


# Az iskolai stressz, az adaptív és maladaptív megküzdés, valamint az iskolai kötődés összefüggései serdülő mintán

Juhász Ágnes<sup>1,4\*</sup> , Arday Boglárka<sup>2</sup>, Nagy Lilla<sup>3</sup>, Balázs Noémi<sup>4,5</sup> és Szigeti Réka<sup>4,5</sup>

<sup>1</sup> Eötvös Loránd Tudományegyetem PPK, Pszichológiai Intézet Szervezet- és Vezetépszichológia Tanszék, Magyarország

<sup>2</sup> Országos Gyermekvédelmi Szakszolgálat Pest Megyei Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat, Magyarország

<sup>3</sup> Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat VIII. Kerületi Tagintézménye, Magyarország

<sup>4</sup> Lélekkel az Egészségért Alapítvány, Magyarország

<sup>5</sup> Eötvös Loránd Tudományegyetem Pszichológia Doktori Iskola, Magyarország

## EREDETI KÖZLEMÉNY

Beérkezett: 2022. május 20. • Elfogadva: 2022. november 22.

Megjelent az interneten: 2023. január 23.

© 2022 A szerző(k)



*Háttér és célkitűzések:* Kutatásunkban 10 és 14 év közötti serdülők körében vizsgáltuk 473 fős mintán a megküzdő stratégiák ismeretét, az adaptív stratégiák védő szerepét az átélt stresszel szemben, valamint az átélt stressz és depresszió összefüggéseit az iskolával kapcsolatos attitűdjeikkel. Témánk indokoltságát a serdülőkorban átélt nagyobb mértékű stressz, valamint az adaptív megküzdési stratégiáknak a stressz negatív hatásaival szembeni potenciális védő szerepe adja. *Módszer:* Kvantitatív és kvalitatív módszereket is használtunk két különböző időpontban. A kamaszoknál felmértük az általuk átélt stresszt, illetve a depressziót, továbbá a szubjektív egészségi panaszait és az iskolai kötődésüket. A megküzdő stratégiák ismeretét nyílt végű kérdéssel, majd a válaszok tartalomelemzésével kutattuk. Az összefüggéseket korrelációs és lineáris regressziós elemzéssel vizsgáltuk. *Eredmények:* Az iskolai stressz összefüggést mutatott a depresszióval és az észlelt tanári támogatással. Az iskolai kötődést a vizsgált változók közül egyedül a tanári támogatás magyarázta. Az iskolai stressz szignifikáns negatív kapcsolatban volt az iskolai kötődéssel keresztmetszeti és hosszmetzeti elrendezésben is. Mintánkban a leginkább ismert stresszkezelési technikák

\* Levelező szerző. E-mail: juhasz.agnes@ppk.elte.hu

a fizikai aktivitás, a verbalitás/sírás/kiabálás, a fizikai pihenés/feltöltődés és a digitális világ technikáinak használata voltak, néhány vizsgálati személy az instrukció ellenére maladaptív stratégiákat is említett. A maladaptív stratégiák igénybevétele főként a fizikai aktivitással, a verbalitás/sírás/kiabálás használatával, illetve a digitális világ technikáinak igénybevételével mutatott együtt járást. Az adaptív stresszlevezető technikák mennyisége gyenge pozitív korrelációt mutatott a stresszel. *Következtetések:* A tanároktól kapott támogatásnak kiemelten fontos szerepe lehet a serdülők által átélt stressz mértékének csökkentésében, illetve ezen keresztül a depressziójuk megelőzésében.

## KULCSSZAVAK

adaptív és maladaptív megküzdés, iskolai stressz, iskolai kötődés, serdülőkör

## BEVEZETÉS

A serdülőkör pszichológiai és társas változásokkal, kihívásokkal teli életszakasz, így jellemző lehet a nagyobb mértékű stressz megélése (Arnett, 1999; Bödecs, Cser, Sándor és Horváth, 2009). Az egyik jelentős stresszforrás a serdülők életében az iskola, a kortárs és családi kapcsolatok mellett (pl. Östberg és mtsai, 2015). Az iskolában átélt stressz eredményezheti a rosszabb iskolai teljesítményt (*Are Teens Adopting Adults' Stress Habits?*), illetve különböző szomatikus, kognitív és mentális tünetek kialakulásához vezethet (Östberg és mtsai, 2015; Wiklund, Malmgren-Olsson, Öhman, Bergström és Fjellmann-Wiklund, 2012). Mindezeket figyelembe véve fontosnak tartjuk a stresszel és stresszkezeléssel való foglalkozást a serdülők körében, és ez a jelenlegi vírushelyzet miatt még inkább aktuális, hiszen számos újabb stresszforrás növelheti a diákok stressz- és szorongásszintjét. Erre utal, hogy Viner és munkatársai (2022) szisztematikusan irodalomelemzésükben azt találták, hogy a 0 és 20 év közötti gyerekek és fiatalok 18–60%-a a veszélyeztetettségű küszöbérték feletti stresszt, szorongásos és depressziós tüneteket mutatott.

Védőfaktor lehet a magasabb stressz-szinttel, illetve a stresszel kapcsolatos tünetekkel, problémákkal szemben az iskolai kötődés (lásd például Szabó és Virányi, 2011), illetve az adaptív megküzdési stratégiák használata (Pikó és Hamvai, 2012; Zhang és mtsai, 2020), ezért fontos lehet feltárni, milyen megküzdési stratégiákat alkalmaznak a serdülők, valamint hogy mi befolyásolja náluk az adaptív stratégiák használatát, szemben a maladaptívakkal.

## Stressz

**Stressz serdülőkörben.** Egy serdülőkkel végzett kutatás (Schraml, Perski, Grossi és Simonsson-Sarnecki, 2011) szerint majdnem minden második lány és minden ötödik fiú nagymértékű stresszről számolt be. Magyarországon Bödecs és munkatársai 2009-es vizsgálatában a szerzők által használt Rahe-féle Rövid Stressz Kérdőív (Purebl, Rózsa és Kopp, 2003) javasolt pontszámövezete szerint a mintában szereplő 14–18 éves fiúk több mint 12%-a és a lányok több mint 19%-a jelzett nagy fokú stressz-szintet, míg a fiúk több mint 38%-a és a lányok több mint 43%-a igen nagy fokú stressz-szintről számolt be. Pikó és Hamvai (2012) eredményei szerint a részt vevő serdülők 38,98%-a alacsony, 34,75%-a közepes és 10,17%-a magas stressz-szintet mutatott. A legutóbbi, 2017/18-as HBSC kutatás eredményei szerint pedig Magyarországon a 15 évesek több mint 30%-a tapasztal idegességet minden héten, de a kedvetlenség, az alvász problémák és az



ingerlékenység is gyakori a kamaszok körében (*Spotlight on Adolescent Health and Well-Being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-Aged Children [HBSC] Survey in Europe and Canada. International Report. Volume 1. Key Findings*).

**Iskolai stressz: előfordulás, stresszorok, a stressz lehetséges következményei.** Az Amerikai Pszichológiai Társaság 2013-as felmérése szerint (*Are Teens Adopting Adults' Stress Habits?*) a serdülők 83%-a számolt be arról, hogy az iskola jelentős stresszforrás. Iskolai stresszor lehet pl. az iskolai nyomás, a motiváció megtalálása a tanuláshoz, félelem a lemaradástól, iskolai terhelés okozta feszültségek, és az idői nyomás (Géczy, 2017; Lal, 2014; Östberg és mtsai, 2015; Tyrrell, 1992). Nem csak az iskola, a családi kapcsolatok, illetve a kortárs nyomás okozhat stresszt egy serdülő életében (Lal, 2014; Östberg és mtsai, 2015).

A hosszú távon fennálló, nem megfelelően kezelt stressz következményeként testi-lelki tünetek jelenhetnek meg már serdülőkorban is. Murberg és Bru (2007) kutatása az iskolai stressznek a szomatikus panaszok megjelenésével, míg Yaacob és munkatársai (2009) a stressznek a Magyarországon is sok serdülőt érintő depresszióval (Németh és Költő, 2014) való kapcsolatát igazolták serdülő mintán.

Az átélt stressz erősségében, és az ennek következtében kialakuló tünetek számában jelentős nemi különbségek is vannak: a lányok általában nagyobb mértékű stresszről számolnak be (Jose és Ratcliffe, 2004; Matud, 2004; Moksnes és mtsai, 2010).

**Iskolai kötődés, tanári támogatás és a stressz.** A tanulók iskolájukhoz kapcsolódó attitűdjét sokféle elméleti keretben vizsgálták (lásd például Brown és Evans, 2002; Jessor, Van Den Bos, Vanderryn, Costa és Turbin, 1995; Mouton, Hawkins, McPherson és Copley, 1996). A koncepciókban közös elem az iskolai kötődés fogalmával ragadható meg leginkább (Libbey, 2004). Az iskolai kötődésnek több meghatározása is létezik a szakirodalomban. Ami közös elem a legtöbb definícióban, az az iskola szeretete, a kortárs kapcsolatok és a valahova tartozás érzése (Libbey, 2004), Magyarországon először Szabó és Virányi (2011) kutatta a fogalmat. Az ő meghatározásuk szerint az iskolai kötődés függ az iskolában megélt személyes kapcsolatok jellegétől, az iskolai tevékenységekhez való viszonytól, illetve a fizikai környezetben érzett komfortérzéstől.

Az iskolai kötődést a korábbi kutatások szerint befolyásolja a tanulmányi eredmény (Roesser, Midgley és Urdan, 1996; Szabó, Zsadányi és Hangya, 2015) és a tanároktól kapott támogatás mértéke (Hallinan, 2008). A tanári támogatást a legtöbb szerző az iskolai kötődésnek, vagy azzal rokon koncepcióknak (például iskolai klíma, iskolával való azonosulás) az elemeként határozta meg (Libbey, 2004). Mások (például Rosenfeld, Richman és Bowen, 2000) különálló koncepcióként definiálták, jelesül, hogy a diákok milyenek érzik kapcsolatukat a tanáraikkal, mennyire érzik, hogy törődnek velük, és kutatták az iskolai kötődéssel való kapcsolatát. Az iskolai stresszrel több kutatás szerint is negatív kapcsolatban van az iskolai kötődés (például Oral, 2020; Szabó és Virányi, 2011; Wenz-Gross és Parker, 1999), de nem derül ki egyértelműen, hogy a magas stressz-szint vezet kisebb mértékű kötődéshez, esetleg az alacsonyabb szintű kötődés maga is stresszorként működve növeli az iskolai stressz-szintet (Géczy, 2017). A tanári támogatásnak a stresszrel szembeni védő szerepét is több vizsgálatban igazolták (lásd például Conner és mtsai, 2014), más kutatások pedig a tanári támogatás hiányának a maladaptív megküzdésre és az iskolai stresszre gyakorolt hatását mutatták ki (Piekarska, 2000).

Nemi különbség az iskolához fűződő viszonyban is fellelhető: Erath, Flanagan és Bierman (2008) kutatásukban úgy találták, hogy a lányok az iskolai kötődésnek szignifikánsan nagyobb mértékéről számoltak be, mint a fiúk.



## Megküzdés

Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen, és Wadsworth (2001) megfogalmazása alapján a megküzdés tudatos, akaratos erőfeszítés az érzelmek, a kogníció, a viselkedés, a fiziológia és a környezet szabályozására, melyet az egyén stresszes eseményekre vagy körülményekre válaszként ad. Lazarus és Folkman (1984) szerint a megküzdés típusai két kategóriába sorolhatók: problémafókuszú és érzelemfókuszú kategóriákba. A problémafókuszú coping során a stressz forrására figyel az egyén, és azt próbálja megoldani, míg az érzelemfókuszú coping esetében a stresszor hatására kialakult érzelmi distresszt próbálja szabályozni.

A megküzdési stratégiák csoportosíthatók továbbá aszerint, hogy azok mennyire adaptívak vagy maladaptívak (Bartram és Gardner, 2008). Az adaptív stratégiák segítségével az egyén hatékonyan tud megküzdni a stresszel, és hosszú távon is jótékony hatást eredményeznek. Ezzel szemben a maladaptív stratégiák elképzelhető, hogy rövid távon csökkentik a stresszt, de hosszú távon káros hatást eredményezhetnek, fizikailag és pszichésen egyaránt. Bartram és Gardner (2008) a maladaptív stratégiák közé sorolja többek között a drog- és alkoholfogyasztást, a halogatást, a helyettesítő viselkedések kényszeres használatát (pl. számítógépes játék), a frusztráció/agresszió másokon történő kitöltését, a tagadást, az önvádlást, a másoktól történő izolációt. A maladaptív megküzdési stratégiák egyes kutatások szerint együtt járnak az egészségre kockázatos viselkedésekkel, mint például alkohol- és marihuánafogyasztással (lásd például Bartram és Gardner, 2008; Eftekhari, Turner és Larimer, 2004), valamint externalizáló és internalizáló viselkedéssel (Liu, Tein és Zhao, 2004).

**Megküzdés serdülőkorban.** Kutatások szerint a serdülők által gyakran használt megküzdési technikák például a pozitívumokra való fókuszálás, a szociális visszahúzódság, a problémára való nem gondolás, a sírás, segítség/megértés keresése, az érzelmek magukban tartása, rumináció, passzív elkerülés, agresszió, kontroll gyakorlása a helyzet felett, újraértékelés és társas támogatás keresése (Hampel, 2007; Liu és mtsai, 2004; Williams és McGillicuddy-De Lisi, 1999). Egyes kutatások szerint (ld. például Frydenberg és Lewis, 2000; Hampel, 2007; Hampel és Petermann, 2006; Zsolnai és Kasik, 2012) serdülőkorban a korábbinál jellemzőbbé válhatnak a maladaptív megküzdési stratégiák (például a passzív elkerülés, az evés, az önhibáztatás és az agresszió), és csökkenhet a problémafókuszú megküzdés gyakorisága.

Más szerzők (Williams és McGillicuddy-De Lisi, 1999) ezzel szemben azt találták, hogy a tervezés, a felelősségvállalás és az önkontroll mint megküzdési stratégiák használata nőtt a koraival. Azt azonban figyelembe kell venni, hogy az egyes kutatásokban nem teljesen ugyanazt a korcsoportot vizsgálták, míg például Hampel (2007) 3–4., 5–6. és 7. osztályosokat hasonlított össze, addig Williams és McGillicuddy-De Lisi (1999) kutatásában a legfiatalabb korosztály a 6–8. osztályosok csoportja volt. Összegezve az eredményeket, az látható, hogy a serdülőkor folyamán változik az a megküzdésstratégia-készlet, mellyel a fiatalok rendelkeznek, és mind az adaptív, mind a maladaptív stratégiák száma nő, melyeket a megküzdés során alkalmaznak (Pikó és Hamvai, 2012). A maladaptív stratégiák használatát a magasabb átélt stressz-szint is valószínűsíti (Pikó és Hamvai, 2012).

## Kutatási kérdések és hipotézisek

Kutatásunkban vizsgálni szeretnénk, hogy milyen tényezők befolyásolják a serdülők esetében az iskolai stresszt, illetve az iskolai kötődést, valamint az utóbbi bejósolja-e a későbbi időpontban



mért stressz szintjét. Bár sok korábbi kutatás tárt már fel kapcsolatot az iskolai stressznek és az iskolai kötődésnek más változókkal való kapcsolatáról, saját kutatásunk egymáshoz viszonyítva is vizsgálja a magyarázó változók szerepét, valamint a hosszmetzeti elrendezés révén lehetőséget ad a bejósoló hatás vizsgálatára is. A stresszel való megküzdést a témában újszerű módon nyílt végű kérdésekre adott válaszok tartalomelemzésével vizsgáljuk. Az így nyert adatokkal arra a kérdésre is keressük a választ, hogy a serdülők által ismert megküzdési stratégiák száma védőfaktort jelent-e az iskolai stresszel szemben. Az alábbi kérdéseket és hipotéziseket fogalmaztuk meg:

1. A vizsgált mintában milyen tényezők befolyásolhatják a gyermekek iskolához köthető stressz-szintjét? Korábbi kutatási eredmények alapján a nem (Jose és Ratcliffe, 2004; Moksnes, Moljord, Espnes és Byrne, 2010), a depresszió (Yaacob, Juhari, Talib és Uba, 2009), a testi panaszok (Murberg és Bru, 2007), továbbá a tanári támogatás (Conner, Miles és Pope, 2014) stresszel való összefüggéseit várjuk.
2. Milyen változók magyarázzák longitudinális elrendezésben a későbbi időpontban mért iskolai kötődést, milyen kapcsolat van a magyarázó változók között? Korábbi kutatási eredmények alapján (Erath, Flanagan és Bierman, 2008; Hallinan, 2008; Oral, 2020; Östberg és mtsai., 2015) az iskolai terhelésnek, a tanároktól kapott támogatás mértékének, a kortárs nyomás okozta stressznek és a nemnek az iskolai kötődéssel való kapcsolatát feltételezzük.
3. Korábbi eredmények alapján (Wenz-Gross és Parker, 1999; Oral, 2020) azt várjuk, hogy az iskolai stressz negatív kapcsolatban van a későbbi időpontban mért iskolai kötődéssel.
4. Kvalitatív elemzési módszerek használatával vizsgálni kívánjuk, hogy milyen adaptív megküzdési, stresszlevezetési technikák jelennek meg a vizsgált mintában.
5. Vizsgáljuk továbbá, hogy milyen adaptív stratégiákkal mutatnak együtt járást a maladaptív megküzdési stratégiák.
6. A megküzdés és a stressz kapcsolatára vonatkozó korábbi kutatási eredmények és elméletek alapján (például Píkó és Hamvai, 2012) azt várjuk, hogy az adaptív stresszlevezetési technikák mennyisége negatív kapcsolatban áll a későbbi időpontban mért iskolai stresszel.

## MÓDSZER

### Minta

A kutatásban 5–8. osztályos tanulók vettek részt, az adatgyűjtés és a beavatkozás 5 budapesti állami fenntartású általános iskola felső tagozatában történt, évfolyamonként két osztályban, kivéve egy iskolát, ahol a felső tagozaton csak öt osztály volt. Az osztályok évkezdő szülői értekezletén bemutattuk a kutatást, és kértük a szülőket, hogy járuljanak hozzá a gyermekük kutatásban való részvételéhez. Így az ezekbe az osztályokba járó 666 tanuló közül összesen 473 tanulónak volt szülői beleegyezője és vett részt legalább az egyik mérésen. A nemet tekintve 242 fiú (51%) és 230 lány (49%) vett részt a kutatásban, valamint 1 hiányzó adat volt. Az osztályfokot tekintve pedig 119 5. osztályos (25%), 134 6. osztályos (28%), 101 7. osztályos (22%) és 119 8. osztályos (25%) tanuló vett részt a kutatásban (lásd *1. táblázat*).

### Eszközök

A vizsgálatban részt vevő tanulók egy papír-ceruza alapú kérdőívcsomagot töltöttek ki. A kitöltést a cikk szerzői közül Balázs Noémi, Szigeti Réka és Juhász Ágnes segítették, és



**1. táblázat. Az általunk használt skálák leíró statisztikái. A korcsoportok közötti különbségek**

Változó	Teljes minta		5. évfolyam	6. évfolyam	7. évfolyam	8. évfolyam	Khi-négyzet/ Kruskal-Wallis- teszt (df)	P
	M (SD)	N						
Korcsoport	100%	190	(25,2%)	(28,3%)	(21,4%)	(25,2%)		
Nem (% nők)	41,2%	184	47,1%	47,8%	52,5%	48,3%	0,76 (3)	0,86
Tanári támogatás 1. mérés	11,53 (2,63)	152	12,38 (2,17)	11,62 (2,26)	11,63 (2,26)	9,5 (2,84)	57 (3)	<,001
Depresszió 1. mérés	10,07 (2,61)	144	9,98 (2,26)	9,8 (2,19)	9,85 (2,62)	10,73 (3,45)	9,41 (3)	,024
Kilenc szubjektív egészségi panasz 1. mérés	20 (7,78)	143	18,42 (7,32)	20,13 (7,93)	21,47 (8,69)	21,52 (8,27)	18,56 (3)	<,001
Adaptív stratégiák 1. mérés	3,3 (2,42)	166	2,03 (1,67)	2,83 (1,79)	2,76 (2,41)	2,72 (2,41)	30,73 (3)	<,001
Iskolai kötődés 2. mérés	3 (,75)	190	3,05 (,78)	3,11 (,87)	2,85 (,75)	2,72 (,74)	16,24 (3)	,001
Iskolai terhelés 1. mérés	2 (,69)	150	1,81 (,69)	1,9 (,61)	2 (,69)	1,35 (,42)	9,4 (3)	,024
Serdülő Stressz Kérdőív alskálái								
Iskolába járás SSK skála 1. mérés	6,31 (3,23)	140	5,9 (3,35)	5,83 (3,02)	7,47 (3,7)	7,11 (2,99)	26,16 (3)	<,001
Iskolába járás SSK skála 2. mérés	6,95 (3,34)	174	6,31 (2,96)	7 (3,37)	7,98 (3,75)	8,25 (3,53)	7,29 (3)	,063
Kortársnyomás SSK skála 1. mérés	10,85 (4,8)	130	10,35 (4,54)	10,34 (3,23)	10,79 (4,99)	13,27 (6,71)	7,03 (3)	,071
Kortársnyomás SSK skála 2. mérés	11,76 (5,64)	168	11,58 (5,43)	12,09 (6,03)	13,26 (6,96)	13,73 (5,56)	4,44 (3)	,218
Tanári interakció SSK skála 1. mérés	11,4 (4,79)	130	10,37 (4,13)	11,34 (4,81)	11,88 (4,77)	13,71 (5,74)	14,87 (3)	,002
Tanári interakció SSK skála 2. mérés	13 (6,33)	172	11,36 (5,42)	12,77 (7,35)	12,94 (6,13)	15,36 (6,19)	12,28 (3)	,006
Iskolai teljesítmény SSK skála 1. mérés	15,8 (6,64)	133	15,45 (6,4)	15,23 (6,29)	15,67 (7,11)	19 (6,35)	30,75 (3)	<,001
Iskolai teljesítmény SSK skála 2. mérés	17,63 (7,17)	179	15,52 (6,83)	16,46 (6,52)	17,58 (7,07)	21,36 (6,99)	19,42 (3)	<,001
Iskola/szabadidő konfliktusa SSK skála 1. mérés	11,45 (5,48)	125	10,47 (5,31)	11,67 (5,04)	10,39 (5,58)	13,93 (5,15)	18,94 (3)	<,001
Iskola/szabadidő konfliktusa SSK skála 2. mérés	11,71 (5,73)	175	11,02 (5,08)	12,69 (6,59)	11,43 (6,29)	13,76 (4,96)	11,23 (3)	,011
Otthon SSK skála 2. mérés	18,28 (8,36)	167	16,02 (6,49)	19,03 (8,93)	19,55 (10,97)	22,36 (9,11)	15,64 (3)	,001
Romantikus kapcsolat SSK skála 2. mérés	7,92 (5)	167	6,93 (3,03)	7,57 (4,75)	10,32 (6,09)	9,14 (5,48)	6,83 (3)	,078
Jövő bizonytalansága SSK skála 2. mérés	6,79 (3,61)	181	5,49 (2,59)	6,69 (3,59)	7,18 (3,97)	9,19 (3,61)	27,05 (3)	<,001
Pénzügyi nyomás SSK skála 2. mérés	6 (3,29)	176	5,31 (1,96)	6,06 (3,55)	6,92 (4,02)	7,38 (3,89)	6,35 (3)	,096
Felnőtt felelősség SSK skála 2. mérés	4,82 (2,44)	174	4,73 (2,24)	4,37 (2,3)	5,46 (2,73)	5,93 (2,81)	5,25 (3)	,154



a Sulinyugi program erre kiképzett szakmai önkéntesei. A kitöltésre egy 45 perces tanóra áll rendelkezésre minden osztály esetében, a kérdőív kitöltése átlagosan 25 percet vett igénybe. A jelen kutatás szempontjából releváns mérőeszközök a következőkben kerülnek részletesebb bemutatásra.

A *Tanári támogatás megítélése* (Németh és Költő, 2014) 3 tételből álló kérdőív, 5 fokú Likert-típusú pontozással. A kérdőív esetében a vizsgált mintán a Cronbach-alfa együttható mértéke 0,78 volt. Az *iskolai kötődést* a „Hogyan érzel az iskolád iránt? Szereted az iskoládat?” kérdéssel, az *iskolai terhelést* pedig a „Mennyire nyomasztanak téged az iskolai feladatok?” kérdéssel vizsgáltuk. Mindkét kérdés esetén a kitöltők egy 4 fokú Likert-skálán való pontozással válaszolhattak (Németh és Költő, 2014). A *Kilenc szubjektív egészségi panasz kérdőív* (Németh és Költő, 2014) egy olyan 9 tételből álló lista, mely a kitöltő pszichés és szomatikus panaszait méri fel az elmúlt 3 hónapra vonatkozóan. Likert típusú skálán pontozandó, hogy milyen gyakran jelentek meg a felsorolt panaszok. A kérdőív esetében a vizsgált mintán a Cronbach-alfa együttható mértéke 0,86 volt. Az eddig említett kérdőívek a HBSC kutatásból (Németh és Költő, 2014) származnak a kutatók engedélyével. A *Gyermek Depresszió Kérdőív rövidített változata* (Rózsa és mtsai, 1999) a gyermekek érzéseire kérdez rá az elmúlt két hétre vonatkozóan. Az általunk használt változat 8 tételből áll, és a résztvevőknek 3 állítás közül kell bejelölniük azt, ami a leginkább igaz rájuk. A kérdőív esetében a vizsgált mintán a Cronbach-alfa együttható mértéke 0,79 volt. A *Serdülő Stressz Kérdőív (SSK) magyar változata* (Balázs és mtsai, 2018) az elmúlt 3 hónapban megélt stressz mértékét méri különböző, a serdülő korosztály szempontjából lényeges életterületeken. A kérdőív 58 tételből áll, és Likert-skálán pontozandó. A kérdőív 10 faktort mér: az Otthon, az Iskolai teljesítmény, az Iskolába járás, a Romantikus kapcsolat, a Kortárs nyomás, a Tanári interakció, a Jövő bizonytalansága, az Iskola/Szabadidő konfliktusa, a Pénzügyi nyomás és a Felnőtt felelősség faktorokat. A faktorok Cronbach-alfa együttható értékei a vizsgált mintán 0,62–0,79-ig terjednek. A *megküzdési stratégiák*, azaz jelen esetben a diákok által ismert lehetséges stresszlevezető módszerek vizsgálata egy nyílt végű kérdéssel történt: „Hogyan, milyen módszerekkel vezetheted le a stresszt úgy, hogy azzal se magadnak, se másnak ne árts?”

**Eljárás.** Jelen kutatásban az „Iskolai kiegészítő intervenció elemeinek hatásvizsgálata tanárok és felső tagozatos tanulók mintáján” című átfogó, többéves intervenció kutatás adatainak egy részét használtuk fel. Az intervenció átfogó kutatásban iskolai kiegészítő, stresszkezelő intervenciók valósultak meg a Lélekkel az Egészségért Alapítvány „Sulinyugi” programja keretében. Az iskolák toborzásához a szerzők a szakmai ismeretségi körükből 65 budapesti általános iskolának küldtek ki meghívólevelet, hólabdamódszerrel. Ezek közül hat iskola érdeklődött, amelyek közül, egy első interjú után, öt iskola döntött úgy, hogy részt vesz a vizsgálatban. Az így kialakult minta nem tekinthető reprezentatívnak.

A „Sulinyugi” program tanárookra és tanulókra is irányult, a tanulókkal folytatott stresszkezelő program hatásvizsgálata két mérésből és egy intervencióból állt. Az első mérés az intervenció előtt történt, ekkor a résztvevők kitöltötték a már említett kérdőívcsomagot (lásd Eszközök). A 3 hónappal későbbi intervenció és második mérés előtt a részt vevő osztályokat iskolánként és évfolyamonként randomizált módon két csoportba soroltuk: az adott évfolyam két osztályából az egyik a vizsgálati csoportba, a másik a kontrollcsoportba került. A második mérés a kísérleti csoportba tartozó osztályok esetén az intervenció után zajlott, a kontrollcsoportba tartozók esetén pedig előtte. Jelen vizsgálatban a diákok megküzdési stratégiáinak első mérésakor rögzített válaszait kivéve (amit a teljes mintán vizsgáltunk) csak a kontrollcsoportba tartozó osztályok



adatait elemeztük. Ennek oka, hogy jelen kutatás célja a mért konstruktumok közötti összefüggések vizsgálata és a diákok által használt megküzdési módok feltárása, így az intervenció hatásának kiküszöbölése érdekében a kísérleti csoport adatai nem kerültek az elemzésbe.

Az adatok elemzése előtt előzetes tapasztalatokra és szakirodalmi ismeretekre támaszkodva kialakításra kerültek azok a kategóriák, melyekbe a kitöltők által megfogalmazott stresszcökkentő módszereket besoroltuk. Ez a kvalitatív tartalomelemzés a [Rourke és Anderson \(2004\)](#) által megfogalmazott lépések alapján történt. Fő- és alkategóriák mentén lehetett jelölni adott módszer jelenlétét. Fő kategóriára példa a „*Figyelem elterelése*”, s ezen belül egy alkategória a „*Zenehallgatás/zenélés*”. A destruktív módszerek – azaz azok a technikák, melyekkel önmagunknak vagy másoknak árthatunk – külön kategóriákat képeztek. A korábban is használt adaptív jelző tehát jelen esetben arra utal, hogy az adott technika nem destruktív. A kategorizálást a szerzők közül ketten végezték ([Ardai Boglárka és Nagy Lilla](#)), első lépésben egymástól függetlenül [Kolbe és Burnett \(1991, id.: O'Connor és Joffe, 2020\)](#) alapján. A kódolók közötti reliabilitás (ICR) mérésére az egyik legáltalánosabb eljárás annak a kiszámítása, hogy hány százalékos az egyetértés ([Feng, 2014; Kolbe és Burnett, 1991, id.: O'Connor és Joffe, 2020](#)). Jelen vizsgálat esetében 70,1%-ban volt teljes és 23,7%-ban volt részleges egyetértés az első, míg 77,2%-ban volt teljes és 19,17%-ban volt részleges egyetértés a második mérés kori válaszok kódolásánál. [Miles és Huberman 1994](#)-es ajánlása alapján az egyetértés 80%-tól elfogadható. Mivel a teljes egyetértés az egyes esetekben közel van a 80%-hoz, amihez a részleges egyetértés is tartozik, így elfogadtuk az eredményeket. A kódolók azonosították az eltéréseket, és konszenzusos megközelítést alkalmaztak ([Campbell, Quincy, Osserman és Pedersen, 2013](#)).

A jelen kutatásban felhasznált kérdőívek és skálák reliabilitását tekintve a Cronbach-alfa együtthatók mértéke 0,62–0,92 volt, így megbízhatónak bizonyultak ([Byrne, Davenport és Mazanov, 2007; Cronbach, 1990; id.: Byrne és Mtsai, 2007; Németh és Költő, 2014](#)).

## Statisztikai elemzés

Az adatokat a korrelációk és a lineáris regressziók esetében az IBM SPSS (21-es verzió) segítségével elemeztük.

Az 1. és 2. számú kutatási kérdéseket lineáris regresszióval, longitudinális elrendezésben vizsgáltuk, mivel arra voltunk kíváncsiak, hogy az elemzett változók milyen mértékben magyarázzák az iskolához köthető stressz-szintet és az iskolai kötődést. A 3. és 6. számú hipotéziseket korrelációs vizsgálattal elemeztük, mivel változók közötti kapcsolatot vizsgáltunk. A 3. hipotézis esetén azt vártuk, hogy negatív kapcsolat van az iskolai stressz és a későbbi időpontban mért iskolai kötődés között. A 6. hipotézis esetén pedig azt feltételeztük, hogy az adaptív stresszlevezetési technikák mennyisége negatív kapcsolatban áll a későbbi időpontban mért iskolai stresszel. A 4. és 5. számú kutatási kérdések esetében – ahol a diákok által írt adaptív és maladaptív stresszlevezetési technikák megjelenését és együtt járását vizsgáltuk – gyakorisági elemzés történt.

A hiányzó adatokat Listwise-módszerrel kezeltük, így az egyes elemzéseknél a teljes elemszám eltér.

## Etikai vonatkozások

A vizsgálatban való részvétel önkéntes volt, a kérdőív kitöltése bármikor szüneteltethető és megszakítható volt, a részvételről és a vizsgálat céljáról pontos tájékoztatást adtunk egyrészt egy





szülői értekezleten a szülőknek, szóban, másrészt írásban a beleegyező nyilatkozathoz csatoltan. A kutatásban való részvételhez a szülők és a gyerekek is írásos beleegyezésüket adták. A kérdőívek kitöltése anonim módon történt, az összetartozó kérdőíveket kódok segítségével kapcsoltuk össze. A kutatás 2018-ban kapott etikai engedélyt (2017/191/2) az ELTE Etikai Bizottságtól.

## EREDMÉNYEK

Az általunk felhasznált összes változó leíró statisztikái az *1. táblázat*ban láthatók.

Az *1. táblázat*ból kiolvasható, hogy szignifikáns különbséget találtunk a korcsoportok között a tanári támogatás (1. mérés), a depresszió (1. mérés), a pszichoszomatikus tünetek (1. mérés), az iskolába járás (1. mérés), a tanári interakcióból fakadó stressz (1. és 2. mérés), az iskolai teljesítményből fakadó stressz (1. és 2. mérés), az iskola/szabadidő konfliktusából fakadó stressz (1. és 2. mérés), az otthoni stressz (2. mérés), a jövő bizonytalanságából fakadó stressz (2. mérés), az iskolai kötődés (2. mérés) és az iskolai terhelés (1. mérés) skálákon. A stressz-szint és az egészségi panaszok száma az életkorral nő, a tanári támogatás és az iskolai kötődés pedig csökken. Továbbá kiemelendő, hogy az ismert adaptív stratégiák mennyiségében is szignifikáns különbséget találtunk a korcsoportok között: a legkevesebb stratégiát az 5. osztályosok írták.

### Az 1. számú kutatási kérdés vizsgálata: Az iskolai stresszel összefüggő változók feltárása longitudinális elrendezésben

Az 1. számú kutatási kérdést longitudinális elrendezésben, többszörös lineáris regresszióval vizsgáltuk a kontrollcsoportban, vagyis a független változók esetén az első mérés eredményeit használtuk fel, a függő változó esetén pedig a második mérés értékeit. Enter módszert használtunk. A többszörös lineáris regresszió feltételei teljesültek; a nem esetén Dummy-kódolást alkalmaztunk. Először a tanári interakcióval kapcsolatos stresszt állítottuk be függő változóként. A modell szignifikánsnak mondható az ANOVA teszt alapján,  $F(5,127) = 7,694$ ,  $P < ,001$ . Az  $R^2$  érték alapján a modellel a függő változó varianciájának 24%-át tudjuk megmagyarázni ( $R^2_{Adj} = ,209$ ). A nemi hovatartozás ( $\beta = ,105$ ), a felsorolt adaptív megküzdési stratégiák száma ( $\beta = -,008$ ) és a szubjektív egészség ( $\beta = ,096$ ) nem függött össze a második mérés során vizsgált tanári interakcióval kapcsolatos stressz mértékével. A tanári támogatás ( $\beta = ,230$ ) és a depresszió ( $\beta = ,243$ ) azonban szignifikáns összefüggést mutatott a függő változóval.

A kutatási kérdés vizsgálata során az iskolai teljesítménnyel kapcsolatos stresszel összefüggő változókat is elemeztük. Az ANOVA teszt alapján a modellel szignifikánsnak mondható,  $F(5,130) = 10,724$ ,  $P < ,001$ . Az  $R^2$  érték alapján a modellel a függő változó varianciájának 30%-át tudjuk megmagyarázni ( $R^2_{Adj} = ,272$ ). Az iskolai teljesítménnyel kapcsolatos stresszel szintén csak a tanári támogatás ( $\beta = ,237$ ) és a depresszió ( $\beta = ,288$ ) mértéke mutatott szignifikáns összefüggést.

### A 2. számú kutatási kérdés vizsgálata: Az iskolai kötődéssel összefüggő változók feltárása

Többszörös lineáris regresszió segítségével elemeztük azt is, hogy a 2. méréskor mért iskolai kötődést milyen mértékben magyarázza az első méréskor mért iskolai terhelés, tanári támogatás,



kortársnyomás és a nem. Az adatok elemzéséhez enter módszert alkalmaztunk. A többszörös lineáris regresszió feltételei teljesültek; a nem esetén Dummy-kódolást alkalmaztunk. A modellben a független változók az iskolai kötődés varianciájának 17,5%-át magyarázzák ( $r^2_{Adj} = ,150$ ), a modell szignifikáns,  $F(4,134) = 7,106$ ,  $P < ,001$ . A változók közül egyedül a tanári támogatás ( $\beta = ,363$ ) hatása szignifikáns.

### A 3. számú hipotézis vizsgálata: Az iskolai stressz és az iskolai kötődés kapcsolata longitudinális elrendezésben

A változók esetén a normalitás feltétele nem teljesült, így Spearman-korrelációt végeztünk. Feltételei a kitöltők függetlenségén kívül teljesültek. Az eredmények szerint az első méréskor mért Serdülő Stressz Skála iskolával kapcsolatos alsókálai mind szignifikáns negatív kapcsolatban állnak a második méréskor mért iskolai kötődéssel; a kapcsolatok gyenge mértékűek, és a leg-erősebb korrelációt az iskolai kötődés a Tanári interakció alsókálával mutatja,  $r_s = -,395$ ,  $P < ,001$  (1-tailed).

Mivel az első mérés augusztus–szeptember hónapokban történt, és a Serdülő Stressz Skála a megelőző 3 hónapban tapasztalt stressz mértékére kérdez rá az egyes helyzetekben – ami nagyrészt az iskolai szüenidőbe esik –, így elvégeztünk egy második korrelációs elemzést. Ebben a vizsgálatban csak a 2. mérés adatait használtuk fel, hogy kikerüljünk a nyári szüenet hatását. A Spearman-féle korreláció eredményei hasonlóan alakultak, minimális eltéréssel a korrelációs együtthatókban a legtöbb változó esetében. Egyedül a Tanári interakció alsókálánál a gyenge kapcsolat közepes mértékű lett a második elemzésben,  $r_s = -,447$ ,  $P < ,001$  (1-tailed). Az elemszámok különbsége a két mérés között 5 volt. A korrelációs együtthatók  $-,252$  és  $-,447$  között voltak.

### A 4. számú kutatási kérdés vizsgálata: A mintában előforduló adaptív megküzdési stratégiák feltárása

Az elemzésben azt vizsgáltuk, hogy az első mérés során a teljes mintában mekkora az előfordulási aránya az egyes adaptív megküzdési stratégiáknak. Az eredményeket a 2. táblázat mutatja be.

A táblázatban látható, hogy a fizikai aktivitásnak (sport, mozgás) a legnagyobb az előfordulási aránya, a túlzott feszültség kiadása tudatosan, izmokat működtető technikákkal kategóriába pedig egy válasz sem került.

### Az 5. számú kutatási kérdés vizsgálata: Az adaptív és a maladaptív megküzdési stratégiák együtt járásának feltárása

Az elemzés keretein belül azt vizsgáltuk, hogy a maladaptív stratégiák milyen adaptív stratégiákkal járnak együtt. A kitöltők válaszai között szerepeltek olyan, az instrukciónak – ti., hogy sem magának, sem másnak nem árt – ellentmondó megküzdési módok is, melyeket maladaptívnek tekintettünk, mert veszélyesek lehetnek a használóra vagy környezetére. A maladaptív stratégiák előfordulási arányát a 3. táblázat foglalja össze. Vizsgáltuk azt is, hogy ezen maladaptív stratégiák említése hogyan függ össze az adaptívakkal, vagyis hogy az, aki az adott maladaptív stratégiát írta, még milyen adaptív stratégiát említett meg a maladaptív technika mellett.

A táblázatban látható, hogy a résztvevők 6,77 százaléka használt olyan coping formát, amely önmagára vagy másokra veszélyes. A leggyakrabban a maladaptív stratégiákkal a fizikai aktivitás és a verbalitás/sírás/kiabálás járt együtt, de kiemelkedő még a digitális világ



**2. táblázat. Az adaptív megküzdési stratégiák előfordulási aránya**

Megküzdési stratégia	Említések száma	Gyakoriság (N = 473)
Fizikai aktivitás – sport/mozgás	134	28,33%
Verbalitás/sírás/kiabálás	100	21,14%
Fizikai pihenés/feltöltődés	83	17,55%
Digitális világ technikái	80	16,92%
Zenehallgatás/zenélés	75	15,86%
Gondolati/képzleti technikák (pl. jó dolgokra gondolni)	72	15,22%
Valamit csinálni a kezével (pl. stresszlabda)	68	14,38%
Ének	58	12,26%
Figyelemelterelés cselekvéssel (pl. takarítás)	50	10,57%
Rajzolás/firkálás	49	10,36%
Figyelemelterelés olvasással	45	9,51%
Társas támasz, kapcsolódás	44	9,3%
Csend/elvonulás/egyedüllét	43	9,09%
Légzéstechnika (pl. nagy levegőt venni)	40	8,46%
Száj funkcionális technikái – evés/ivás/rágás	34	7,19%
Figyelemelterelés játékkal	27	5,71%
Egyéb aktív technikák (pl. párna ütése)	25	5,29%
Bőrrel kapcsolatos módszerek (pl. forró fürdő)	25	5,29%
Befelé figyelés/meditáció/relaxáció	14	2,96%
Figyelemelterelés írással	11	2,33%
Érzelemszabályozás	8	1,69%
Aktív problémamegoldás technikái (pl. döntéshozás)	8	1,69%
Egyéb (pl. akupunktúra)	2	0,42%
Tudatosan izmok használata (pl. izomfeszítés és -ellazítás)	0	0%

**3. táblázat. A maladaptív stratégiák előfordulási aránya a mintában**

Maladaptív stratégiák	Említések száma	Gyakoriság (N = 473)
Destruktív fizikai aktivitás/mozgás (valami masszív tárgy megütése)	11	2,33%
Egyéb másokra veszélyes/agresszív destruktív technikák (pl. verekedés)	9	1,9%
Egyéb önmagára veszélyes, ártalmatlan technikák (pl. alkohol)	5	1,06%
Valamit csinál a kezével, amivel árt magának (pl. hajtépegetés)	3	0,63%
Verbalitás/sírás/kiabálás destruktív technikái (pl. másra káromkodni)	2	0,42%
Száj (rágás) destruktív technikái (pl. körömrágás)	2	0,42%
Összes	32	6,77%

technikáinak a használata is. A fizikai aktivitás és a digitális világ technikáinak használata leginkább a következő maladaptív stratégiákkal járt együtt: Destruktív fizikai aktivitás/mozgás, egyéb másokra veszélyes destruktív technikák, egyéb önmagára veszélyes technikák. A verbalitás/sírás/kiabálás pedig szintén a destruktív fizikai aktivitás/mozgással, és az egyéb másokra veszélyes technikákkal mutatott együtt járást.



## A 6. számú hipotézis vizsgálata: Az adaptív megküzdési stratégiák száma és az iskolai stressz-szint kapcsolatának feltárása

A Spearman-féle korreláció eredményei szerint az első méréskor mért adaptív stresszlevezető technikák mennyisége a második mérés kori Iskola/szabadidő konfliktusa skálával  $r_s = ,175$ ,  $P = ,036$  (1-tailed), a Romantikus kapcsolat skálával  $r_s = ,178$ ,  $P = ,033$  (1-tailed) és a Felnőtt felelősség skálával mutat szignifikáns pozitív korrelációt,  $r_s = ,244$ ,  $P < ,011$  (1-tailed), ám ezek a kapcsolatok az előbbi kettő esetében elhanyagolhatóan gyengék, az utóbbinál pedig gyenge mértékű. A korrelációs együtthatók ,060 és ,178 között voltak.

## MEGBESZÉLÉS

Az eredmények alapján a tanárok felől érkező észlelt támogatás az iskolához kötődő stresszt befolyásolni látszik – minél inkább érzi azt egy diák, hogy a tanára támogatja, annál kevésbé jellemző rá a tanári interakcióból és az iskolai teljesítményből fakadó stressz. Korábbi kutatások szintén alátámasztották a stressz és a tanár-diák kapcsolat minősége közötti összefüggést (Conner és mtsai, 2014; Piekarska, 2000; Zimmer-Gembeck és Locke, 2007). A tanári támogatás emellett pozitív befolyással bír az iskola szeretetére, míg a tanári interakcióból fakadó stressz negatív összefüggést mutat a tanulók iskolához fűződő viszonyával. Ezek alapján a tanár-diák kapcsolat abban is meghatározó lehet, hogy a tanuló mennyire szereti az iskoláját, és ez a kapcsolat Goetz és munkatársai (2021) és Hallinan (2008) kutatásában is bizonyítást nyert.

Az iskolai stressz tekintetében nemcsak a tanári támogatás, hanem a depresszió is meghatározó lehet – az eredmények szerint minél nagyobb mértékben jelennek meg valakinél a depresszió tünetei, annál hajlamosabb az iskolai stresszre, mint azt több korábbi kutatásban is találták (Jayanthi, Thirunavukarasu és Rajkumar, 2015; Susánszky és Szántó, 2008; Yaacob és mtsai, 2009).

A stressz mértékét a stresszlevezető technikák mennyiségével is összevetettük; a változók között csupán elhanyagolhatóan gyenge és gyenge kapcsolat mutatkozott három SSK alskála esetén. Összességében tehát az, hogy valaki mennyi adaptív megküzdési technikát tudott felsorolni, nincs (komolyabb) összefüggésben azzal, hogy az illető egyén mennyire éli meg stresszesnek a kérdőívben felsorolt hétköznapi helyzeteket. Lazarus és Folkman (1984) kontextuális elképzelése szerint a megküzdési folyamatok adaptivitása függhet a helyzettől, annak kontrollálhatóságától. Elképzelhető ez alapján, hogy adott coping technikának a nem megfelelő helyzetben való alkalmazása miatt a módszerek nagyobb mennyisége nem feltétlenül segíti a stresszel való adaptívabb megküzdést. Az általunk végzett statisztikai elemzésekből kiderült továbbá az is, hogy a 6. évfolyam kivételével az adaptív stratégiák száma növekszik az életkorral. Az erre vonatkozó eredmények valamelyest ellentmondanak egymásnak az eddigi szakirodalomban, Hampel (2007) a kutatásában például arról számol be, hogy a középső serdülőkorban (7. osztály) lévő diákok kevesebb adaptív megküzdési stratégiáról számolnak be, mint a késő gyermekkorba tartozók (4. osztály). Ezzel szemben Willams és McGillicuddy-De Lisi (1999) korábban azt találták, hogy egyes adaptív megküzdési stratégiák használata nőtt a korral. Cikkekben ennek okaként megemlítik, hogy a késő serdülőkorban lévők inkább hajlamosabbak arra, hogy alternatív stratégiákat keressenek, ha egy régi stratégia kudarcot vall egy helyzetben.

A kutatásban feltártuk azt is, hogy milyen adaptív megküzdési stratégiák a leggyakoribbak a mintában, és azt, hogy a maladaptív technikák milyen adaptív stratégiákkal mutatnak együtt járást. A résztvevők 6,77%-a írt maladaptív megküzdést, ami sokkal kisebb arány, mint



ami az eddigi szakirodalomban szerepelt (Piekarska, 2000; Pikó és Hamvai, 2012). Ennek oka a mérőeszközök és a mért változók eltéréseiből fakadhat, illetve abból, hogy a jelen kutatás megküzdési stratégiákat felmérő kérdésében benne volt az is, hogy olyan stratégiákat írjanak a gyerekek, amellyel se maguknak, se másoknak nem ártanak. A mintában a leggyakrabban előforduló adaptív stratégiák a fizikai aktivitás, a verbalitás/sírás/kiabálás, a fizikai pihenés/feltöltődés és a digitális világ technikáinak használata kategóriákba tartoztak. Kiemelendő, hogy a maladaptív stratégiák a fizikai pihenés/feltöltődésen kívül éppen ezekkel a kategóriákkal mutattak a leginkább együtt járást. A túlzott feszültség kiadása tudatosan, izmokat működtető technikákkal kategóriába egy válasz sem került. Ennek egy lehetséges magyarázata, hogy az általunk áttekintett, tanulóknak szóló, stresszkezelést célzó programokról szóló hazai szakirodalom (pl. Bredács és Takács, 2020; Stauder, Balog, Kovács és Susánszky, 2016) alapján ezeket a módszereket feltehetőleg kevésbé ismerik a diákok. Ezzel szemben, az első helyen álló fizikai aktivitás eleve adott a testnevelésórákon és külön sportfoglalkozások által, így a tanulók meg tapasztalhatják a stressz-szintre gyakorolt jótékony hatását (Petrika, 2012). A mintában a maladaptív módszerek közül a destruktív fizikai aktivitás/mozgás (pl. valami megütése) és az egyéb másokra veszélyes/agresszív destruktív technikák (például rongálás, tettegesség mások felé) jelentek meg a leggyakrabban. Előbbi a verbalitás/sírás/kiabálás adaptív technikáival mutatta a leggyakoribb együtt járást, utóbbi a verbalitás/sírás/kiabálás és a fizikai mozgás (például sportolás) adaptív technikáival. A fizikai aktivitás bizonyítottan csökkenti a stressz és a depresszió mértékét (Petrika, 2012), a problémák szülőkkel való megbeszélése (vagyis a verbalizáció) pedig kapcsolatban áll az étellel való elégedettség magasabb szintjével (Suldo, Shuinessy és Hardesty, 2008), így ezek akár kompenzálhatják is valamilyen szinten a maladaptív stratégiák használatának negatív hatását. Egy amerikai kutatás alapján a számítógépes játékok használata bár ténylegesen csökkentheti a stresszt, problémás mértéke azonban éppen a magas stressz-szinttel mutat összefüggést (Snodgrass és mtsai, 2014).

Az eredmények értelmezésénél figyelembe kell venni a kutatás korlátait is. A vizsgálatban részt vett iskolák bár egységesek az iskola típusát tekintve (állami fenntartású, általános iskolák), de nem tekinthetők reprezentatívnak, így az eredmények általánosíthatóságához további vizsgálatok szükségesek más iskolatípusokban is, illetve reprezentatív mintán. Ezen túlmenően a kitöltők nem teljesen függetlenek egymástól, hiszen osztályok vettek részt a programban. Az egyes statisztikai elemzések között eltérnek az elemszámok, mivel több hiányzó adatot is tartalmazott az adatbázis. Megemlíthető továbbá az is, hogy az adaptív megküzdési stratégiák felmérésekor azok ismeretére és nem használatára kérdeztünk rá, ez eltérhet más kutatásoktól, ugyanakkor tudjuk, hogy a viselkedésre vonatkozó önbeszámolókat csak kismértékben korrelálnak a ténylegesen megfigyelt viselkedéssel (lásd például Parry és mtsai, 2020).

## KÖVETKEZTETÉSEK

Eredményeink alapján a tanároktól kapott támogatásnak kiemelten fontos szerepe lehet a serdülőkorú diákok által átélt stressz mértékének csökkentésében, illetve ezen keresztül a depressziójuk megelőzésében. Ez egybecseng azzal az ajánlással, hogy a tanárokat érdemes felkészíteni arra, hogy akár egy intervenció keretein belül, akár a mindennapi oktatói munkájuk során hogyan tudnak segíteni a diákoknak mentális problémáik megelőzésében (lásd például Franklin, Kim, Ryan és Kelly, 2012). Ehhez szükséges elsősorban a tanárok mentális állapotának



segítése, ezután érzékenyítésük a problémára, végül pedig a gyerekek kezelésére vonatkozó konkrét eszköztárral is ellátott pszichoedukáció nyújtása. Az iskolai prevenció programoknak ajánlatos komplexen gondolni a gyerek és tanár célcsoportokra, elősegítve az iskolán belül a társas támogatás kialakulását a tanár-diák viszonylatban is. Ezt elősegítheti, ha mentális nehézségek kezelésében ugyanazzal az üzenettel, de testreszabottan érik el a gyerekeket és a tanárokat is a helyben lévő iskolapszichológusok bevonásával, megteremtve a közös nomenklatúrát. Az érzékenyítést segítheti, ha a tanárok gyerek szerepben élhetik meg a prevenció foglalkozások élményét, illetve ha az iskolapszichológus összesített betekintést nyújt a tanári karnak a hozzá forduló mentális állapotáról, a titoktartás etikai elvének betartásával. Az iskolapszichológusoknak ajánlatos bevenniük az iskolákba az igénybe vehető mentális programokat, ezenkívül pedig szupportív támogatásukkal láthatják el a tanár kollégákat az egyes nehezen kezelhető osztályközösségek és gyerekek célzott segítésében.

## KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Köszönetünket fejezzük ki a Lélekkel az Egészségért Alapítvány vezetőjének, Dr. Bikfalvi Rékának a kutatás szervezésében, megvalósításában nyújtott segítségével, valamint az Alapítvány támogatóinak, hogy támogatásukkal biztosították a kutatáshoz szükséges anyagi forrásokat. Köszönetünket fejezzük ki továbbá a kutatásban részt vevő általános iskolák vezetőinek, tanárainak, tanulóinak és az ő szüleiknek a kutatás támogatásáért, a lelkes részvételükért.

## IRODALOM

- Are teens adopting adults' stress habits? <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2013/teen-stress> [Letöltve: 19 január 2022].
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54(5), 317–326. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.5.317>.
- Balázs, N., Szigeti, R., Bikfalvi, R., & Urbán, R. (2018). A Serdülő Stressz Kérdőív és összefüggéseinek vizsgálata 5–8. osztályos budapesti tanulók mintáján. In E. Lippai (szerk.), *Változás az állandóságban: A Magyar Pszichológiai Társaság XXVII. Országos Tudományos Nagygyűlése: Kivonatkiötet* (pp. 258–259). Budapest: Magyar Pszichológiai Társaság.
- Bartram, D., & Gardner, D. (2008). Coping with stress. *Practice*, 30(4), 228–231. <https://doi.org/10.1136/inpract.30.4.228>.
- Bödecs, T., Cser, K., Sándor, J., & Horváth, B. (2009). A stressz és a coping-stratégiák hatása a kevert depresszív-szomatiform tünetek gyakoriságára hazai serdülő populációban. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 10(1), 63–76.
- Bredács, A., & Takács, K. (2020). A stresszel való megküzdőképesség fejlesztése az iskolában a reziliencia és a pszichológiai immunitás eszközeivel. *Iskolakultúra*, 30(3), 62–84.
- Brown, R., & Evans, W. P. (2002). Extracurricular activity and ethnicity: Creating greater school connection among diverse student populations. *Urban Education*, 37(1), 41–58. <https://doi.org/10.1177/0042085902371004>.
- Byrne, D. G., Davenport, S. C., & Mazanov, J. (2007). Profiles of adolescent stress: The development of the adolescent stress questionnaire (ASQ). *Journal of Adolescence*, 30(3), 393–416. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.004>.



- Campbell, J. L., Quincy, C., Osserman, J., & Pedersen, O. K. (2013). Coding in-depth semistructured interviews: Problems of unitization and intercoder reliability and agreement. *Sociological Methods & Research*, 42(3), 294–320. <https://doi.org/10.1177/0049124113500475>.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87.
- Conner, J. O., Miles, S. B., & Pope, D. C. (2014). How many teachers does it take to support a student? Examining the relationship between teacher support and adverse health outcomes in high-performing, pressure-cooker high schools. *High School Journal*, 98(1), 22–42.
- Eftekhari, A., Turner, A. P., & Larimer, M. E. (2004). Anger expression, coping, and substance use in adolescent offenders. *Addictive Behaviors*, 29(5), 1001–1008. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2004.02.050>.
- Erath, S. A., Flanagan, K. S., & Bierman, K. L. (2008). Early adolescent school adjustment: Associations with friendship and peer victimization. *Social Development*, 17(4), 853–870. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00458.x>.
- Feng, G. C. (2014). Intercoder reliability indices: Disuse, misuse, and abuse. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 48(3), 1803–1815. <https://doi.org/10.1007/s11135-013-9956-8>.
- Franklin, C. G. S., Kim, J. S., Ryan, T. N., Kelly, M. S., & Montgomery, K. L. (2012). Teacher involvement in school mental health interventions: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 34(5), 973–982. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.027>.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (2000). Teaching coping to adolescents: When and to whom? *American Educational Research Journal*, 37(3), 727–745. <https://doi.org/10.3102/00028312037003727>.
- Géczy, G. (2017). Kötödés a kratochvilhez. Egy pszichológiai kutatás és tanulságai. *Honvédségi Szemle*, 145(5), 77–89.
- Goetz, T., Bieleke, M., Gogol, K., van Tartwijk, J., Mainhard, T., Lipnevich, A. A., et al. (2021). Getting along and feeling good: Reciprocal associations between student-teacher relationship quality and students' emotions. *Learning and Instruction*, 71, 101349. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101349>.
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271–283. <https://doi.org/10.1177/003804070808100303>.
- Hampel, P. (2007). Brief report: Coping among Austrian children and adolescents. *Journal of Adolescence*, 30(5), 885–890. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.04.005>.
- Hampel, P., & Petermann, F. (2006). Perceived stress, coping, and adjustment in adolescents. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 38(4), 409–415. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2005.02.014>.
- Jayanthi, P., Thirunavukarasu, M., & Rajkumar, R. (2015). Academic stress and depression among adolescents: A cross-sectional study. *Indian Pediatrics*, 52(3), 217–219. <https://doi.org/10.1007/s13312-015-0609-y>.
- Jessor, R., Van Den Bos, J., Vanderryn, J., Costa, F. M., & Turbin, M. S. (1995). Protective factors in adolescent problem behavior: Moderator effects and developmental change. *Developmental Psychology*, 31(6), 923–933. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.6.923>.
- Jose, P. E., & Ratcliffe, V. (2004). Stressor frequency and perceived intensity as predictors of internalizing symptoms: Gender and age differences in adolescence. *New Zealand Journal of Psychology*, 33(3), 145–154.
- Kolbe, R. H., & Burnett, M. S. (1991). Content-analysis research: An examination of applications with directives for improving research reliability and objectivity. *Journal of Consumer Research*, 18(2), 243–250. <http://www.jstor.org/stable/2489559>.
- Lal, K. (2014). Academic stress among adolescent in relation to intelligence and demographic factors. *American International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences*, 5(1), 123–129.



- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health, 74*(7), 274–283. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x>.
- Liu, X., Tein, J.-Y., & Zhao, Z. (2004). Coping strategies and behavioral/emotional problems among Chinese adolescents. *Psychiatry Research, 126*(3), 275–285. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2004.02.006>.
- Matud, M. P. (2004). Gender differences in stress and coping styles. *Personality and Individual Differences, 37*(7), 1401–1415.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: Sage Publications.
- Moksnes, U. K., Moljord, I. E. O., Espnes, G. A., & Byrne, D. G. (2010). The association between stress and emotional states in adolescents: The role of gender and self-esteem. *Personality and Individual Differences, 49*(5), 430–435.
- Mouton, S. G., Hawkins, J., McPherson, R. H., & Copley, J. (1996). School attachment: Perspectives of low-attached high school students. *Educational Psychology, 16*(3), 297–304. <https://doi.org/10.1080/0144341960160306>.
- Murberg, T. A., & Bru, E. (2007). The role of neuroticism and perceived school-related stress in somatic symptoms among students in Norwegian junior high schools. *Journal of Adolescence, 30*(2), 203–212. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.02.001>.
- Németh, Á., & Költő, A. (2014). *Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban 2014. Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben megvalósuló nemzetközi kutatás 2014. évi felméréséről készült nemzeti jelentés*. Budapest: Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet.
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: Debates and practical guidelines. *International Journal of Qualitative Methods, 19*. <https://doi.org/10.1177/1609406919899220>.
- Oral, T. (2020). Mediating role of school attachment in the relationship between perceived stress and school satisfaction. *The European Journal of Educational Sciences, 7*(3), 172–193. <https://doi.org/10.19044/ejes.v7no3a11>.
- Östberg, V., Almquist, Y. B., Folkesson, L., Låftman, S. B., Modin, B., & Lindfors, P. (2015). The complexity of stress in mid-adolescent girls and boys. *Child Indicators Research, 8*(2), 403–423. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9245-7>.
- Parry, D. A., Davidson, B. I., Sewall, C., Fisher, J. T., Mieczkowski, H., & Quintana, D. (2020). A systematic review and meta-analysis of discrepancies between logged and self-reported digital media use. *PsyArXiv*. <https://psyarxiv.com/f6xvz/> [Letöltve: 31 Mar 2022].
- Petrika, E. (2012). *Rendszeres testedzés hatása a mentális egészségre és az életminőségre fiatal felnőtteknél: Depresszív tünetek, stressz és stresszkezelés összefüggéseinek empirikus vizsgálata*. PhD-disszertáció. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Piekarska, A. (2000). School stress, teachers' abusive behaviors, and children's coping strategies. *Child Abuse & Neglect, 24*(11), 1443–1449. [https://doi.org/10.1016/s0145-2134\(00\)00201-5](https://doi.org/10.1016/s0145-2134(00)00201-5).
- Pikó, B., & Hamvai, C. (2012). Stressz, coping és reziliencia korai serdülőkorban. *Iskolakultúra, 12*(9), 24–33.
- Purebl, Gy., Rózsa, S., & Kopp, M. (2003). A Rövid Stressz Kérdőív kifejlesztése és pszichometriai jellemzőinek előzetes adatai. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 7*(3), 217–224.
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology, 88*(3), 408–422. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.408>.





- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., & Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(3), 205–226.
- Rourke, L., & Anderson, T. (2004). Validity in quantitative content analysis. *Educational Technology Research and Development*, 52(1), 5–18. <https://doi.org/10.1007/BF02504769>.
- Rózsa, S., Vetró, Á., Komlósi, A. V., Gádoros, J., Kő, N., & Csorba, J. (1999). A gyermek- és serdülőkorú depresszió kérdőív mérésének lehetősége a klinikai és normatív mintán szerzett tapasztalatok alapján. *Pszichológia*, 19(4), 459–482.
- Schraml, K., Perski, A., Grossi, G., & Simonsson-Sarnecki, M. (2011). Stress symptoms among adolescents: The role of subjective psychosocial conditions, lifestyle, and self-esteem. *Journal of Adolescence*, 34(5), 987–996. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.11.010>.
- Snodgrass, J. G., Lacy, M. G., Dengah, H. J. F., Eisenhauer, S., Batchelder, G., & Cookson, R. J. (2014). A vacation from your mind: Problematic online gaming is a stress response. *Computers in Human Behavior*, 38, 248–260.
- Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 1. Key findings. <https://www.euro.who.int/en/health-topics/Life-stages/child-and-adolescent-health/health-behaviour-in-school-aged-children-hbsc/publications/2020/spotlight-on-adolescent-health-and-well-being.-findings-from-the-20172018-health-behaviour-in-school-aged-children-hbsc-survey-in-europe-and-canada.-international-report.-volume-1.-key-findings> [Letöltve 18 január 2022].
- Stauder, A., Balog, P., Kovács, M., & Susánszky, É. (2016). A Williams ÉletKészségek® stresszkezelő és pszichoszociális készségfejlesztő program magyar adaptációja és 10 éves tapasztalatai. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 17(2), 81–95.
- Suldo, S. M., Shaunessy, E., & Hardesty, R. (2008). Relationships among stress, coping, and mental health in high-achieving high school students. *Psychology in the Schools*, 45(4), 273–290. <https://doi.org/10.1002/pits.20300>.
- Susánszky, É., & Szántó, Zs. (2008). Ifjúság és egészség. In B. Bauer, Á. Komácssy, & Á. Nagy (Eds.), *Új ifjúsági szemle* (pp. 87–96). Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Szabó, É., & Virányi, B. (2011). Az iskolai kötődés jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 111(2), 111–125.
- Szabó, É., Zsadányi, Z., & Hangya, L. (2015). Ki szeret iskolába járni? Az iskolai kötődés, a motiváció, az énhatékonyság és a tanulmányfelelősség-vállalás vizsgálata. *Iskolakultúra*, 25, 5–20. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.10.5>.
- Tyrrell, J. (1992). Sources of stress among psychology undergraduates. *The Irish Journal of Psychology*, 13(2), 184–192. <https://doi.org/10.1080/03033910.1992.10557878>.
- Viner, R., Russell, S., Saule, R., et al. (2022). School closures during social lockdown and mental health, health behaviors, and well-being among children and adolescents during the first COVID-19 wave: A systematic review. *JAMA Pediatr*. Published online January 18, 2022. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.5840>.
- Wenz-Gross, M., & Parker, R. (1999). Differences in stress and social support among students entering urban, urban fringe, or suburban middle schools. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED445768.pdf> [Letöltve: 31 Mar 2022].
- Wiklund, M., Malmgren-Olsson, E.-B., Öhman, A., Bergström, E., & Fjellman-Wiklund, A. (2012). Subjective health complaints in older adolescents are related to perceived stress, anxiety and gender – a cross-sectional school study in Northern Sweden. *BMC Public Health*, 12(1), 993. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-993>.



- Williams, K., & McGillicuddy-De Lisi, A. (1999). Coping strategies in adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4), 537–549. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(99\)00025-8](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(99)00025-8).
- Yaacob, S. N., Juhari, R., Talib, M. A., & Uba, I. (2009). Loneliness, stress, self esteem and depression among Malaysian adolescents. *Jurnal Kemanusiaan*, 7(2), 85–95.
- Zhang, C., Ye, M., Fu, Y., Yang, M., Luo, F., Yuan, J., et al. (2020). The psychological impact of the COVID-19 pandemic on teenagers in China. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 67(6), 747–755. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.08.026>.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Locke, E. M. (2007). The socialization of adolescent coping behaviours: Relationships with families and teachers. *Journal of Adolescence*, 30(1), 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.03.001>.
- Zsolnai, A., & Kasik, L. (2012). Megküzdési stratégiák 8, 10 és 12 éves tanulók körében. *Iskolakultúra*, 12(4), 3–19.

## The relationships between school stress, adaptive and maladaptive coping and school attachment in an adolescent sample

Ágnes Juhász, Boglárka Arday, Lilla Nagy, Noémi Balázs and Réka Szigeti

*Background and aims:* We investigated a sample of 473 adolescents aged 10–14 their knowledge about coping strategies, the protective role of adaptive coping against perceived stress and the relationship between perceived stress and depression of the adolescents with their attitudes to school. The importance of our topic comes from the fact that adolescents perceive higher stress levels, and from the adaptive coping strategies' potentially protective role against the negative effects of stress. *Method:* We applied quantitative and qualitative methods at two different points in time. We measured the adolescents' perceived stress, depression, subjective health complaints and their school attachment. We investigated the knowledge about coping strategies using open-ended questions and content analysis. The relationships between variables were analysed using correlation and linear regression analysis. *Results:* School stress was related to depression and the perceived support from teachers. The variance of school attachment was only explained by support from teachers. School stress was in a significant negative relationship with school attachment in both cross-sectional and longitudinal settings. The most known stress management techniques in our sample were: physical activity, verbalization/crying/shouting, physical relaxation, and utilization of the techniques of the digital word. A few participants mentioned maladaptive strategies as well despite the instruction. Utilization of the maladaptive strategies correlated mostly with physical activity, using verbalization/crying/shouting and the utilization of the techniques of the digital word. The amount of adaptive stress management techniques had a weak positive correlation with stress. *Conclusion:* Support from teachers might have an outstandingly important role in decreasing the level of perceived stress of adolescents and in preventing their depression.

### KEYWORDS

adaptive and maladaptive coping, school stress, school attachment, adolescence

**Open Access.** A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID\_1)

