

## ONLINE SZÓBELI VIZSGÁKKAL KAPCSOLATOS SZORONGÁS VIZSGÁZTATÓI TAPASZTALATOK TÜKRÉBEN

SZASZKÓ RITA<sup>1</sup>

### Abstract

*Various forms of online education – including digital remote education – have come into the limelight among educational experts and researchers in recent years due to several factors, e.g., the emergency situation of the 2020-2021 lockdown period (Sabin, Jin & Smith, 2021). Also, there are complex changes and issues in the rapidly changing 21<sup>st</sup> century environment and therefore, it can be regarded as a relevant initiative to examine the challenges that stakeholders in educational processes have had to face of late. In the present study semi-structured interviews (N=5) were conducted aiming to explore what affective behaviour patterns the interviewed university professors (N=5) observed during their online university oral exams. The content analysis of the data aimed to elicit answers to the research question that what characterises examinees' online language exam related anxiety based on the interviewed university professors' perceptions related to vivas.*

### Keywords

*Online oral exam, anxiety*

### BEVEZETÉS

A különféle digitális platformok és egyéb online lehetőségek egyre intenzívebb oktatási kontextusú jelenléte számos tényezőnek tudható be, többek között az infokommunikációs technológiai fejlődésnek, valamint a 2020-2021-es pandémiás lezárásoknak. [1] Ennek következtében a 21. században végbemenő komplex változások okán az oktatási folyamatokban résztvevő szereplőknek is reagálni kell a változó körülményekre. Ezért is került a különféle oktatási formák vizsgálata előtérbe, példaként említve a digitális munkarendben történő távolléti oktatást is, amikor is a tanulók és a pedagógusok tantermen kívül, különféle online környezetben vesznek részt az oktatási folyamatokban. [2]

Jelen kvalitatív tanulmány célkitűzése megvizsgálni az online egyetemi szóbeli vizsgák természetét, különös tekintettel arra, hogy a vizsgáztató oktatók milyennek érezték a hallgatók emocionális tapasztalatait és reakcióit ezen alkalmak során. A fő fókuszpont a vizsgákkal kapcsolatos lámpaláz/szorongás/stressz (jelen kutatási kontextusban szinonimaként használt kifejezések) affektív változó áll. Jelen értelmezésben a lámpaláz olyan érzelem, amely feszültséggel teli állapotot jelöl, aggályos gondolatok jelennek meg és fizikai tünetei is lehetnek. [3]

Az adatgyűjtés félig strukturált interjú protokoll alapján készült öt egyetemi oktató bevonásával. A vizsgálat azt tárta fel, hogy milyen vizsgázói affektív viselkedési mintázatokkal szembesültek a vizsgáztató oktatók különféle egyetemi online szóbeli vizsgaalkalmak során. Az interjúk tartalomelemzése több kutatási kérdésre adott választ, azonban jelen tanulmány főként arra a kérdésre keres választ, hogy az online szóbeli vizsgákkal kapcsolatos eset-

---

<sup>1</sup> Dr. Szaszko Rita, tanszékvezető főiskolai docens, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus, szaszko.rita@uni-eszterhazy.hu

leges technikai problémák lehetősége hogyan hathat az online szóbeli vizsgákon résztvevő hallgatók szorongására. Azaz a lámpaláz milyen vizsgázói viselkedés-mintázatokat mutat.

## ELMÉLETI HÁTTÉR

A sikeres és hatékony online oktatási folyamatokat összetett tényezők segíthetik, melyek érvényesek az online szóbeli vizsgákra és vizsgahelyzetekre is. [4,5,6,7] Furcsa [8] kiemelte, hogy a különféle digitális készségek fejlesztésében nagy szerepet játszik például a szociális és affektív készségek és kompetenciák fejlesztése. Azt is hangsúlyozta, hogy az infokommunikációs eszközökhöz (IKT) kapcsolódó új módszerek és technológiák oktatási célú felhasználása a pedagógusok szakmai fejlődésének része kell hogy legyen. Sinka [9] azt tárta fel, hogy a tanulói motivációkat és attitűdöket hogyan lehet erősíteni különféle online lehetőségekkel, példaként említve a digitális történetmesélést és online videók felhasználását. Metaforaelemzésükkel azt is vizsgálták, hogy a válaszadók milyen egyéni affektív mintázatokat mutatnak az IKT-eszközök oktatási célú felhasználása során. Magyar et al. [10] szintén a hallgatói tanulási motivációkat vizsgálták abban a tekintetben, hogy ezek hogyan változtak a pandémiás lezárás (2020-2021) során, illetve annak köszönhetően. Magyar és Ambrús [11] pedagógusokkal készült fókuszcsoportos interjúja a digitális munkarendben zajló távolléti oktatással kapcsolatos tapasztalatait tárta fel. A résztvevők visszajelzése alapján mind a tanulók, mind a pedagógusok érzelmileg megterhelőnek élték meg az említett időszakot, mely eredmény összhangban áll más magyar kontextusban végzett kutatásokkal is. [12,13]

Az online oktatás kihívásai közé tartoznak a szóbeli vizsgák, amelyek vizsgálata különösen relevánssá vált a hirtelen megjelenő pandémiás időszak (2020-2021) alatt. Laurin-Barantke et al. [14] **az önkéntes mintavétellel tanulóktól begyűjtött adatok alapján a vizsgákhoz, különösen a szóbelikhez köthető vizsga- és a szociális szorongás összefüggéseire, átfedéseire hívták fel a figyelmet. Azt találták, hogy a vizsgadrukk-szorongás szintje magasabb a szóbeli, mint az írásbeli vizsgák esetében. A szóbeli vizsgához köthető társas szorongás pozitív korrelációt mutatott, ellentétben az írásbeli vizsgával.** Furcsa és Szaszko [15,16] szakirodalmi áttekintése az online szóbeli vizsgák kommunikációs jellemzőire és főbb szerepeire fókuszált a következő változók mentén: értékelés, etikai kérdések, lámpaláz és stressz, felkészülési mód és megvalósítás. Továbbá a motiváció és szorongás affektív tényezők tekintetében számos tanulmány készült, [17,18] melyek eredményei azt mutatják, hogy az önbizalom, mint veleszületett tulajdonság alapvetően fontos szerepet játszik a különféle vizsgaszituációk során. Minél nagyobb az önbizalom, annál alacsonyabb a lámpaláz szintje ahogy közeleg a vizsga időpontja és ez a stimuláló lámpaláz ösztönzőleg hat a jobb vizsgateljesítményre. Ezen eredmények alapján arra lehet következtetni, hogy az egyéni különbségek és a személyes veleszületett tulajdonságok döntő szerepet játszanak és befolyásolják az affektív tényezők intenzitását (különös tekintettel a lámpalázra) a különféle vizsgaszituációk során, beleértve az online szóbeli vizsgákat is.

Ting Graf, Rasmussen and Ruge [19] a vizsgaszituációkkal kapcsolatos szorongást vizsgáló kutatásuk során azt találták, hogy a tanulmányukban résztvevő dán egyetemi hallgatók körülbelül harminc százaléka tapasztalt magasabb szintű lámpalázat szóbeli vizsgáik során különféle online környezetben. Eredményeik szerint erre a jelenségre részben a személyiség faktor, részben pedig a hallgatók kevésbé fejlett digitális kompetenciái adhatnak választ. Továbbá az esetleges technikai problémák lehetősége az online szóbeli vizsgák során nagyon komoly szorongást keltő tényezőnek bizonyult. E dán tanulmány arra is rávilágított, hogy a vizsgáztatóknak emocionális kihívásokkal kell szembenézniük az online szóbeli vizsgák során, s esetenként a vizsgázó teljes vagy részleges leblokkolása is bekövetkezhet. A vizsgákhoz, különösen a szóbeli vizsgákhoz köthető megterhelő érzelmi kihívások kezelésére a

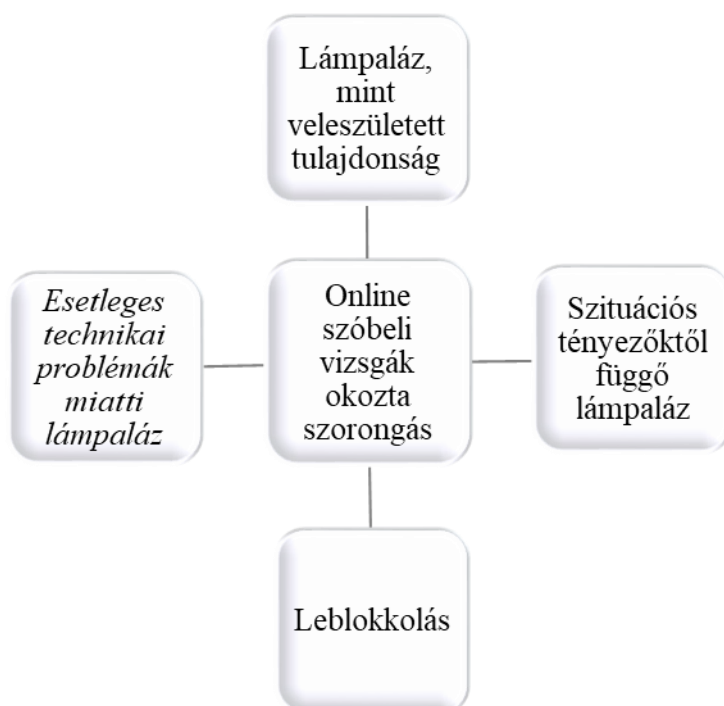
Melbourni Egyetem (2023) külön weboldalt hozott létre hallgatói számára „Tanácsadás és pszichológiai szolgálat” elnevezéssel, ahol tájékoztatják a hallgatók a vizsgákhoz kötődő szorongás lehetséges okairól: 1) korábbi negatív vizsgaszituációs tapasztalat, 2) nem megfelelő módszerek és technikák alkalmazása a felkészüléshez és a tudásanyag elsajátításához, 3) nem megfelelő gondolatok a vizsgával kapcsolatban („Nem tudom kontrolálni a helyzetet”, „Meg fogok bukni” etc.), 4) perfekcionizmus, 5) félelem a kudarctól, 6) nem megfelelő fizikai felkészülés (alvás, evés, pihenés etc.). Továbbá tanácsokat is megfogalmaznak, melyek alkalmazásával a vizsgákkal kapcsolatos szorongási szint csökkenthető: módszerek és technikák (pl. relaxációs) a mentális és fizikális felkészülésre, a vizsgaszituációval kapcsolatos gondolkodásmód megváltoztatására, hogyan lehet a hallgató önmaga motivációs coach-a, és hogy hogyan tudnak segíteni, támogató szakemberekhez fordulni.

## **MÓDSZER**

A félig strukturált interjúk során az adatok öt magyar női egyetemi oktatótól (O1-O5) érkeztek, akik közül a legfiatalabb az adatgyűjtéskor 40, három 47 és egy 52 éves volt. A válaszadók az oktatás, társadalomtudományok és a kommunikáció különféle diszciplínaterületein oktatnak és kutatnak, valamint a felsőoktatásban 20-tól 14 évig terjedő tapasztalattal rendelkeznek. Digitális kompetenciáik tekintetében elmondható, hogy a DigCompEdu [20] keretrendszerrel történő önértékelés alapján O3 B1 (Integrator), O1-4: B2 (Expert), O2 C2 (Pioneer) and O5 C1 (Leader) digitális kompetenciaszintre helyezték magukat. Továbbá, a válaszadók jártasak főként szinkron, de a hibrid és aszinkron online oktatás terén is. A platformok tekintetében először a Skype-ot, majd a Zoomot és a Microsoft Teams (hivatalos intézményi online felület) platformot használták. Az alkalmazott kutatóeszköz egy félig strukturált interjú protokoll volt, amely 28 nyílt végű kérdést tartalmazott. A kérdéssor összeállítása elsődlegesen Joughlin [21] elméletére alapozva történt. Az interjúk magyar nyelven készültek 2022 végén Microsoft Teamsen. A szóbeli átiratok feldolgozása tartalomelemzéssel történt a konstans összehasonlítás módszerét alkalmazva [22] a felmerülő mintázatok és affektív elemek detektálására, jelen tanulmányra vonatkozóan különös tekintettel az online szóbeli vizsgákhoz kapcsolódó szorongás tekintetében.

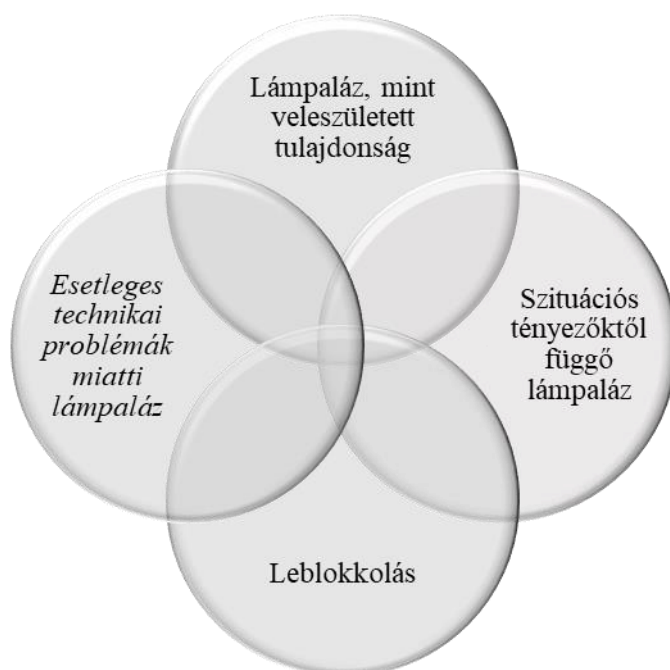
## **EREDMÉNYEK**

A kvalitatív adatok feldolgozásának eredményeként négy jellemző mintázat rajzolódott ki arra vonatkozólag, hogy mihez kapcsolható az online szóbeli vizsgákhoz köthető szorongás: 1) esetleges technikai problémák, 2) veleszületett személyes tulajdonságok, 3) környezeti tényezők, és 4) leblokkolás (1. ábra).



1. ábra A lámpaláz affektív mintázatai a szóbeli online vizsgák tekintetében

Fontos hangsúlyozni, hogy az 1. ábrán szereplő négy mintázat nem elkülönülve, izoláltan jelenik meg, hanem változó intenzitással és mértékben átfedhetik egymást és interakcióban lehetnek egymással (2. ábra). Továbbá, feltételezhetően nem statikusak, hanem dinamikus természetűek és különféle intenzitással változhatnak. Az, hogy ez a négy online szóbeli vizsgához kapcsolódó lámpalázforrás mikor, hogyan és miért lép működésbe, és hogyan függ össze, további vizsgálatokat igényel.



2. ábra Az online szóbeli vizsgák szorongáshoz köthető mintázatainak feltételezhető átfedései

A következőkben hangsúlyosan a lehetséges technikai problémák okozta szorongással kapcsolatos oktatói tapasztalatok bemutatása következik a kvalitatív eredmények tükrében. O2-O5 egyet értett abban, hogy megfigyeléseik alapján nincs nagy különbség az off- és online vizsgák okozta szorongás között, kivéve az esetleges technikai problémák miatti stresszt a vizsga folyamán és azt megelőzően. O2 meglátása szerint, mindenkinek a technikai rész volt az, ami a legnagyobb kihívás jelentette az online oktatás során, beleértve az online szóbeli vizsgákat is. Ez főként annak volt köszönhető, hogy sokan (beleértve O2-öt is) előtte nem használtak online platformokat csoportos hívásra soha, tehát magáncélra is esetleg nagyon ritkán. Ennek köszönhetően eleve félelem volt mindenkiben, mind oktatóban és hallgatóban, hogy ez miként fog majd technikailag működni. O2 különösen kiemelte a záróvizsgákat, amiknek fokozottan komoly tétje van, akár off- akár online zajlik, tehát ezért sokan ott nagyon izgulnak. A szóbeli online záróvizsgák során azért is szorongtak a hallgatók, hogy ne-hogy valami probléma adódjon. O2 úgy tudja, hogy szigorú értelmezés szerint, ha megszakad a vizsga, akkor teljesen újra kell kezdeni. O2, O1 és O5 is hangsúlyozta, hogy nem nagyon fordult ilyen elő szerencsére, de meglátásuk szerint emiatt mindenki izgult, hogy meg ne szakadjon a kapcsolat, és így maga az egész záróvizsga. O2 kiemelte, hogy a lehetséges technikai probléma esélye főleg a hallgató részére jelentett stresszforrást, mert a protokoll szerint négy oktató vizsgáztatott egy záróvizsgán, feltételezve, hogy nem fog mindenkivel egyszerre megszakadni az internet. Ezért a hallgató volt a gyenge láncszem, mert ha az ő részéről megszakad a kapcsolat, akkor O2 emlékei szerint újra kellett volna kezdeni a záróvizsgát. A másik stresszforrás pedig az öt perces felkészülési idő rövidege volt, ami csupán arra elég, hogy elolvassa a vizsgázó a több soros tételecímét. O3 azt hangsúlyozta, hogy inkább a személyiségből fakad a vizsga miatti szorongás, mintsem a szituációból. Fontos megemlíteni, hogy a vizsga miatti szorongást a veleszületett tényezők mellett számos egyéb korábbi tapasztalat és mentális beállítódás befolyásolhatja. [14] Mindemellett osztja azt a véleményt, hogy a vizsgázókat az is stresszeli pluszban, hogy működni fog-e a technika, megfelelően lehet-e látni, hallani, és ez okozhat némi többlet stresszt a vizsgaalkalom előtt és során egyaránt. Az, hogy ezt milyen intenzíven éli meg stresszként a vizsgázó, O3 szerint szintén attól függ, hogy a hallgató milyen személyiségtípus. Ez egy meghatározó tényező, nem pedig a kommunikáció jellege és az online környezet. O4 tapasztalata szerint is nagyon izgultak a hallgatók az online szóbeli vizsgák során, kiemelten az esetleges technikai problémák miatt, és az ehhez köthető kiszámíthatatlanság miatt. Tehát inkább félték attól, hogy valami történik, nem úgy fog működni, mint attól, hogy ők hogyan és miként tudnak beszámolni. O4 meglátása szerint ebben rutint kell szerezni. A későbbi félévek azt igazolták számára, hogy akinek már nagyobb rutinja, tapasztalata volt, az kevésbé izgult a vizsgaszituációtól és az esetleges technikai problémák miatt. Ezért is fontos, hogy a korábbi negatív vizsgatapasztalatok pozitív módon felülíródjanak, illetve a vizsgázók megfelelő vizsgafelkészülési, módszertani, technikai repertoárral és készséggel rendelkezzenek. [14,23]

## ÖSSZEGZÉS

Jelen kisebb volumenű feltáró leíró jellegű tanulmány azzal a céllal készült, hogy betekintést nyerjünk az online szóbeli vizsgák jellemzőibe, különösen a lámpaláz tekintetében, öt egyetemi oktató retrospektív kvalitatív interjúadatai alapján. Az adatelemzés feltárta, hogy a válaszadók többsége szerint, a szóbeli online vizsgázókra jellemző affektív viselkedés nagyon hasonló jellegű, mint a hagyományos, személyes jelenléttel történő offline szóbeli vizsgák esetében. Továbbá, a lámpaláz jellemzői és intenzitása, a válaszadók tapasztalatai szerint egyéni különbségeket mutatott és a vizsgaszituáció hatásait különféleképpen élték meg a vizsgázók. Azonban az online szóbeli vizsgákhoz köthető szorongás legjellemzőbb oka az

esetleges technikai problémák okozta félelem volt. Ezeket az eredményeket Ting Graf, Rasmussen and Ruge [19] eredményei is alátámasztják. Jelen tanulmány nem nyújt arra választ, hogy a négy feltárt lámpaláz mintázat, azaz az esetleges technikai problémák, személyiségjegyek, szituációs faktorok és leblokkolás, miként hatnak egymásra, vagy, hogy milyen kölcsönhatásban állnak. Ezek vizsgálata jelen kutatás tervezett folytatása.

## IRODALOMJEGYZÉK

- [1] KORMÁNY 1101/2020. (III. 14.) Korm. határozata a koronavírus elleni védekezés kapcsán szükséges további intézkedésekről.  
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A20H1101.KOR&dbnum=1>
- [2] OFSTED Gov.UK. (2021). Remote education research.  
<https://www.gov.uk/government/publications/remote-education-research/remote-education-research>
- [3] AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (2023): Anxiety.  
<https://www.apa.org/topics/anxiety>
- [4] BROWN, J. S. Growing up digital: How the web changes work, education, and the ways people learn. *Change*, 2000. March/April, 10–20.
- [5] HICK, K. The Teacher's Guide to Using YouTube in the Classroom. *Edudemic Connecting Education & Technology*, September. 2015.  
<http://www.edudemic.com/youtube-in-classroom/>
- [6] KISNÉ BERNHARDT, R. Tanító szakos hallgatók nézetei a digitális nemzedék és IKT-használat kapcsán. In: *A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2016-os tudományos konferenciájának tanulmánygyűjteménye*, Szabadka : Újvidéki Egyetem Magyar Nyelvű Tanítóképző Kar, 2016. 399–411.
- [7] N. KOLLÁR, K. Az online oktatás tapasztalatai és gyakorlata a pedagógusok nézőpontjából. *Iskolakultúra*, 31(2), 2021. 23–53.
- [8] FURCSA, L. Teachers' views on their digital competence and professional development, *Létünk*, 2, 2019. 9-23.
- [9] SINKA, A., SZASZKÓ, R., KISNÉ BERNHARDT, R. Információs Társadalmi Technológiák a tanítóképzésben: motivációs utak és innováció. In: POLONYI, T., ABARI, K., *Digitális tanulás és tanítás*, Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja, 2017. 83–102.
- [10] MAGYAR, Á., BADENSZKI, L., URBÁN, O. Tanulási motiváció és attitűd a digitális oktatás idején. *Mester és Tanítvány*, Emlékkötet, 2021. 74–8.
- [11] MAGYAR, Á., AMBRÚS, E. M. (megjelenés alatt): A digitális munkarend tapasztalatai pedagógus szemmel - Kerekasztal-beszélgetés a Jászság középiskolai tanáraival, *Paideia*.
- [12] KISNÉ BERNHARDT, R., FURCSA, L., SINKA, A., SZASZKÓ, R. Digitális pedagógiai tapasztalatok tanítóként: lehetőségek a karanténpedagógiában. In: LENGYELNÉ MOLNÁR, T. (szerk.), Eger : Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó, 2021. 93–108.
- [13] BERNHARDT, R., SZASZKÓ, R., FURCSA, L. Az online oktatáshoz fűződő attitűd elemzése spontán metaforavizsgálattal. In: K. NAGY, E., ZAGYVÁNÉ SZŰCS, I. (szerk). Eger : Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, 2022. 37–51.
- [14] LAURIN-BARANTKE, L., HOYER, J., FEHM, L., KNAPPE, S. Oral but not written test anxiety is related to social anxiety. *World Journal of Psychiatry*. 6(3), 2016. 351–357.
- [15] FURCSA, L., SZASZKÓ, R. The communicative characteristics of online oral exams. In: IVANOVIĆ, Josip; TÖRTELI TELEK, M., VUKOV, RAFFA, É. (szerk): *11. Nemzetközi Módszertani Konferencia: Paradigmaváltás az oktatásban és a tudományban. Ta-*

- nulmánygyűjtemény*. University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty, Subotica, 2022. 62–67.
- [16] FURCSA, L., SZASZKÓ, R. Teacher' views on the communicational aspects of online oral exams. In: Nagy, M., Sáringer, J. (szerk.) *Geopolitics and Society*. Budapest : Aposztróf Kiadó, 2023. 205–2014.
- [17] RINGEISEN, T., LICHTENFELD, S., BECKER, S., MINKLEY, N. (Stress experience and performance during an oral exam: the role of self-efficacy, threat appraisals, anxiety, and cortisol, *Anxiety, Stress Coping*, 32(1), 2019. 50–66.
- [18] STRACK, J., ESTEVES, F. Exams? Why worry? Interpreting anxiety as facilitative and stress appraisals. *Anxiety Stress Coping*. 28(2), 2015. 205–14.
- [19] TING GRAF, S., RASMUSSEN, F., RUGE, D. Online examinations during Covid-19, A survey study at university level. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 24, 2021. 1-17.
- [20] REDECKER, C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu, *EUR 28775 EN*, Publications Office of the European Union, Luxembourg. 2017. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>
- [21] JOUGHIN, G. Dimensions of oral assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(4), 1998. 367–378.
- [22] OLSON, J. D., MCALLISTER, C., GRINNELL, L. D., GEHRKE WALTERS, K. APPUNN F. Applying Constant Comparative Method with Multiple Investigators and Inter-Coder Reliability. *The Qualitative Report*, 21(1), 2016. 26-42.
- [23] THE UNIVERSITY OF MELBOURNE. Counselling & Psychological Service. Exam anxiety. <https://services.unimelb.edu.au/counsel/resources/study-related-issues/exam-anxiety>