkalmatlanság érzésében, a potenciális kudarc negatív gondolataiban, negatív elvárásokban mutatkozik. Ezzel szemben, az emocionalitás leginkább a fiziológiai reakciók szubjektív észlelésére vonatkozik – mint például gyors szívverés, szapora légzés, gyomorbántalmak, idegesség, pánik, fejfájás – illetve különböző érzelmi állapotok hatására (Burcaş & Creţu, 2020; Lowe és mtsai., 2007; Morris és mtsai., 1981; Thomas és mtsai., 2017; Wine, 1971).

A vizsgaszorongás nagymértékben befolyásolja a tanulmányi folyamatokat és teljesítményt, de a dimenziók mentén különböző módon hat. A fiziológiai arousal például csak abban az esetben vezet a teljesítmény csökkenéséhez, ha társul a magas aggodalmakkal. Az arousal moderált mértéke viszont magasabb teljesítményt is eredményezhet. Kutatások azt találták, hogy a két fő dimenzió közül leginkább a kognitív komponens asszociálható az iskolai eredmények, átlagok és vizsgapontok csökkenésével (Cassady & Johnson, 2002; Thomas és mtsai., 2017).

Wine (1971) kognitív-figyelmi modelljében, kihangsúlyozza, hogy a vizsgaszorongó diákok megosztják figyelmüket a feladat-releváns gondolatok (pl. hogyan oldják meg a vizsgán megjelenő feladatot) és feladat-irreleváns gondolatok között (pl. teljesítménnyel kapcsolatos aggodalmak). Mivel ezek a gondolatok folyamatosan interferálnak, megnehezítik a vizsgára való fókuszálást, és végső soron gyengébb teljesítményt eredményeznek. Ezek értelmében, a vizsgaszorongás debilizáló hatása elsősorban annak a kognitív interferenciának köszönhető, amit a diákok feldolgoznak a teszttel kapcsolatban ez előtt, és eközben (Cassady & Johnson, 2002).

1.3. Vizsgált konstruktumok közötti kapcsolatok bemutatása

1.3.1. Perfekcionizmus és vizsgaszorongás

A perfekcionizmus egy kétélű tulajdonság, ugyanis megnyilvánulhat adaptív de maladaptív módon is (Reinhardt és mtsai., 2019), melyek eltérően hatnak a jóllétre, affektív állapotokra és teljesítményre (Rassaby és mtsai., 2021). Milyavskaya és munkatársai (2014) kimutatták, hogy a különböző típusú perfekcionistaknál más-más érzelmi változások figyelhetők meg az iskolai tanév során. Az önkritikus (maladaptív) perfekcionista érzelmiai állapotai romlanak az év előrehaladtával, és még vakációkban is erős szorongást mutatnak. Ezzel szemben, a személyes standardú (adaptív) perfekcionistaakra pozitív affektív állapot jellemző vakációk alatt. Ez arra utal, hogy a személyes standardok perfekcionizmus nem csak teljesítmény-szituációban adaptívabb, de úgy tűnik, a vakációk előnyét is jobban „fel tudja használni”, pozitívabb érzelmi állapotokat mutatva a tanév során.

Ezek értelmében, a perfekcionizmusnak a teljesítményre való hatásai rendkívül komplexek. Egyrészt, a perfekcionizmus energiával látja el a szervezetet és szabályozza a viselkedést. Ennek következtében, a tanuló több időt tölt el a releváns feladatok végzésével, képes elmerülni tanulmányaiban, és végső soron jobb teljesítményt mutat. Egy másik perfekcionista tanulót viszont túlzott aggodalom, önkritikusság és kudarcérettelenség jellemez. Ez a diák hajlamosabb elkerülni, szorongóan viselkedni, halasztgatni a tanulást, helyette irreleváns dolgokkal foglalkozni, annak érdekében, hogy a lehetséges kudarcot elkerülje. Emellett, vizsgaszituációban könnyen lefagy és alulteljesít (Madigan, 2019; Silverman, 2007).

A maladaptív perfekcionista diákok tehát nagyobb valószínűséggel tapasztalnak negatív érzelmeket, például szorongást, ami főleg teljesítményi helyzetekben erősödik fel. Ez azzal magyarázható, hogy a maladaptív perfekcionista elfoglaltabbak saját értékelésükkel és másoknak őket érintő véleményeivel (Ljubin-Golub és mtsai., 2018). Mivel az ilyen diák legtöbbször a feladat szempontjából irreleváns cselekvéseket végez, a valós probléma megoldatlan marad, ami szorongáshoz vezet. Ez a szorongás pedig gátolja a megfelelő teljesítményt, így a diák eredeti hiedelmei igazolódnak, és nagy valószínűséggel a következőkben is ezeket megerősítve fog cselekedni (Weiner & Carton, 2012).

Ezzel szemben, a perfekcionista törekvések nagyrészt adaptívak, esetenként semlegesek, és csak ritkán maladaptívak a teljesítmény szempontjából (Gotwals és mtsai., 2012). Az énré irányuló magas elvárások és célok általában elősegítik a belső motivációt,

énhatékonyságot, törekvést és kitartást annak érdekében, hogy a célok valóban megvalósuljanak. Emellett, az énré való fókuszálás, a teljesítményre való reflektálás és ennek monitorizálása általában a problémamegoldás serkentését szolgálja. Normális esetben, ha az észlelt stressz vagy a kiértékelt fenyegetettség nem extrém, előremozdítja a megközelítő motivációt, és jobb teljesítményt eredményez. Ellenkező esetben, maladaptív vá válhat, és hasonló romboló hatása lehet stresszhelyzetben, mint a maladaptív perfekcionizmusnak (Bong és mtsai., 2014; Weiner & Carton, 2012).

A perfekcionista tehát, attól függően, hogy esetükben ez a tulajdonság adaptív vagy sem, különbözőképpen viszonyulnak a teljesítményi helyzetekhez, és eltérő mértékben mutatnak negatív érzelmi állapotokat, mint például vizsga- és teljesítményszorongást. A szakirodalom megegyezik abból a szempontból, hogy a maladaptív perfekcionizmus negatívan függ össze a vizsgaszorongással (Abdollahi és mtsai., 2016; Arana & Furlan, 2016; Bong és mtsai., 2014; Eum & Rice, 2011; Frost és mtsai., 1993; Mor és mtsai., 1995; Rassaby és mtsai., 2021; Stoeber és mtsai., 2009; Weiner & Carton, 2012), és képes előre is jelezni ezt (Dobos & Pikó, 2017; Vanstone & Hicks, 2019). Ezzel szemben, még vitatott, hogy az adaptív perfekcionizmus negatív kapcsolatban áll a vizsgaszorongással (Dobos & Pikó, 2017; Vanstone & Hicks, 2019; Weiner & Carton, 2012), vagy nincs egyértelmű kapcsolat köztük (Eum & Rice, 2011; Stoeber és mtsai., 2009).

Burcaş és Creţu (2020), 22 mintát vizsgáló metaanalízisükben azt találták, hogy a maladaptív perfekcionizmus és a teljes vizsgaszorongás között jelentős, de közepes erősségű pozitív összefüggés van. Ezzel szemben, az adaptív perfekcionizmus nem függött össze szignifikánsan a teljes vizsgaszorongással. Ennek ellenére, a perfekcionizmus mindkét dimenziója jelentős pozitív kapcsolatban állt a kognitív és affektív vizsgaszorongással: a perfekcionista törekvések például erősebb összefüggést mutattak a vizsgaszorongás affektív komponensével. Ennek értelmében, a magas standardokkal és a saját teljesítménnyel kapcsolatos magas elvárásokkal rendelkező diákok nagyobb valószínűséggel tapasztalják vizsgaszituációban az izgalmi állapot fiziológiai tüneteit, mintsem a túlzott aggodalmat és negatív gondolatokat. Mindezek mellett, a perfekcionista törekvések kevésbé maladaptívak.

Fontos viszont kihangsúlyozni, hogy leginkább a kognitív vizsgaszorongás asszociálható a tanulmányi teljesítmény hanyatlásával (Cassady & Johnson, 2002; Thomas és mtsai., 2017). Burcaş és Creţu (2020) adatai arra utalnak, hogy a perfekcionista aggodalmaknak és a kognitív vizsgaszorongásnak hasonló kognitív jellemzőik vannak, mint például a kudarcra való fókuszálás, önbizalom hiánya a célok elérésében, kognitív interferencia, feladat-irreleváns gondolatok stb. (lásd Wine, 1971). Ezt alátámasztja Lowe és

munkatársainak (2007) biopszichoszociális modellje, miszerint a vizsga miatti szorongást a tanuló személyes tulajdonságai aktiválják, illetve a vizsgaszituáció fenyegetésének kiértékelése (pl. kudarcról és mások értékelésétől való félelem).

Egy kutatásban azt találták, hogy minél nagyobb a kognitív vizsgaszorongás mértéke, annál jobban csökken a teljesítmény, illetve annál nagyobb a maladaptív perfekcionizmus és az elkerülő célorientáció mértéke. Azt is kimutatták, hogy a szorongóbb diákok nagy része maladaptív perfekcionista, és inkább elkerülően célorientáltak, sőt, nagyobb arányban nő neműek. Ugyanakkor, az intenzívebben szorongó diákok gyengébben teljesítenek, és rosszabb az átlagosztályzatuk is, mint a kevésbé szorongóknak. von der Embse és munkatársai (2018) azt is kihangsúlyozták, hogy az oktatásban eltöltött évek is befolyásolják a perfekcionizmus és a vizsgaszorongás közti kapcsolatot. A kettő közti asszociáció növekedik kisiskolás korban, csökken líceumban, és újra növekedik az egyetemi/posztlíceumi képzések során.

Ezek fényében, azok, akik hajlamosak nagyobb hangsúlyt fektetni a hibákra, kételkedőbbek saját teljesítményükkel szemben, és többet foglalkoznak másoknak velük kapcsolatos magas elvárásaival, magasabb szintű szorongást élnek meg vizsgaszituációkban. Ezzel szemben, akik magas célokat tűznek ki maguk elé, de bíznak képességeikben, magas belső motivációval és énhatékonysággal rendelkeznek, képesek kontroll alatt tartani aggodalmaikat, hajlamosabbak alacsonyabb szintű szorongást megélni (Arana & Furlan, 2016; Bong és mtsai., 2014; Frost és mtsai., 1993; Weiner & Carton, 2012).

1.3.2. Flow és vizsgaszorongás

Csikszentmihályi (1997) elméletére alapozva, akkor léphet fel a flow állapota, amikor a feladat észlelt kihívásai és az ezekkel való megküzdéshez szükséges készségek, képességek egyensúlyban vannak. Ellenkező esetben, ha a kihívások szintje meghaladja a készségeket, frusztráció, aggodalom, és végső soron szorongás lép fel. Az elmélet szerint tehát, bizonyos érzelmi állapotok, mint például az unalom, apátia, szorongás, megakadályozhatják a flow élmény kialakulását. Ennek értelmében, a flow és a szorongás – a teljesítmény- és vizsgaszorongás is – egymást kizáró állapotok. Ez annak tudható, hogy a szorongás, vagyis a tevékenységek következetes negatív értékelése és túlzott aggodalom megakadályozzák a személyt az erőfeszítés nélküli figyelem-, elmerülés- és a pozitív érzelmek, mint például az élvezet megtapasztalásában (Fullagar és mtsai., 2012; Ljubin-Golub és mtsai., 2018).

A flow és vizsgaszorongás közti ellentétesség megragadható a két folyamatnak a teljesítményre való hatásában is (Kiili & Ketamo, 2018). Míg a flow élmények facilitálják a diákok teljesítményét (Esteban-Millat és mtsai., 2014; Joo és mtsai., 2015; Rodríguez-Ardura & Meseguer-Artola, 2016), a vizsgaszorongás rontja ezt (Burcaş & Creţu, 2020; Cassady & Johnson, 2002; Joo és mtsai., 2012; Thomas és mtsai., 2017; Wine, 1971). A flow állapot hatására ugyanis, a személyek jelentősen pozitívabb érzelmeket tapasztalnak (Esteban-Millat és mtsai., 2014), képesek teljes figyelmüket a megoldandó feladatra összpontosítani (Shin, 2006), egybeolvadni ezzel, és kizárni a feladat irreleváns elemeit (Magyaródi és mtsai., 2013).

Ezzel szemben, a vizsgaszorongás, mint negatív érzelmi állapot, érinti a személy viselkedését, kogníciót és fiziológiai működését egyaránt. Amint a személy egy vizsgaszituációba kerül, jelentős testi változások jönnek létre, így a figyelem ezek kiértékelésére irányul. Emellett, interferencia lép fel a feladat szempontjából releváns és irreleváns viselkedések és gondolatok között. Ez a figyelmi megosztottság akadályozza a személyt az elmélyülésben és a feladatra való fókuszálásban, aminek hatására a kognitív funkciók rendezetlenné válnak: nehezzé válik a gondolatok szervezésének- és a feladatra való összpontosításának képessége. Mindezek a csökkent koncentrációt, és végső soron a teljesítmény romlását eredményezik (Burcaş & Creţu, 2020; Lowe és mtsai., 2007; Thomas és mtsai., 2017; Wine, 1971).

Több kutatás is megvizsgálta a flow és vizsgaszorongás közti kapcsolatot, illetve az ezek között mediáló, moderáló változókat. Fullagar és munkatársai (2012) alátámasztották, hogy a flow és teljesítményszorongás egymással ellentétes tapasztalatok, illetve kimutatták, hogy a kettő közötti kapcsolatot moderálja a készségek szintje. Ezek értelmében, a készségek szintjétől függően, minél nagyobb a flow, annál alacsonyabb a vizsgaszorongás, és fordítva: egyik változó jelenléte minimalizálja a másik erősségét. A kutatás adatai arra is rámutattak, hogy a feladat-specifikus szorongás fontos komponense az antiflow állapotnak, amit demotiváltság, unalom, autonómia- és kontroll hiánya jellemez.

Egy másik kutatásban is hasonló eredményeket kaptak, ugyanis, profi filharmonikus zenészeknél, a flow és vizsgaszorongás negatív összefüggésben álltak egymással. Ezen túl, kimutatható volt, hogy a flow állapot előrejelezte a vizsgaszorongás szintjét: minél nagyobb flow élményt tapasztalt a személy felkészülése és teljesítménye alatt, annál kisebb volt szorongásának mértéke. Ez is alátámasztja azt, hogy a flow facilitálása hozzájárulhat az optimális teljesítményhez és csökkentheti a vizsgaszorongást (Cohen & Bodner, 2018). Annak ellenére, hogy a leggyakrabban a flow és teljesítmény-/vizsgaszorongás kapcsolatait

sportolók vagy zenészek körében vizsgálják, kutatók kihangsúlyozzák, hogy érdemes más területeket is figyelembe venni, mint például iskolásokat, egyetemistákat (Fullagar és mtsai., 2012).

Egy diákokat vizsgáló kutatásban, ugyancsak kizáró jellegű kapcsolatot találtak a vizsgaszorongás és flow-élmény között. A kutatásban a játék-alapú felmérő esetében a diákok alacsonyabb szintű szorongást éltek meg, és ezzel együtt jelentősen magasabb flow élményt tapasztaltak. Emellett azt találták, hogy a flow élmény és teljesítmény között pozitív kapcsolat van, míg a vizsgaszorongás és teljesítmény között negatív (Kiili & Ketamo, 2018). Ehhez hasonlóan, Marszalek (2009) a Vizsgaszorongás Leltár rövid változatának validálásában azt találta, hogy a vizsgaszorongás közepes, de szignifikáns negatív kapcsolatban volt a vizsga közbeni flow állapottal. Ennek értelmében, mint ahogyan több eredmény is igazolja, a diákok vizsgaszorongása nagyobb, ha csak gyenge flow-élményt tapasztalnak, vagy ha egyáltalán nem is tapasztalnak flow-t, tehát, a flow és vizsgaszorongás között negatív kapcsolat van.

1.3.3. Flow és perfekcionizmus

A flow állapot alapvetően egy belsőleg motivált-, autotelikus tevékenység során jön létre, vagyis önmagáért történik, önmagában jutalmazó. Ekkor, a kihívások és készségek egyensúlyából fakadóan, a személy „egybeolvad” cselekvésével, annyira elköteleződik feladata mellett, hogy elveszti reflektív éntudatosságát- és időérzékelését. Ebből adódóan, teljes mértékben képes a feladatra összpontosítani (Csikszentmihalyi, 1991, 1997; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014).

Ezzel szemben, a perfekcionista, mivel magas standardokat állítanak fel maguknak, illetve nagy mértékű önkritikusság jellemzi őket, hajlamosabbak a túlzott önellenőrzésre, a cselekvés folyamatos monitorizálására. Figyelmük tehát leginkább önmagukra, az esetleges kudarokra vagy mások negatív értékelésre irányul. Ezért, nehezen képesek „elvesztetni” éntudatosságukat és teljesen elmélyülni egy cselekvésbe (Frost és mtsai., 1990; Hewitt & Flett, 1991; Stoeber & Otto, 2006; Weiner & Carton, 2012).

Ebben az esetben is fontos különbséget tenni az adaptív- és maladaptív perfekcionizmus között. Az adaptív perfekcionista hajlamosabbak pozitív érzelmi állapotokat, élvezetet tapasztalni, belsőleg motiváltabbak. Emellett, nagyobb valószínűséggel, vannak gondolataik, céljaik harmóniában a feladat végzése közben, és nagyobb erőfeszítést is tesznek teljesítményükben (Birch és mtsai., 2019; Mills & Blankstein, 2000; Milyavskaya és

mtsai., 2014; Stoeber és mtsai., 2009). Továbbá, hajlamosabbak nagyobbra értékelni készségeik szintjét, amely valószínűsíti a készség-kihívás egyensúly létrejöttét, mindezek pedig elengedhetetlenek a flow megvalósulásához (Csikszentmihalyi, 1997).

Ezzel szemben, a maladaptív perfekcionistaak elfoglaltabbak saját értékelésükkel és mások véleményével, extrinzikén motiváltak és hajlamosabbak alacsonyabbnak észlelni készségeik szintjét, így nem képesek teljesen átadni magukat az elmélyült cselekvésnek (Csikszentmihalyi, 1997; Stoeber & Otto, 2006; Stoeber és mtsai., 2009). Ezt alátámasztóan, egy kutatásban azt találták, hogy a magasan önkritikus személyeknek nehéz elmerülni a célok eléréseért folytatott cselekvésbe, vagyis ők nehezebben és ritkábban tapasztalnak flow élményt (Powers és mtsai., 2012).

Ljubin-Golub és munkatársai (2018) első éves egyetemistáknál vizsgálta a tanulmányi flow, perfekcionizmus és elkötelezettség kapcsolatait. Azt találták, hogy a magas standardok (adaptív) perfekcionizmus pozitívan függött össze a tanulmányi flow magas szintjével, ez a kapcsolat pedig a nagyobb viselkedési és kognitív elkötelezettség által volt mediálva. Emellett, a maladaptív perfekcionizmus (a diszkrepancia) negatívan kapcsolódott a tanulmányi flow-hoz, ezt a kapcsolatot a negatív érzelmi (szorongó) elkötelezettség mediálta. Ezek értelmében, az adaptív perfekcionistaak nagyobb valószínűséggel tapasztalnak flow-élményeket, mint a maladaptív perfekcionistaak.

Egy másik kutatásban sportolóknál vizsgálták az elkötelezettséget, amely a flow állapot létrejöttének egyik előfeltétele (Csikszentmihalyi, 1991). Itt is azt találták, hogy a maladaptív perfekcionizmus (perfekcionista aggodalmak) negatív összefüggésben volt a sportolók elkötelezettségével, és pozitív kapcsolatban a kiégéssel. Ezzel szemben, az adaptív perfekcionizmus (perfekcionista törekvések) pozitív kapcsolatban állt az elkötelezettséggel, és negatívban a kiégéssel. Ezek az adatok arra utalnak, hogy a perfekcionizmus két dimenziója között különbség van az elkötelezettségben, és ebből fakadóan a flow élmények megtapasztalásában is (Jowett és mtsai., 2016).

Shim és munkatársai (2020) tanároknál vizsgálták a perfekcionizmusnak a tanítási célkitűzésekkel, oktatási szokásokkal, munkával való elégedettséggel és tanítás közbeni flow élményekkel való kapcsolatát. Eredményeik alapján, a magas személyes standardokkal rendelkező tanárok céljaikban az ismeretekre fektették a hangsúlyt, elégedettebbek voltak munkahelyükkel, és tanítás közben gyakrabban tapasztaltak flow élményt. Ezzel szemben, a hibák miatt aggódoó perfekcionista tanárok a teljesítményre fektették a hangsúlyt, kevésbé voltak elégedettek, és ritkábban is tapasztaltak flow élményt. Ennek értelmében, az adaptív perfekcionistaakat gyakrabban „beszippantja” a tevékenység, könnyebben elmerülnek ebben,

míg a maladaptívak kevésbé. Továbbá, hasonlóan Jowett és munkatársai (2016) kutatásához, itt is kimutatható volt, hogy a perfekcionista törekvések enyhíteni tudják a perfekcionista aggodalmak káros hatásait.

1.3.4. Perfekcionizmus, flow és vizsgaszorongás

Viszonylag kevés kutatás vizsgálta együtt a perfekcionizmus, flow és vizsgaszorongás konstruktumait. Csíkszentmihályi (1991) kihangsúlyozza, hogy a nehéz, de érdemleges célok eléréséhez szükséges a flow állapot létrejötte. Lényegében, bizonyos célok elérésére irányul a perfekcionizmus is, csak más „módszerekkel”. Az adaptív perfekcionista töreksszenek belsőleg motivált céljaik elérésére (Madigan, 2019), és gyakrabban is tapasztalnak flow élményt (Shim és mtsai., 2020). Ezzel szemben, a maladaptív perfekcionistaánál a cél szempontjából irreleváns cselekvések-, elkerülő stratégiák kerülnek előtérbe, melyek végső soron szorongást eredményeznek (Burcaş & Creţu, 2020; Eum & Rice, 2011).

Ennek értelmében, a feladatorientáció, vagyis a feladatra való mély fókuszálás, amely a flow élmény fontos jellemzője (Csíkszentmihályi, 1997) nagyobb valószínűséggel jellemző az adaptív perfekcionistaakra. Ezzel szemben az énorientáció, vagyis az én ismételt, kritikus vizsgálata, amely negatív érzelmet, többek között szorongást eredményez, leginkább a maladaptív perfekcionistaakra jellemző (Dunn és mtsai., 2001). Ljubin-Golub és munkatársai (2018) is azt találták, hogy a maladaptív perfekcionista nagyobb valószínűséggel negatívan, szorongóan elkötelezettek egy feladathoz, ami megakadályozza őket a flow állapot megtapasztalásában. Az adaptív perfekcionistaánál ez a szorongó elkötelezettség kevésbé jelenik meg, a flow élmények viszont jellemzőbbek.

Csíkszentmihályi (1997) kihívások-készségek egyensúlyának modelljéből is feltételezhető a három konstruktum közti kapcsolat. Fullagar és munkatársai (2012) kutatásában a flow és a vizsgaszorongás között mediált a készségek szintje: minél magasabb volt a készségek szintje, annál nagyobb volt a flow állapot, és minél kisebb volt a készségek szintje, annál nagyobb volt a vizsgaszorongás. A maladaptív perfekcionista hajlamosak „kevésnek” érezni magukat a helyzethez képest, ami szorongást vált ki belőlük. Az adaptív perfekcionista viszont képesek bízni saját készségeikben, ezért nagyobb valószínűséggel tudnak elmélyülni a cselekvésbe úgy, hogy közben erőfeszítés nélkül kontrollálják a történéseket (Powers és mtsai., 2012; Stoeber & Otto, 2006).

Ezt alátámasztják azok az eredmények is, melyek igazolják, hogy a vizsgaszorongás és flow állapot egymással ellentétes élmények (Fullagar és mtsai., 2012), és másként is

hatnak a teljesítményre: a vizsgaszorongás korlátozza ezt, a flow élmények viszont facilitálják (Joo és mtsai., 2012; Joo és mtsai., 2015; Kiili & Ketamo, 2018). Azok a személyek ugyanis, akik gyakran élik át az optimális élményt, képesek a potenciálisan veszélyeztető, szorongáskeltő helyzeteket is élvezhető flow élményként megélni, tehát adaptívan küzdenek meg velük (Csikszentmihalyi, 1991).

2.1. Célok

Mivel kevés kutatás vizsgálta egyben a perfekcionizmust, flow-t és vizsgaszorongást, illetve az ezek közti kapcsolatokra is ellentmondásos eredmények születtek, elsődleges célunk megvizsgálni, hogy milyen összefüggések mutathatóak ki a három konstruktum között egyetemisták körében. Célunk tehát feltárni, miként függ össze a maladaptív és adaptív perfekcionizmus-, illetve a flow élmény magas vagy alacsony szintje a vizsgaszorongással. Célunk továbbá felfedni, mennyire mediálja a flow előfeltétele, vagyis a kihívás-készség egyensúlya a maladaptív perfekcionizmus és kognitív vizsgaszorongás közti negatív kapcsolatot.

2.2. Hipotézisek

1. Feltételezzük, hogy az egyetemisták körében a maladaptív perfekcionizmus pozitív összefüggésben áll a kognitív vizsgaszorongással, és negatív összefüggésben a flow állapottal; továbbá feltételezzük, hogy az adaptív perfekcionizmus negatív összefüggésben áll a vizsgaszorongással, és pozitív összefüggésben a flow állapottal.

A legtöbb kutatás arra mutatott rá, hogy a perfekcionizmus egy kétélű tulajdonság, és megnyilvánulhat adaptív, de maladaptív módon is (Reinhardt és mtsai., 2019; Slaney és mtsai., 2001). A maladaptív perfekcionista túlzott önkritikusságukból fakadóan általában saját hibáikra és mások véleményeire fókuszálnak (Ljubin-Golub és mtsai., 2018). Mivel kudarckerülők, a feladat szempontjából irreleváns cselekvésekbe fektetnek energiát, így vizsgaszituációkban gyakran szorongást élnek meg, és alulteljesítenek (Madigan, 2019; Silverman, 2007; Weiner & Carton, 2012). Aggodalmaikból fakadóan, nehezebben tudják átadni magukat az elmélyült cselekvésnek, az elvárásokhoz képest „kevesebbnek” érzik lelkük készségeik szintjét, és képtelenek erőfeszítés nélkül a feladatra fókuszálni (Ljubin-Golub és mtsai., 2018; Powers és mtsai., 2012; Shim és mtsai., 2020).

Ezzel szemben, az adaptív perfekcionista által felállított magas célok és az énről való következetes reflektálás képesek előremozdítani a teljesítményt, megfelelő mértékű

energiával és belső motivációval ellátni a szervezetet. Ennek értelmében, ez a típusú perfekcionizmus védőfaktor lehet a vizsgaszorongással szemben (Dobos & Pikó, 2017; Vanstone & Hicks, 2019; Weiner & Carton, 2012). Ez a védő hatás a flow állapot esetében is megmutatkozik (Jowett és mtsai., 2016). Mivel ők belsőleg motiváltabbak, nagyobb erőfeszítést tesznek teljesítményükben, pozitívabb érzelmi állapotokat tapasztalnak meg, magasabbra értékelik készségeik szintjét, így nagyobb valószínűséggel élik át az optimális élményt (Jowett és mtsai., 2016; Ljubin-Golub és mtsai., 2018; Shim és mtsai., 2020).

2. Feltételezzük, hogy a tanulás közbeni flow élmény negatív összefüggésben áll a kognitív vizsgaszorongással.

Csikszentmihályi (1997) elméletéből kiindulva, a flow állapot és a vizsgaszorongás egymást kizáró élmények, ugyanis a negatív érzelmek, mint a túlzott aggodalom, megakadályozzák az erőfeszítés nélküli figyelmet, az elmerülést. A szorongás gátolja a feladattal való egybeolvadást, mivel a figyelmi fókusz a feladat irreleváns elemeire terelődik, mint például a fiziológiai reakciók, a negatív gondolatok. Ezek hatására nem tud kialakulni a flow állapot. Több kutatás is kimutatta, hogy minél nagyobb a flow élmény (a vizsgára való felkészüléskor vagy a vizsgán), annál alacsonyabb a vizsgaszorongás szintje, és fordítva. Tehát, a két konstruktum között negatív kapcsolat van. Sőt, azt találták, hogy a feladat-specifikus szorongás az antiflow állapothoz is hozzájárul (Cohen & Bodner, 2018; Fullagar és mtsai., 2012; Ljubin-Golub és mtsai., 2018; Marszalek, 2009).

3. Feltételezzük, hogy a kihívás és készség egyensúlya mediátor szerepet tölt be a maladaptív perfekcionizmus és kognitív vizsgaszorongás között.

Számos kutatás negatív kapcsolatot mutatott ki a maladaptív perfekcionizmus és a vizsgaszorongás között, és több adat is arra utalt, hogy ebben a kapcsolatban más változóknak is szerepük van, mint például az elkerülő céloknak (Bong és mtsai., 2014), elkerülő megküzdésnek (Weiner & Carton, 2012), megküzdési mechanizmusoknak (Vanstone & Hicks, 2019), tanulmányi hardinessnek (Abdollahi és mtsai., 2016). Továbbá, a flow élmény előfeltétele a kihívás és készségek egyensúlya (Csikszentmihályi, 1997), a maladaptív perfekcionista viszont, erős diszkrepanciájukból fakadóan hajlamosabbak készségeik szintjét alulértékelni (Ljubin-Golub és mtsai., 2018). Ha azonban a kihívások szintje meghaladja a készségeket, szorongás lép fel (Fullagar és mtsai., 2012). A kihívás-készség egyensúlya tehát közrejátszhat a perfekcionizmus és vizsgaszorongás közti negatív kapcsolatban.

2.3. Módszer és eljárás

2.3.1. Résztvevők

A G*Power program segítségével kiszámoltuk, hogy a korrelációs kutatáshoz 67 résztvevőre van szükségünk (statisztikai erő = 0,80). Kutatásunkban összesen 154-en vettek részt, amiből kizártunk 2 kirívó esetet, így a statisztikai próbákat 152 alapképzésen tanuló egyetemistával végeztük el. A legfiatalabb résztvevő 18 éves volt, míg a legidősebb 57 éves, az átlagéletkor 21 év volt.

1. táblázat

Résztvevők demográfiai jellemzői

Demográfiai jellemzők	Teljes minta	
	<i>N</i>	%
Nem		
Férfi	61	40,1
Nő	91	59,9
Hányad éves egyetemista		
I. éves	58	38,2
II. éves	37	24,3
III. éves	44	28,9
IV. éves	5	3,3
V. éves	5	3,3
VI. éves	3	2,0
Végzett már el egyetemi képzést		
első alapképzés	138	90,8
részt vett, de nem végezte el	6	3,9
végzett, de nem államvizsgázott le	1	0,7
részt vett, le is államvizsgázott	5	3,3
párhuzamosan vesz részt kettőn	2	1,3

Demográfiai jellemzők	Teljes minta	
	<i>N</i>	%
Előző féléves média		
9-10	47	30,9
8 – 8,99	57	37,5
7 – 7,99	34	22,4
6 – 6,99	11	7,2
5 – 5,99	3	2
Elmaradott vizsgák		
jelenleg van	36	23,7
volt, de most nincs	27	17,8
nem volt soha	89	58,6
Munkahely az egyetem mellett		
teljes munkaidős állás	8	5,3
résztidős állás	23	15,1
nincs munkahely	121	79,6

Az 1. táblázat is mutatja, hogy a résztvevők nagyobb része (59,9%), vagyis 91 személy nő nemű, illetve többségük első- (38,2%), harmad- (28,9%) és másodéves (24,3%). Emellett mintánk számottevő része első alapképzését végzi (90,8%), illetve 10 és 7-es közti átlaggal rendelkezik (90,8%). A résztvevők többségének még soha nem volt elmaradott vizsgája (58,6%), illetve nincs munkahelye az egyetem mellett (79,6%).

2.3.2. Eszközök

A perfekcionizmus vizsgálatára a Slaney és munkatársai (2001) által átdolgozott 23 itemes Majdnem Tökéletes Skálát (APS-R) alkalmaztuk. A résztvevők minden kijelentést egy 1-től 7-ig terjedő Likert-skálán pontozhattak (1 = egyáltalán nem értek egyet és 7 = teljes mértékben egyetértek). A kérdőív a perfekcionizmus három alskáláját méri: 12 item tartozik a diszkrepancia alskálához (pl. „Nagyon ritkán vagyok megelégedve a teljesítményemmel.”), 7

item a magas standardokhoz (pl. „Magas elvárásaim vannak magammal szemben.”), illetve 4 item a rend/rendszeret alskálához (pl. „Véleményem szerint a tárgyakat mindig a helyükön kellene tartani.”). A skála érinti a perfekcionizmus mindkét dimenzióját: maladaptív jellegére vonatkozik a diszkrepancia-, míg az adaptívra a magas standardok alskála (Stoeber & Otto, 2006).

A flow vizsgálatára a Magyaródi és munkatársai (2013) által kidolgozott FLOW Állapot Kérdőívet (FÁK) alkalmaztuk. Ez 20 kijelentést tartalmaz, melyekre egy 1-től 5-ig terjedő Likert-skálán lehet válaszolni (1 = egyáltalán nem jellemző és 5 = nagyon jellemző). A kérdőív a flow két meghatározó tényezőjét veszi alapul: a kihívás és készség egyensúlyát, illetve a feladattal való egybeolvadást. A „kihívás-készség egyensúly”-hoz tartozik 11 item (pl. „Úgy éreztem, meg tudok felelni a helyzet követelményeinek.”), míg az „egybeolvadás a feladattal” faktorhoz 9 item (pl. „Megfeledkeztem a közvetlen környezetemről.”).

A vizsgaszorongást a Kognitív Vizsgaszorongás Skála (CTA) segítségével mértük fel. Ebben az esetben a résztvevők 27 itemre kellett válaszoljanak egy 1-től 4-ig terjedő Likert-skálán (1 = egyáltalán nem jellemző és 4 = nagyon jellemző). A kérdőív nem tartalmaz alskálákat, kizárólag a vizsgaszorongás kognitív dimenziójára vonatkozik (pl. „Tesztek alatt a kudarc következményeire gondolok.” vagy „A kelleténél jobban aggódom, hogy jól teljesítsek a teszteken.”) (Cassady & Johnson, 2002).

2. táblázat

A saját mintán alkalmazott eszközök és alskálák megbízhatósága

Skála	N	Cronbach-alfa
Perfekcionizmus összpontszám	23	0,89
Diszkrepancia	12	0,92
Magas standardok	7	0,83
Rendszeretet	4	0,67
Flow összpontszám	20	0,86
Kihívás-készség egyensúly	11	0,89
Egybeolvadás a feladattal	9	0,72
Vizsgaszorongás összpontszám	27	0,93

A Majdnem Tökéletes Skála megbízhatósága jónak bizonyult ($\alpha = 0,89$), hasonlóan a magas standardok alskálájához ($\alpha = 0,83$). A rendszeret alskálának reliabilitása megkérdőjelezhető ($\alpha = 0,67$), viszont jelen hipotéziseink ellenőrzésére ezt az alskálát nem alkalmaztuk. Stoeber és Otto (2006) kihangsúlyozták, hogy a rendszerezettség nem tartozik a perfekcionizmus adaptív vagy maladaptív dimenziójához, hanem külön kategóriát képez. A diszkrepancia alskála magas szintű megbízhatóságot mutatott ($\alpha = 0,92$), és jónak bizonyult, a Flow Állapot Skála- és ennek kihívás-készség egyensúly alskálája is ($\alpha = 0,86$; $\alpha = 0,89$). Az egybeolvadás a feladattal alskála reliabilitása elfogadható ($\alpha = 0,72$). Végző soron, a Kognitív Vizsgaszorongás Skála Cronbach-alfája is magas volt ($\alpha = 0,93$). A 2. táblázat adatai értelmében, eszközeink megbízhatónak bizonyultak a magyar egyetemista populáció esetében. Ezeket az eredményeket alátámasztják előző kutatások is (Abdollahi és mtsai., 2016; Cassady & Johnson, 2002; Magyaródi és mtsai., 2013; Reinhardt és mtsai., 2019; Slaney és mtsai., 2001).

2.3.3. Kutatási design

Kutatásunk korrelációs stratégiájú, ugyanis nem ok-okozati kapcsolatot, csupán együttjárást vizsgálunk a változók között. Ennek értelmében, bizonyos változóink között valamilyen lineáris kapcsolatot feltételezünk. Medálási modellünkben a maladaptív perfekcionizmust alkalmaztuk prediktor változóként, eredményváltozóként a vizsgaszorongást, a kihívás készség egyensúlyt, mint mediátort.

2.3.4. Eljárás

Az adatokat online gyűjtöttük, kényelmi mintavételt alkalmazva. A kérdőívcsomag a legtöbb egyetem vizsga- és pótvizsga időszakának lejártával volt online közzétéve, google forms-ban. A három kérdőív mellett érintettünk bizonyos demográfiai adatokat, mint a nem, életkor, egyetemi szak, előző féléves média, egyetemen kívüli munkahely stb.. Ezek esetében is előre megadott válaszlehetőségek közül kellett bejelölni a jellemzőt. A kérdőívcsomag kitöltése átlagban 10-15 percet vett igénybe. Az adatok feldolgozására Pearson-féle korrelációt, parciális korrelációt, illetve Bootstrapping módszert alkalmaztunk.

2.4. Eredmények bemutatása és értelmezése

Az eredményeket IBM SPSS Statistics 23 adatfeldolgozóval vizsgáltuk. Elsősorban elvégeztük a perfekcionizmus, flow és vizsgaszorongás skálák összpontszámaira, illetve

alskáláira (diszkrepancia, magas standardok, rendszeretet, kihívás-készség egyensúly, egybeolvadás a feladattal) vonatkozó leíró statisztikai elemzéseket (3. táblázat).

3. táblázat

Perfekcionizmus, flow és vizsgaszorongás leíró adatai

Változók	N	Min.	Max.	M	SD	Ferdeség	Csúcsosság
Perfekcionizmus összpontszám	152	48	161	102,31	21,306	0,126	-0,178
Diszkrepancia	152	17	84	46,09	16,113	0,145	-0,755
Magas standardok	152	11	49	37,03	7,647	-0,722	0,510
Rendszeretet	152	6	28	19,18	4,675	-0,082	-0,416
Flow összpontszám	152	35	92	65,67	11,775	-0,417	-0,140
Kihívás-készség egyensúly	152	14	55	36,13	8,189	-0,273	-0,243
Egybeolvadás a feladattal	152	13	43	29,53	5,917	-0,335	0,040
Vizsgaszorongás összpontszám	152	33	105	65,21	16,882	0,319	-0,497

Megjegyzés. Diszkrepancia = Maladaptív perfekcionizmus. Magas standardok = Adaptív perfekcionizmus.

A ferdeség és csúcsosság adatai azt mutatják, hogy a felvett skálák és alskálák esetében az eloszlás normális, amely fontos előfeltétele a további elemzéseknek. A 3. táblázatban láthatjuk még, hogy a perfekcionizmusra kapott összpontszámok átlaga megközelítőleg 102, a maximálisan kapható 161-ből, amely a résztvevőink körében viszonylag magas szintű perfekcionizmusra utal. Ebből a maladaptív perfekcionizmus átlaga 46,09 (a maximális 84-ből), míg az adaptív perfekcionizmus átlaga 37,03 (a maximális 49-ből). A flow élményekre vonatkozó összpontszám 65,67 a maximálisan kapható 100-ból. Emellett, a vizsgaszorongás átlagpontszáma megközelítőleg 65, az összesen kapható 108-ból.

A perfekcionizmus maladaptív és adaptív dimenzióinak vizsgálatára csupán az APS-R diszkrepancia, illetve magas standardok alskáláját alkalmaztuk, amit Stoeber és Otto (2006) feltételezése motivált. Első hipotézisünk ellenőrzésére parciális korrelációt alkalmaztunk, mivel több szakirodalmi adat is arra utalt (Gotwals és mtsai., 2012; Stoeber és mtsai., 2009), hogy a perfekcionizmus negatív-, illetve pozitív jellege akkor mutatkozik meg tisztán, ha kontrolláljuk a kettő közti átfedést. Második hipotézisünket Pearson-féle korrelációval vizsgáltuk.

4. táblázat

A perfekcionizmus, flow és vizsgaszorongás összefüggései (N = 152)

Változó	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Maladaptív perfekcionizmus	–					
2. Adaptív perfekcionizmus	0,211**	–				
3. Flow összpontszám	–0,442***	0,476***	–			
4. Kihívás-készség egyensúly	–0,555***	0,485***	0,885***	–		
5. Egybeolvadás a feladattal	–0,096	0,293***	0,765***	0,377***	–	
6. Vizsgaszorongás	0,640***	–0,226**	–0,374***	–0,491***	–0,064	–

Megjegyzés. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$. Maladaptív perfekcionizmus = parciális korreláció, kontrollálva az adaptív perfekcionizmust. Adaptív perfekcionizmus = parciális korreláció, kontrollálva a maladaptív perfekcionizmust.

A 4. táblázatból kivehető, hogy a magas standardok és a diszkrepancia összefüggnek, ami arra utal, hogy a perfekcionizmus két dimenziója nem teljesen független egymástól (Bieling és mtsai., 2004). Amikor kontrolláljuk az adaptív perfekcionizmus hatását, erős, pozitív parciális összefüggés mutatható ki a maladaptív perfekcionizmus és vizsgaszorongás között [$r(149) = 0,640$, $p < 0,001$]. Ennek értelmében, minél magasabb az egyetemisták maladaptív perfekcionizmusa, annál magasabb vizsgaszorongásuk. Emellett, amikor

kontrolláljuk a maladaptív perfekcionizmust, gyenge, de jelentős és negatív kapcsolat mutatható ki az adaptív perfekcionizmus és vizsgaszorongás között [$r(149) = -0,226, p < 0,01$]. Ez arra utalhat, hogy minél nagyobb a diákok adaptív perfekcionizmusa, annál kevésbé vizsgaszorongók, viszont előzetes kutatásokkal megegyezően, itt sem igazolható a két konstruktum közti egyértelmű és erős negatív kapcsolat (Eum & Rice, 2011; Gotwals és mtsai., 2012; Stoeber és mtsai., 2009).

Kontrollálva az adaptív perfekcionizmust, az adatok alapján a maladaptív perfekcionizmus közepes, negatív kapcsolatban áll a flow állapottal [$r(149) = -0,442, p < 0,001$]. Ezzel szemben, a maladaptív perfekcionizmust kontrollálva, a flow állapot és adaptív perfekcionizmus között közepes, pozitív kapcsolat mutatható ki [$r(149) = 0,476, p < 0,001$]. Ezek értelmében, minél nagyobb a diákok maladaptív perfekcionizmusa, annál kisebb a tanulás közbeni flow állapot szintje, míg ha nagyobb adaptív perfekcionizmusuk, gyakoribbak a flow-élmények.

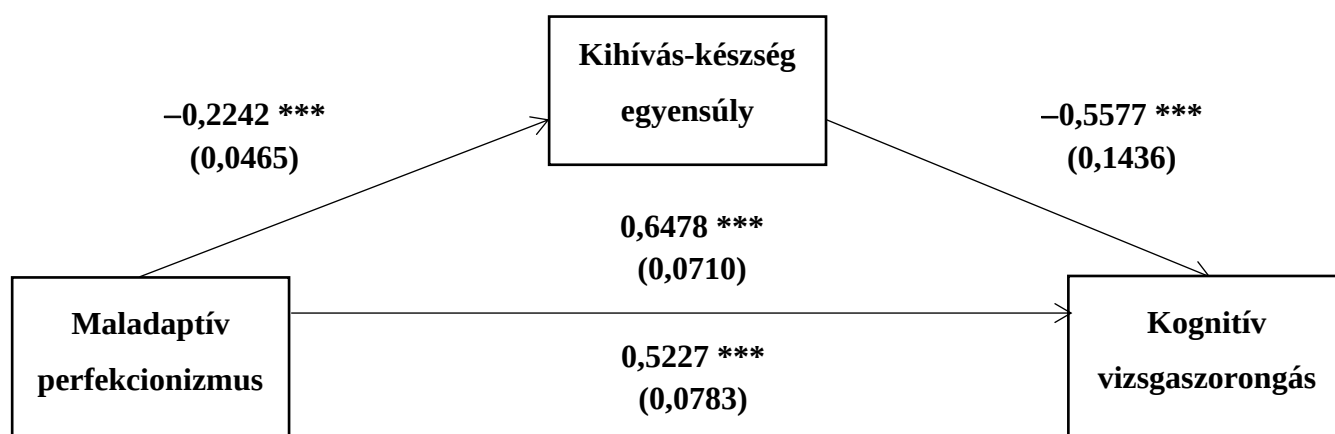
Ez hasonló a kihívás és készség egyensúlyának esetében is: a maladaptív perfekcionizmussal erős és negatív- [$r(149) = -0,555, p < 0,001$], míg az adaptív perfekcionizmussal közepes, pozitív összefüggés mutatható ki [$r(149) = 0,485, p < 0,001$] amikor felváltva kontrolláljuk a dimenziók valamelyikét. Ennélfogva, minél erőteljesebb a diákok maladaptív perfekcionizmusa, annál kisebb a kihívás és készség egyensúlya. Ezzel szemben, minél nagyobb adaptív perfekcionizmusuk, annál nagyobb az észlelt kihívás-készség egyensúly. A feladattal való egybeolvadás esetében az adaptív perfekcionizmussal kimutatható volt a jelentős, pozitív, de gyenge kapcsolat [$r(149) = 0,293, p < 0,001$], a maladaptív perfekcionizmussal viszont nem [$r(149) = -0,096, p > 0,05$]. Eszerint, nem egyértelmű, hogy minél nagyobb az adaptív perfekcionizmus szintje, annál gyakoribb a feladattal való egybeolvadás.

Második hipotézisünkre vonatkozóan, a 4. táblázatban megfigyelhetőek a vizsgaszorongás és a flow, illetve ennek alszálláinak kapcsolatai. Látható, hogy a flow állapot közepes és negatív összefüggésben áll a kognitív vizsgaszorongással [$r(150) = -0,374, p < 0,001$]. Ezek alapján, minél magasabb a tanulás közbeni flow állapot szintje, annál alacsonyabb a vizsgaszorongás. Hasonlóan, megközelítőleg erős és negatív kapcsolat mutatható ki a kihívás-készség egyensúly alszálla és vizsgaszorongás között [$r(150) = -0,491, p < 0,001$], ami azt jelenti, hogy minél kisebb a diákok észlelt készségei és a feladat kihívásai közti egyensúly, annál nagyobb vizsgaszorongásuk. A feladattal való egybeolvadás esetében viszont nem volt kimutatható összefüggés [$r(150) = -0,064, p > 0,05$].

Harmadik hipotézisünk esetében Bootstrapping módszerrel vizsgáltuk a maladaptív perfekcionizmus és vizsgaszorongás között mediáló kihívás-készség egyensúlyának hatását. Akkor beszélhetünk mediálásról, ha a 0 nem esik az indirekt hatások megbízhatósági intervallumába (Hayes, 2013).

1. ábra

Kihívás-készség egyensúlya, mint a maladaptív perfekcionizmus és vizsgaszorongás közti mediátor



Megjegyzés: $***p < 0,001$. A feltüntetett hatások és standard hibák (zárójelben) nem standardizált értékek.

Az 1. ábrán látható, hogy minél magasabb a diákok maladaptív perfekcionizmusa, annál kisebb az észlelt kihívás-készség közti egyensúly ($a = -0,224$, $SE = 0,046$, $p < 0,001$), illetve az alacsonyabb kihívás-készség egyensúly a magasabb vizsgaszorongás mértékével függ össze ($b = -0,557$, $SE = 0,143$, $p < 0,001$). Emellett, a maladaptív perfekcionizmus magasabb szintje erőteljesebb vizsgaszorongással asszociálható ($c' = 0,522$, $SE = 0,078$, $p < 0,001$). A kihívás-készség egyensúlya mediátorként volt jelen a maladaptív perfekcionizmus és vizsgaszorongás között, az indirekt hatás ($ab = 0,125$, $SE = 0,044$) nulla fölött volt (95% CI = 0,049 és 0,224 között). Végző soron, a maladaptív perfekcionizmus nagyobb szintű vizsgaszorongással asszociálható, főként, ha figyelembe vesszük a perfekcionizmusnak a kihívás-készség egyensúlyán keresztüli indirekt hatását ($c = 0,647$, $SE = 0,071$, $p < 0,001$).

2.5. Következtetések

Sikerült tehát kutatásunk fő célját megvalósítani, vagyis a perfekcionizmus két dimenziója, a flow állapot és a vizsgaszorongás összefüggéseit feltárni. Ugyanakkor, sikerült a maladaptív perfekcionizmus és vizsgaszorongás mediátorát is azonosítani, a kihívás-készség egyensúlyát. Eredményeink, a szakirodalmi feltételezésekkel megegyezően, rávilágítanak arra, hogy a perfekcionizmus, és főként ennek maladaptív formája gyakori az egyetemisták körében, illetve ennek hatásai a vizsgaszorongásban is megmutatkoznak. Továbbá, úgy tűnik, a tanulás során valóban létrejön a flow-állapot, és ez összefüggésben áll a vizsgaszorongással és perfekcionizmussal egyaránt.

Első hipotézisünkben feltételeztük, hogy a perfekcionizmus két dimenziója különböző irányban függ össze a vizsgaszorongással és a flow állapottal. Fel szeretnénk tárni, hogy a más-más irányú összefüggések mentén megmutatkozik-e a magas standardok adaptív-, illetve a diszkrepancia maladaptív jellege. Mivel a két típusú perfekcionizmus között gyakran nagy az átfedés (Bieling és mtsai., 2004; Gotwals és mtsai., 2012; Stoeber és mtsai., 2009), szükséges volt ezen hatások kontrollálása. Parciális korreláció használatával eredményeink pontosabbnak bizonyultak, illetve feltételezéseink nagyrészt igazolódtak.

Elsősorban, a maladaptív perfekcionizmus és vizsgaszorongás között erős és pozitív kapcsolat volt kimutatható. Ennek értelmében, minél nagyobb az egyetemista észlelt diszkrepanciája személyes standardjai és a tényleges teljesítménye között, annál nagyobb valószínűséggel él át erőteljes szorongást olyan szituációban, amikor teljesíteni kell (Abdollahi és mtsai., 2016; Slaney és mtsai., 2001; Stoeber & Otto, 2006). Az aggódó perfekcionista inkább elkerülő megküzdési mechanizmusokat alkalmaznak, a feladat szempontjából nem releváns elemekre fókuszálnak (pl. a kudarcból való félelemre), így háttérbe szorul a tanulás, ami vizsgaszituációban szorongást vált ki.

Mivel ilyenkor gondolati interferencia is fellép, nagy valószínűséggel csökken a vizsgára való fókuszálás képessége, és ezzel együtt a teljesítmény is (Wine, 1971). Ez megerősíti a maladaptív perfekcionista eredeti hiedelmeit, miszerint hiába tanul, úgysem fog jól teljesíteni, mert ő nem képes semmire (Weiner & Carton, 2012). Adataink tehát alátámasztják a legtöbb kutatási eredményt, melyek értelmében a maladaptív perfekcionizmusnak és kognitív vizsgaszorongásnak hasonló kognitív jellemzői vannak, és a két konstruktum egyaránt hat egymásra (Burcaş & Creţu, 2020).

Ezek a kogníciók a flow élményeket is meghatározzák, ugyanis a következetes negatív énorientáció, önkritikusság, kudarcból való félelem ellehetetlenítik az „éltudatosság

elvesztését”, a cselekvésbe való elmélyülést. Eredményeink alapján minél erőteljesebben jellemzi a diákot a perfekcionizmus maladaptív formája, annál kevésbé képes flow állapotba kerülni tanulás közben. Ez különösen igaz a kihívás és készségek egyensúlyának esetében, vagyis a maladaptív perfekcionista készségei kevésbé vannak összhangban a tanulás és a vizsga kihívásaival (Ljubin-Golub és mtsai., 2018; Powers és mtsai., 2012; Shim és mtsai., 2020). A feladattal való egybeolvadás esetében nem volt kimutatható jelentős kapcsolat, ami arra utal, hogy a maladaptív perfekcionizmus nem vonja maga után a feladattal való egybeolvadás képtelenségét.

Másodsorban, az adaptív perfekcionizmus és vizsgaszorongás között valóban negatív kapcsolat volt kimutatható, viszont az összefüggés gyengének mutatkozik. Ennek okán vitatható a perfekcionista standardok „védőfaktor” jellege, vagyis, hogy minél magasabbak a diákok személyes standardjai, annál kevésbé szoronganak. Eredményeink alapján úgy tűnik, hogy a magas standardok nem teljes mértékben adaptívak a vizsgaszorongás szempontjából. Ez eltér azoktól a feltételezésektől, miszerint az énrre való fókuszálás, a teljesítményre való reflektálás, ennek monitorizálása, a problémamegoldás serkentését szolgálja, és jobb teljesítményt, illetve alacsonyabb szorongást eredményez (Weiner & Carton, 2012).

Bizonyos tanulmányok viszont hasonlóan nem tudták kimutatni a magas standardok adaptív jellegét. Stoeber és munkatársai (2009) például ambivalensnek találták az énrre irányuló perfekcionizmust, mivel a tanulásra való belső motivációval asszociálható, de a vizsgaszorongás magasabb szintjeivel is. Eum és Rice (2011) kutatásának eredményei arra mutatnak rá, hogy a magas elvárások nem feltétlenül függnnek össze a vizsgaszorongással. Egy metaanalízis eredményeképpen a perfekcionista aggodalmakkal szemben, a perfekcionista törekvések nem függnnek össze jelentősen a teljes vizsgaszorongással, viszont ennek affektív komponensével igen (Burcaş & Creţu, 2020).

Ezek ellenére, a perfekcionista törekvések adaptívnek bizonyulnak a flow állapot szempontjából. Eredményeink értelmében, azok az egyetemisták, akik magas személyes standardokkal rendelkeznek, nagyobb valószínűséggel tapasztalják meg az optimális élményt a vizsgára való felkészülés közben. Ez annak is betudható, hogy ők elkötelezettebbek a tanulás iránt, belsőleg motiváltak, gondolataik és céljaik összhangban vannak, könnyebben elmélyülnek tevékenységükben. Mivel jobban bíznak önmagukban, nagyobbra értékelik készségeik szintjét, ami fontos előfeltétele a flow létrejöttének (Csikszentmihalyi, 1997; Jowett és mtsai., 2016; Ljubin-Golub és mtsai., 2018; Shim és mtsai., 2020). Adataink arra is utalhatnak, hogy a magas standardokkal rendelkező személyek nagyobb valószínűséggel egybeolvadnak a feladattal, viszont ez a kapcsolat gyengének mutatkozik.

Második hipotézisünkben feltételeztük, hogy a flow állapot és vizsgaszorongás egymást kizáró folyamatok, tehát negatívan függnek össze. Eredményeink ezt igazolták, közepes erősségű kapcsolattal, amely megegyezik más kutatások adataival is (Marszalek, 2009). Ennek értelmében, valamely tényező jelenléte minimalizálja a másik erősségét (Csikszentmihalyi, 1997; Fullagar és mtsai., 2012). A flow és vizsgaszorongás ellentétessége azzal magyarázható, hogy amikor a személy erős szorongást tapasztal egy feladat megoldása közben, a flow kialakulásának több feltétele is megghiúsul: az intenzív és fókuszált figyelem nem a feladatra, hanem a félelemre összpontosul, így nem is történik meg az én-tudat és kontroll elvesztése, az időérzékelés torzulása, és a cselekvéssel való azonosulás (Magyaródi és mtsai., 2013).

Mivel kutatásunkban a tanulás közbeni flow állapotot vizsgáltuk, az adatok arra utalnak, hogy a kettő közti ellentétes kapcsolat nem csak vizsga közben, hanem már az erre való felkészülésben is megmutatkozik. Azok a diákok ugyanis, akik tanulás közben átélik a flow élményét, vizsgahelyzetben kevésbé mutatkoznak szorongóknak. Ez a kapcsolat még erősebb a kihívás-készség egyensúlyának esetében. A flow nagyobb valószínűséggel jön létre olyan szituációkban, amikor a kihívás és a képességek összhangban vannak, míg ha a feladat kihívása nem egyezik meg a személy készségeivel, teljesítményszorongás alakul ki (Csikszentmihalyi, 1997; Fullagar és mtsai., 2012).

A feladattal való egybeolvadás a vizsgaszorongással sem függött össze jelentősen. Fullagar és munkatársai (2012) például azt találták, hogy a flow állapot és a teljesítményszorongás közti kapcsolatot a kihívás és készség egyensúlya moderálta. Ezek alapján feltételezhetően, a feladattal való egybeoldásnak a perfekcionizmussal, illetve vizsgaszorongással való összefüggésében egy bizonyos harmadik változó is szerepet játszhat. Ez lehet valamilyen környezeti tényező, mely facilitálhatja, de gátolhatja is az egybeolvadást és elmerülést (pl. az online oktatásból kifolyólag, ha a diák egy szobában tanul testvérével, nehezebben tud egybeolvadni feladatával). Ezeket a változókat viszont jelen kutatásunk nem tudta kontrollálni.

Harmadik hipotézisünkben a maladaptív perfekcionizmus és kognitív vizsgaszorongás között mediáló kihívás-készség egyensúlyának hatását tártuk fel. Eredményeink alapján a diszkrepancia és a vizsgaszorongás negatív kapcsolatát valóban képes magyarázni az észlelt kihívás és készségek közti összhang. Ez arra utal, hogy a maladaptív perfekcionista nem érzik készségeiket megfelelőnek az adott feladat – vagy akár a vizsga – kihívásaihoz mérten,

ami hozzájárul ahhoz, hogy magasabb szintű kognitív vizsgaszorongást élnek meg (Fullagar és mtsai., 2012).

Számos kutató azonosította, hogy a maladaptív perfekcionista nagyobb valószínűséggel élnek át erőteljes szorongást vizsga és teljesítményi szituációkban. Mivel félnek az esetleges hibáktól és kudarctól, hajlamosabbak elkerülő megküzdést alkalmazni, halasztgatni, irreleváns tevékenységekkel foglalkozni. Ezek következtében, teljesítmény helyzetében fokozódik a szorongás és ennek romboló hatása (Madigan, 2019; Weiner & Carton, 2012). Ez főként a kognitív vizsgaszorongás esetében erőteljes, amely a szorongás gondolati szintjére vonatkozik, mint például a kudarcra való fókuszálás, önbizalom hiánya, kognitív interferencia stb. (Burcaş & Creţu, 2020).

A maladaptív perfekcionistaánál tehát nagy a diszkrepancia, vagyis a standardok és a tényleges teljesítmény közti távolság (Slaney és mtsai., 2001; Stoeber & Otto, 2006). Ezek a személyek aggódók, önkritikusak, kételkednek magukban (Abdollahi és mtsai., 2016), így a feladat kihívásaihoz mérten alacsonyabbnak érzékelhetik készségeik szintjét is. Mindez gátolja őket az optimális élmény megtapasztalásában, és hozzájárul a szorongásos állapot létrejöttéhez (Csikszentmihalyi, 1997; Fullagar és mtsai., 2012; Ljubin-Golub és mtsai., 2018). Eredményeink értelmében, az erős diszkrepanciát átélő személyek úgy érzékelik, hogy készségeik nem egyeznek meg a feladat kihívásainak mértékével, aminek hatására még erőteljesebben szoronganak vizsgahelyzetben.

Mindent egybevetve, a perfekcionizmus adaptív és maladaptív formája, a flow, és ennek kihívás-készség egyensúly-, illetve a feladattal való egybeolvadás komponensei, valamint a kognitív vizsgaszorongás összefüggést mutattak egymással. Ezek a pszichológiai konstruktumok nem csak a zenészek (Cohen & Bodner, 2018; Dobos & Pikó, 2017) vagy sportolók körében relevánsak (Gotwals és mtsai., 2012; Jowett és mtsai., 2016), hanem az egyetemisták esetében is. A tanulmányi sikeresség vagy sikertelenség minden diáknál több tényező komplex kapcsolatából alakul ki. A perfekcionista motiváltabbak lehetnek arra, hogy tanuljanak és jól teljesítsenek, de ez a tulajdonság visszahúzó erő is lehet, ha az adott diák nem bízik saját képességeiben, és irreálisan magas elvárásokat állít fel önmagával szemben (Powers és mtsai., 2012; Reinhardt és mtsai., 2019; Silverman, 2007).

Eredményeink alapján, a magas standardok kevésbé maladaptívak, de nem teljesen adaptívak. Egyrészt, a vizsgaszorongással gyengén, de negatívan függnek össze, ezért nem egyértelmű, hogy az adaptív perfekcionizmus nagyobb mértéke az alacsonyabb vizsgaszorongást is magával vonja. Csupán azt feltételezhetjük, hogy azok az egyetemisták,

akik adaptívan perfekcionista kevéssé szoronganak teljesítményi helyzetben, mint azok akik maladaptívan perfekcionista (Burcaş & Creţu, 2020; Eum & Rice, 2011; Stoeber és mtsai., 2009). Másrészt, a magas standardok facilitálónak bizonyulnak a tanulás közbeni flow állapot esetében, ami a perfekcionizmus ezen dimenziójának az aggodalmakkal szembeni védő hatását, vagyis adaptív jellegét bizonyítja (Jowett és mtsai., 2016).

Ezzel szemben, azok az egyetemisták, akik önkritikusak, elégedetlenek önmagukkal és teljesítményükkel, tartanak a kudartól, kétségtelenül magasabb szintű szorongást tapasztalnak. A vizsgaszorongás pedig, blokkolva a figyelmet, és a teljesítményt visszahat a maladaptív perfekcionista hiedelmekre és megerősíti ezeket (Burcaş & Creţu, 2020; Weiner & Carton, 2012). Ez a folyamatos aggodalom elvonja a figyelmet a tényleges feladatról, vagyis a tanulásról, így a diák nem tud elmélyülni ebben, nem “veszti el” éntudatosságát, és nem is tapasztalja meg a flow élményt.

Ugyanakkor, kutatásunk rávilágít arra, hogy a tanulás is lehet flow-élmények forrása, ami kimondottan pozitív hatással bír, ugyanis gátolja a vizsgaszorongást. A két jelenség ellentétessége nem csak abban mutatkozik, hogy a szorongás megakadályozza a személyt, abban, hogy el tudjon merülni tevékenységébe, hogy egybeolvadjon ezzel (Csikszentmihalyi, 1991,1997). Eredményeink alapján ugyanis, azok a személyek akik a vizsgákra való felkészülés során nem tapasztalnak flow-élményt, vagy ennek csak nagyon alacsony szintjét élik át, sokkal inkább szoronganak vizsgák alatt. Ez igaz a flow élmény előfeltételére is, ugyanis minél alacsonyabbnak észlelik a diákok saját készségeik szintjét a feladat elvárásaihoz képest, annál nagyobb szorongást tapasztalnak (Fullagar és mtsai., 2012).

Emellett, úgy tűnik, az, hogy a maladaptív perfekcionista diák készségeinek szintje összhangban van a feladat kihívásaival, közrejátszik abban, hogy milyen erőteljesen tapasztal kognitív vizsgaszorongást. Adataink értelmében ugyanis, minél nagyobb a diák diszkrepanciája, annál „kevesebbnek” érezi magát a tanulás feladatához mérten, és ezek hatására intenzív szorongást tapasztal, amikor teljesítenie kellene (Fullagar és mtsai., 2012; Powers és mtsai., 2012; Stoeber & Otto, 2006). Ennélfogva, a flow egyik komponense, amely egyben az optimális élmény létrejöttének előfeltétele, fontos szerepet tölt be a maladaptív perfekcionizmus és vizsgaszorongás közti negatív kapcsolatban.

Kutatásunk tehát, egyrészt rávilágított arra, hogy a magyar egyetemisták körében a perfekcionizmus két dimenziója miként függ össze adaptív (mint pl. a flow) és kevéssé adaptív (pl. a vizsgaszorongás) jelenségekkel. Az eredmények alapján hangsúlyossá válik a perfekcionizmus szerepe a vizsgaszorongásban, ezért elképzelhető, hogy ennek maladaptív jellegzetességeinek csökkentésével hozzájárulhatunk a szorongás csökkenéséhez is.

Ugyanakkor, kiemelendő annak a fontossága, hogy az iskola/egyetem egy flow élményeket facilitáló közeg kellene legyen, amelyben a diákok, készségeik szintjéhez mérten kihívó feladatokkal találkoznak (Escartin és mtsai., 2014; Rodríguez-Ardura & Meseguer-Artola, 2016). Eredményeink értelmében ugyanis, a maladaptív perfekcionizmus a kihívás-készség egyensúlyán keresztül fejt ki hatását a kognitív vizsgaszorongásra, így a flow élmények facilitálása is a vizsgaszorongás csökkentését szolgálhatja (Cohen & Bodner, 2018).

2.5.1. Kutatás korlátai és továbbfejlesztési lehetőségei

Az eredmények és következtetések bemutatása mellett fontos megemlíteni a kutatás korlátait is. Ezek eredhetnek a limitált számú kontrollált változók miatt. Jelen kutatásunk nem tért ki arra, hogy milyen környezeti lehetőségeik voltak az egyetemistáknak a vizsgákra való tanuláskor, amely viszont hatással lehet a feladattal való egybeolvadásra, de a vizsgaszorongásra is, főleg a jelenlegi online oktatás különleges kihívásait tekintve (Alibak és mtsai., 2019). Megemlítendő még, hogy egyetemi képzés és szak szempontjából mintánk viszonylag heterogénnek bizonyul, ami ugyancsak hatással lehet a flow és vizsgaszorongás eredményeire. Elképzelhető ugyanis, hogy egyes tanulmányok esetében „könnyebb” a flow élményt meg tapasztalni, vagy mások esetében szorongáskeltőbbek a vizsgák.

Korlátnak számít még az önkítöltő típusú kérdőív alkalmazása, ugyanis az introspekciónak nem mindig pontos, főleg, ha nem pillanatnyi gondolatokra és érzelmekre kérdezzünk rá, hanem a közelmúltra kell reflektálni. Ezek az információk az emlékezet miatt némi torzulást szenvedhetnek, így a jövőbeli kutatásokhoz ajánlatos lehet a teljesítmény után közvetlenül felmérni a résztvevők flow élményeit vagy vizsgaszorongását (lásd Marszalek, 2009; Iusca, 2015). Emellett, az önkítöltő kérdőívek esetében megjelenhet az alanyi megfelelés hatása is.

Ezekből kiindulva kutatásunkat tovább lehetne fejleszteni más szocio-kulturális, környezeti és személyi változók figyelembevételével (pl. tanulást zavaró tényezők, motiváció stb.), illetve a teljesítmény utáni közvetlen felméréssel. Az eredmények általánosításának szempontjából fontos lehet különböző szakokra kiterjedően megvizsgálni ezen konstruktumok összefüggéseit. Hasznos lenne ugyanakkor megvizsgálni, ezeket az összefüggéseket más kérdőívek alkalmazásával. Ezen túl, a jövőbeli kutatásokhoz érdemes lenne figyelembe venni a vizsgaszorongás affektív részét is, és megvizsgálni ennek összefüggéseit, főként az adaptív perfekcionizmussal (lásd Burcaş & Creţu, 2020).

Végső soron, elméleti kutatásunk alapjául szolgálhat gyakorlati kutatások elvégzéséhez is. Adataink közelebb hozhatnak a vizsgaszorongás megelőzését, illetve csökkentését célzó módszerek kidolgozásához, melyek irányulhatnak egyrészt a perfekcionizmus maladaptív jellemzőinek csökkentésére, másrészt a flow élmények facilitálására. Kutatásunkkal megerősítettük a szakirodalomi eredményeket, de kibővítettük is ezeket, feltárva a maladaptív perfekcionizmus és kognitív vizsgaszorongás között mediáló változót, a kihívás és készségek egyensúlyát. Ebből adódóan, a készségek és kihívások összhangjának megteremtése is eredményesnek bizonyulhat a vizsgaszorongás kontrollálásában.

Könyvészet

- Abdollahi, A., Carlbring, P., Vaez, E., & Ghahfarokhi, S. A. (2016). Perfectionism and Test Anxiety among High-School Students: the Moderating Role of Academic Hardiness. *Current Psychology*, 37(3), 632–639. <https://doi.org/10.1007/S12144-016-9550-Z>
- Alibak, M., Talebi, H., & Neshat-Doost, H.-T. (2019). Development and Validation of a Test Anxiety Inventory for Online Learning Students. *The Journal of Educators Online*, 16. <https://doi.org/10.9743/jeo.2019.16.2.2>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Arana, F. G., & Furlan, L. (2016). Groups of perfectionists, test anxiety, and pre-exam coping in Argentine students. *Personality and Individual Differences*, 90, 169–173. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.11.001>
- Bieling, P. J., Israeli, A. L., & Antony, M. M. (2004). Is perfectionism good, bad, or both? Examining models of the perfectionism construct. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1373–1385. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(03\)00235-6](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(03)00235-6)
- Birch, H. A., Riby, L. M., & McGann, D. (2019). Perfectionism and PERMA: The benefits of otheroriented perfectionism. *International Journal of Wellbeing*, 9(1), 20–42. <https://doi.org/10.5502/ijw.v9i1.749>
- Bong, M., Hwang, A., Noh, A., & Kim, S.-il. (2014). Perfectionism and motivation of adolescents in academic contexts. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 711–729. <https://doi.org/10.1037/a0035836>
- Burcaş, S., & Creţu, R. Z. (2020). Multidimensional perfectionism and test anxiety: A meta-analytic review of two decades of research. *Educational Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09531-3>
- 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>
- Cohen, S., & Bodner, E. (2018). The relationship between flow and music performance anxiety amongst professional classical orchestral musicians. *Psychology of Music*, 47(3), 420–435, <https://doi.org/10.1177/0305735618754689>

- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: The Psychology Of Optimal Experience*. Harper Perennial
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. Basic Books.
- Curran, T., & Hill, A. P. (2019). Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. *Psychological Bulletin*, 145(4), 410–429. <https://doi.org/10.1037/bul0000138>
- Dobos B., & Pikó B. (2017). A zenei teljesítményszorongás összefüggése a perfekcionizmussal és a szociális fóbiával. *Magyar Pedagógia*, 117(3), 241–256. <https://doi.org/10.17670/mped.2017.3.241>
- Dunn, J. G. H., Dunn, J. C., & Syrotuik, D. G. (2001). Relationship between Multidimensional Perfectionism and Goal Orientations in Sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23(4), 376–395. <https://doi.org/10.1123/jsep.23.4.376>
- Escartin, J., Ceja, L., Celdran, M., & Martín-Peña, J. (2014). Flow experiences in everyday classes of Spanish college students: the fit between challenge and skill. *Journal of Technology and Science Education*, 4(2). <https://doi.org/10.3926/jotse.93>
- Esteban-Millat, I., Martínez-López, F. J., Huertas-García, R., Meseguer, A., & Rodríguez-Ardura, I. (2014). Modelling students' flow experiences in an online learning environment. *Computers & Education*, 71, 111–123. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.09.012>
- Eum, K. U., & Rice, K. G. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress & Coping*, 24(2), 167–178. <https://doi.org/10.1080/10615806.2010.488723>
- Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, C. S., Mattia, J. I., & Neubauer, A. L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 14(1), 119–126. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(93\)90181-2](https://doi.org/10.1016/0191-8869(93)90181-2)
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449–468. <https://doi.org/10.1007/bf01172967>

- Fullagar, C. J., Knight, P. A., & Sovern, H. S. (2012). Challenge/Skill Balance, Flow, and Performance Anxiety. *Applied Psychology*, 62(2), 236–259. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2012.00494.x>
- Gotwals, J. K., Stoeber, J., Dunn, J. G., & Stoll, O. (2012). Are perfectionistic strivings in sport adaptive? A systematic review of confirmatory, contradictory, and mixed evidence. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 53(4), 263–279. <https://doi.org/10.1037/a0030288>
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis. A regression-based approach*. The Guilford Press.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Dimensions of perfectionism in unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(1), 98–101. <https://doi.org/10.1037/0021-843x.100.1.98>
- Hodapp, V., & Benson, J. (1997). The multidimensionality of test anxiety: A test of different models. *Anxiety, Stress & Coping*, 10(3), 219–244. <https://doi.org/10.1080/10615809708249302>
- Iusca, D. (2015). The Relationship between Flow and Music Performance Level of Undergraduates in Exam Situations: The Effect of Musical Instrument. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 177, 396–400. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.376>
- Joo, Y. J., Lim, K. Y., & Kim, S. M. (2012). A Model for Predicting Learning Flow and Achievement in Corporate e-Learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(1), 313-325. Letölthető innen: <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.15.1.313>
- Joo, Y. J., Oh, E., & Kim, S. M. (2015). Motivation, instructional design, flow, and academic achievement at a Korean online university: a structural equation modeling study. *Journal of Computing in Higher Education*, 27(1), 28–46. <https://doi.org/10.1007/s12528-015-9090-9>
- Jowett, G. E., Hill, A. P., Hall, H. K., & Curran, T. (2016). Perfectionism, burnout and engagement in youth sport: The mediating role of basic psychological needs. *Psychology of Sport and Exercise*, 24, 18–26. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.01.001>

- Kiili, K., & Ketamo, H. (2018). Evaluating Cognitive and Affective Outcomes of a Digital Game-Based Math Test. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 11(2), 255–263. <https://doi.org/10.1109/tlt.2017.2687458>
- Ljubin-Golub, T., Rijavec, M., & Jurčec, L. (2018). Flow in the Academic Domain: The Role of Perfectionism and Engagement. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(2), 99–107. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0369-2>
- Lowe, P. A., Lee, S. W., Witteborg, K. M., Prichard, K. W., Luhr, M. E., Cullinan, C. M., ... Janik, M. (2007). The Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA). *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(3), 215–230. <https://doi.org/10.1177/0734282907303760>
- Madigan, D. J. (2019). A Meta-Analysis of Perfectionism and Academic Achievement. *Educational Psychology Review*, 31, 967–989 <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09484-2>
- Magyaródi T., Nagy H., Soltész P., Mózes T., & Oláh A. (2013). Egy újonnan kidolgozott Flow Állapot Kérdőív kimunkálásának és pszichometriai jellemzőinek bemutatása. *Pszichológia*, 33(1), 15–36. <https://doi.org/10.1556/pszicho.33.2013.1.2>
- Marszalek, J. M. (2009). Validation of a TAI Short Form with an Adolescent Sample. *The Journal of General Psychology*, 136(4), 333–349. <https://doi.org/10.1080/00221300903228447>
- Mills, J. S., & Blankstein, K. R. (2000). Perfectionism, intrinsic vs extrinsic motivation, and motivated strategies for learning: a multidimensional analysis of university students. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1191–1204. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(00\)00003-9](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(00)00003-9)
- Milyavskaya, M., Harvey, B., Koestner, R., Powers, T., Rosenbaum, J., Ianakieva, I., & Prior, A. (2014). Affect Across the Year: How Perfectionism Influences the Pattern of University Students' Affect Across the Calendar Year. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 33(2), 124–142. <https://doi.org/10.1521/jscp.2014.33.2.124>
- Mor, S., Day, H. I., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (1995). Perfectionism, control, and components of performance anxiety in professional artists. *Cognitive Therapy and Research*, 19(2), 207–225. <https://doi.org/10.1007/bf02229695>

- Morris, L. W., Davis, M. A., & Hutchings, C. H. (1981). Cognitive and emotional components of anxiety: Literature review and a revised worry–emotionality scale. *Journal of Educational Psychology*, 73(4), 541–555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.73.4.541>
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). The Concept of Flow. *Flow and the Foundations of Positive Psychology*, 239–263. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_16
- Powers, T. A., Milyavskaya, M., & Koestner, R. (2012). Mediating the effects of self-criticism and self-oriented perfectionism on goal pursuit. *Personality and Individual Differences*, 52(7), 765–770. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.12.031>
- Rassaby, M., Cassiello-Robbins, C., & Sauer-Zavala, S. (2021). When perfect is never good enough: The predictive role of discrepancy on anxiety, time spent on academic tasks, and psychological well-being in university students. *Personality and Individual Differences*, 168, 110305. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110305>
- Reinhardt M., Tóth L., & Kenneth G. R. (2019). Perfekcionista csoportok pozitív mentális egészsége – a perfekcionizmus, az érzelemszabályozás és a szubjektív jóllét mintázódása fiatal élsportolók körében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74(3), 301–325. <https://doi.org/10.1556/0016.2019.74.3.3>
- Rodríguez-Ardura, I., & Meseguer-Artola, A. (2016). Flow in e-learning: What drives it and why it matters. *British Journal of Educational Technology*, 48(4), 899–915. <https://doi.org/10.1111/bjet.12480>
- Shim, S., Cho, Y. J., & Knapke, M. (2020). Perils of perfectionistic concerns among teachers. *Psychology in the Schools*, 57(7), 1116–1131. <https://doi.org/10.1002/pits.22384>
- Shin, N. (2006). Online learner’s ‘flow’ experience: an empirical study. *British Journal of Educational Technology*, 37(5), 705–720. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2006.00641.x>
- Silverman, L. K. (2007). Perfectionism: The Crucible of Giftedness. *Gifted Education International*, 23(3), 233–245. <https://doi.org/10.1177/026142940702300304>
- Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. S. (2001). The Revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(3), 130–145. <https://doi.org/10.1080/07481756.2002.12069030>

- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive Conceptions of Perfectionism: Approaches, Evidence, Challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295–319. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2
- Stoeber, J., Feast, A. R., & Hayward, J. A. (2009). Self-oriented and socially prescribed perfectionism: Differential relationships with intrinsic and extrinsic motivation and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 47(5), 423–428. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.04.014>
- Stricker, J., Buecker, S., Schneider, M., & Preckel, F. (2019). Intellectual Giftedness and Multidimensional Perfectionism: a Meta-Analytic Review. *Educational Psychology Review*, 32(2), 391–414. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09504-1>
- Thomas, C. L., Cassady, J. C., & Finch, W. H. (2017). Identifying Severity Standards on the Cognitive Test Anxiety Scale: Cut Score Determination Using Latent Class and Cluster Analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(5), 492–508. <https://doi.org/10.1177/0734282916686004>
- Vanstone, D. M., & Hicks, R. E. (2019). Transitioning to university: Coping styles as mediators between adaptive-maladaptive perfectionism and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 141, 68–75. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.12.026>
- von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 227, 483–493. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.11.048>
- Weiner, B. A., & Carton, J. S. (2012). Avoidant coping: A mediator of maladaptive perfectionism and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 52(5), 632–636. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.12.009>
- Wine, J. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin*, 76(2), 92–104. <https://doi.org/10.1037/h0031332>

Dolgozat lezárásának a dátuma: 2021. 05. 05.