

Techniki relaksacyjne podczas lekcji wychowania fizycznego a wybór strategii radzenia sobie ze stresem przez uczennice szkoły ponadgimnazjalnej

ANNA URBAŃSKA*

Zespół Szkół Gastronomicznych we Wrocławiu

LESŁAW KULMATYCKI, KATARZYNA GĘBURA, KRYSZYNA BOROŃ-KRUPIŃSKA**

Katedra Nauk Społecznych i Promocji Zdrowia, AWF we Wrocławiu

Podstawowym celem badań było znalezienie odpowiedzi na pytanie: czy i w jakim stopniu lekcje wychowania fizycznego z zastosowaniem technik relaksacyjnych, w porównaniu do lekcji tradycyjnych, mają wpływ na wybór strategii radzenia sobie ze stresem przez dziewczęta w wieku ponadgimnazjalnym. Metodą badawczą był eksperyment pedagogiczny, w którym uczestniczyły 182 uczennice szkoły ponadgimnazjalnej we Wrocławiu w wieku od 16 do 18 lat. Eksperyment obejmował 12 tygodni uczestnictwa w zajęciach o charakterze relaksacyjnym. Badania początkowe zostały przeprowadzone we wrześniu, końcowe w grudniu 2013 roku. Dziewczynki zostały podzielone na 2 grupy: eksperymentalną (122 osoby) i kontrolną (60 osób). W przeprowadzonych badaniach wykorzystano standaryzowane narzędzia badawcze: kwestionariusz Jak sobie radzisz? (JSR). Analiza wyników badań wykazała, iż uczennice z grupy eksperymentalnej charakteryzowały się lepszym zastosowaniem strategii dyspozycyjnych radzenia sobie ze stresem w konkretnej sytuacji trudnej w porównaniu z uczennicami z grupy kontrolnej.

SŁOWA KLUCZOWE: strategia radzenie sobie ze stresem, szkoła ponadgimnazjalna, technika relaksacji.

Wprowadzenie

Dojrzewanie jest przejściowym etapem rozwoju fizycznego i umysłowego człowieka, okresem między dzieciństwem a dorosłością. W tym czasie

u młodych ludzi dokonują się zmiany biologiczne, a także społeczne i psychologiczne, które są generowane przez środowisko społeczne. Stwarza ono nowe możliwości, stawia bariery, kreuje wzorce do naśladowania oraz wspiera rozwój i zdrowie jednostki. Aktywność fizyczna pomaga w zmniejszaniu poziomu stresu i zapobiega niektórym jego negatywnym oddziaływaniom na ciało. Podczas ćwiczeń fizycznych uwalniane są adrenalina i inne hormony, które organizm wytwarza

*E-mail: ankaplam@o2.pl

**E-mail: leslaw.kulmatycki@awf.wroc.pl;

katarzyna.gebura@awf.wroc.pl;

krystyna.boron@awf.wroc.pl

pod wpływem stresu. Powoduje to rozluźnienie mięśni. Wyniki badań wskazują na to, że aktywność fizyczna może prowadzić do zmian w biochemii ciała, co może wpływać na stan psychofizyczny człowieka. Różne rodzaje technik relaksacyjnych mogą również przyczynić się do podniesienia dobrostanu psychicznego, m.in. polepszenia samooceny, zmniejszenia lęku, leczenia depresji (Joy, Jose i Nayak, 2014). Współcześnie nastolatki muszą sobie radzić z wieloma stresującymi sytuacjami w życiu, takim jak przeciążenie nauką, presja rówieśników, praca i różnorodne napięcia w środowisku rodzinnym. Szkolne stresory związane są głównie z presją osiągnięć, wykonywaniem zadań szkolnych, obawą o przyszłość, konfliktami z nauczycielami i rówieśnikami oraz z zaburzeniami samooceny. Szkolny stres ma wpływ na wyniki w szkole i ogólne funkcjonowanie młodego człowieka. Badania wykazały, że nastolatki rozwijają różnorodne reakcje na stresory, od łagodnych i przejściowych, po znaczące i uporczywe zaburzenia emocjonalne i behawioralne (Szabo i Marian, 2012).

Radzenie sobie ze stresem i znajomość naturalnych metod wyciszenia się jest umiejętnością bardzo przydatną w życiu codziennym człowieka XXI wieku. Z określeniem „radzenie sobie ze stresem” w literaturze przedmiotu powiązane są trzy pojęcia znaczeniowe: proces, styl, strategia. Proces radzenia sobie ze stresem rozumiany jest jako łańcuch strategii, ciąg zachowań w sytuacji stresowej, który trwa w czasie (Heszen, 2014). Styl radzenia sobie jest to „specyficzna dyspozycja warunkująca zachowanie w tej szczególnej klasie sytuacji i różnice między ludźmi, dotyczące zachowania” (Strelau i Doliński, 2008, s. 715). Natomiast pojęcie strategii opisywane jest jako określone wysiłki podejmowane przez jednostkę w konkretnych sytuacjach stresowych (Wrześniewski, 2000).

W literaturze wymienia się poszczególne style i strategie radzenia sobie ze stresem. R. Lazarus i S. Folkman wskazują trzy style działania (Heszen, 2014):

- Koncentrujący się na zadaniu i problemie. Opiera się na poprawie na lepsze niesprzyjającej relacji pomiędzy wymaganiami a możliwościami jednostki; polega na podejmowaniu wysiłków mających na celu rozwiązywanie problemów.
- Koncentrujący się na emocji. Polega na skupianiu się na sobie i własnych przeżyciach emocjonalnych. Działanie to ma na celu obniżenie napięcia oraz zmniejszenie przykrych stanów emocjonalnych.
- Koncentrujący się na unikaniu. Polega na niedopuszczeniu do konfrontacji z problemem, unikaniu myślenia o nim, przeżywania i doświadczania sytuacji trudnej.

Wielu badaczy zajmujących się problematyką stresu wyróżnia dwa inne rodzaje radzenia sobie ze stresem: dyspozycyjny i sytuacyjny. „Pierwsze [pojęcie – przyp. aut.] wyraża charakterystyczny dla jednostki repertuar strategii czy sposobów radzenia sobie ze stresem. Drugie ujmuje strategię wykorzystywane w konkretnej, doświadczanej sytuacji stresowej” (Juczyński i Ogińska-Bulik, 2009, s. 63). W celu złagodzenia stresu młodzież stosuje instynktowne lub wyuczone strategie, które stanowią podejście behawioralne i poznawcze. Programy radzenia sobie ze stresem, oparte na technikach kognitywnych i behawioralnych, przyczyniały się do spadku poziomu lęku i stresu u młodzieży uczestniczącej w tychże programach (Szabo i Marian, 2012).

Rozwiązywanie problemów, interwencje poznawcze i techniki relaksacyjne są coraz powszechniej stosowane wśród nastolatków w celu zwalczania stresu (Huli, 2014). W ciągu ostatnich dziesięciu lat w szkołach coraz częściej pojawiają się oferty treningów opartych na

jodze lub ćwiczeniach uważności. Kraje, które najbardziej rozbudowują taką ofertę czerpiącą z systemów dalekowschodnich to: Stany Zjednoczone (Yoga Ed, Holistic Life Foundation, Yoga 4 Classroom, The Mindfulness-Based Stress Reduction Program – MBSR), Australia (Yoga To Go Kids Programs), Kanada (Mindfulness Education – ME, New Leaf Foundation) i Wielka Brytania (YogaBugs – Yoga'd Up, Yoga at School, Yoga Factory, Children's Yoga Tree) (Butzer i in., 2015).

Większość badań nad zastosowaniem technik relaksacyjnych przeprowadzana jest wśród osób dorosłych, jednak w ostatnich latach pojawiają się projekty badawcze dotyczące młodzieży. Obecnie znajdują się często jeszcze na wstępnym etapie realizacji, ale widać stale zwiększającą się ich liczbę (Harnett i Dawe, 2012).

Badania przeprowadzone przez H. Raheel (2014) wśród 1 028 uczennic szkoły średniej w wieku od 18 do 19 lat wykazały najczęściej stosowane wśród nich strategie radzenia sobie ze stresem: dla 25% był to płacz, 19% słuchało muzyki, 15% zaczynało jeść więcej, 12% izolowało się, 11% modliło się, 10% angażowało się w kłótnie lub bójki; jedynie 3% badanych stosowało ćwiczenia fizyczne, a 2% deklarowało rozmowę z drugą osobą. Większość nastoletnich dziewcząt polegała na mechanizmach radzenia sobie ze stresem koncentrujących się raczej na emocjach niż na poszukiwaniu rozwiązania (Raheel, 2014).

Najczęściej badania prowadzone były wśród adolescentów w obszarze psychologii klinicznej. Wpływ treningu uważności na dobrostan psychofizyczny był badany u młodych osób mających zaburzenia psychiczne takie jak: depresja, stany lękowe, zaburzenia snu. Wyniki wskazują, iż po ośmiotygodniowym treningu nastąpiła redukcja wyżej wymienionych dolegliwości (Biegel i in., 2009). W kilku badaniach wykazano pozytywny wpływ

medytacji i jogi na stan zdrowia młodych osób mających trudności w uczeniu się, cierpiących na zespół nadpobudliwości psychoruchowej – ADHD (Black, 2009) oraz młodzieży z zaburzeniami lękowymi (Birdee i in., 2009). Inne projekty badawcze pokazują poprawę w nauce, w skupieniu uwagi, w zachowaniu, a także obniżenie stanów lękowych u respondentów mających problemy w szkole (Beauchemin i in., 2008).

Materiał i metody badań

W badaniu realizowanym w ramach lekcji wychowania fizycznego wzięły udział uczennice z jednego z techników we Wrocławiu. Badaniom poddano 182 dziewczęta w wieku od 16 do 18 lat. Grupa eksperymentalna liczyła 122 osoby, grupa kontrolna 60 osób (uczestniczyła w tradycyjnej lekcji wychowania fizycznego). Podział został dokonany przez losowe przydzielenie określonych grup klas do badania lub grupy kontrolnej.

Podczas badania początkowego (we wrześniu 2013 roku,) oraz badania końcowego (w grudniu 2013 roku) została dokonana ocena strategii radzenia sobie ze stresem (wykorzystane zostało standaryzowane narzędzie badawcze – kwestionariusz JSR).

Każda osoba z grupy eksperymentalnej brała udział w 11 lekcjach relaksacji i w lekcji wprowadzającej do technik łagodzenia stresu za pomocą ćwiczeń (w sumie 12 tygodni). Lekcja relaksacji podzielona była na trzy części: wstępną, główną i końcową.

Pierwsza z nich trwała 5–10 minut i poświęcona była czynnościom organizacyjnym oraz ćwiczeniom koncentracji. Nauczyciel zapoznawał młodzież z tematem i celami zajęć oraz prezentował uczniom ćwiczenia na koncentrację, np. liczenie różnych odgłosów, zgadywanie

przedmiotów z zamkniętymi oczami, zapamiętywanie ruchów, liczenie oddechów, działania na liczbach. Każdy mógł zadawać pytania oraz opisać swoje samopoczucie.

W części głównej lekcji, trwającej 25–30 minut, uczniowie zapoznawali się z konkretną techniką relaksacyjną (Tabela 1.). Nauczyciel omawiał jej charakter i podawał instrukcję wykonania ćwiczenia.

Tabela 1

Techniki i ćwiczenia relaksacyjne wykorzystane w eksperymencie pedagogicznym

Techniki ergotropiczne (techniki aktywne)	Techniki trofotropiczne (techniki pasywne)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Kreatywne zabawy z formą: gestowa wizytówka, imienna układanka. 2. Ćwiczenia świadomości ciała w ruchu: brama oddechu, przebudzenie. 3. Ćwiczenia improwizacji: improwizacja na stały (wizualizacja ruchu), moja emocja, chodytacja. 4. Ćwiczenia z partnerem: lustra, impulsy, marionetki, poprowadź mnie, wahadło w parach, wahadło w kręgu 5. Medytacja w ruchu. 6. Ćwiczenie powitanie Słońca według jogi dynamicznej. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ćwiczenia relaksacyjne pomocne w akceptacji samego siebie: relaksacyjne według Maltza, dostrzegania swoich mocnych stron. 2. Ćwiczenia relaksacji z energią i oddechem: świadomej regulacji oddechu, oddechu narprzemiennego, zwolnionego oddychania. 3. Wyobrażeniowe ćwiczenia relaksacyjne dla dzieci dostosowane do wieku młodzieżowego: relaksacja z zaczarowanym dywanem, bajka relaksacyjna o wróżce i drewnianym pajacyku, relaksacyjna medytacja zaczarowanego ogrodu. 4. Ćwiczenia psychosomatyczne i wyobrażeniowe: trening relaksacyjny według Lazarusa.

Techniki ergotropiczne (aktywne) – praktyki relaksacyjne ukierunkowane na aktywność fizyczną i pracę z ciałem. Techniki trofotropiczne (pasywne) – praktyki relaksacyjne koncentrujące się bardziej na treściach świadomościowych przy zachowaniu pasywności ciała. Podział technik oraz scenariusze na podstawie książki L. Kulmatyckiego i K. Torzyńskiej (2013).

Wymieniona liczba ćwiczeń, znajdujących się w Tabeli 1. jest większa od liczby przeprowadzonych lekcji. Część ćwiczeń jest wprowadzeniem do kolejnych, niektóre trwają krótko i połączono je z innymi.

Każda z uczestniczek badania miała także możliwość wyrażenia swojej opinii na temat lekcji. Na zakończenie zajęć nauczyciel wraz z uczennicami ustalał plan pracy (konspekt) na kolejną lekcję, a następnie uczennice wykonywały czynności porządkowe.

Podstawowym celem badań było znalezienie odpowiedzi na pytanie: czy i w jakim stopniu lekcje wychowania fizycznego z zastosowaniem technik relaksacyjnych, w porównaniu do lekcji tradycyjnych, mają wpływ na wybór strategii

radzenia sobie ze stresem u dziewcząt w wieku ponadgimnazjalnym?

Narzędzie badawcze

Skala Jak sobie radzisz? (JSR) bada u dzieci i młodzieży sposoby radzenia sobie z sytuacją stresową. Kwestionariusz składa się z dwóch części. Pierwsza zawiera dyspozycyjne sposoby radzenia sobie w sytuacji stresowej, bada strategię i sposoby radzenia sobie w najczęściej doświadczanych sytuacjach stresowych. Druga część dotyczy sytuacyjnego radzenia sobie ze stresem, czyli strategii wykorzystywanych w konkretnej przeżytej przez badanego sytuacji trudnej, doświadczanej na przestrzeni minionego roku. Dla obu sposobów (dyspozycyjnego

i sytuacyjnego radzenia sobie ze stresem) wyodrębniono trzy strategie:

- aktywne radzenie sobie,
- koncentracje na emocjach,
- poszukiwanie wsparcia społecznego.

Rozpiętość wyników dla każdej strategii mieści się w przedziale od 0 do 4 punktów i pokazuje, jak bardzo określony sposób radzenia sobie ze stresem jest charakterystyczny dla osoby badanej. Wynik średni zbliżony do 0 świadczy o tym, iż dana strategia prawie nigdy nie jest stosowana, zaś średni wynik zbliżony do 4 oznacza, że dany sposób prawie zawsze występuje.

Rzetelność: zgodność wewnątrzna wersji dyspozycyjnej (alfa Cronbacha) wynosiła 0,86 dla całej skali i była zbliżona (0,85–0,87) dla wszystkich badanych kategorii wieku. Dla trzech skal opisujących różne strategie radzenia sobie wartości współczynników mieszczą się w granicach 0,68–0,73. Dla wersji sytuacyjnej wskaźniki zgodności wewnętrznej okazały się nieznacznie niższe (0,66–0,71) niż dla wersji dyspozycyjnej. Stałość skali zweryfikowano poprzez dwukrotne badanie w odstępie sześciu tygodni; uzyskano zadowalające wskaźniki korelacji.

Trafność skali JSR badano, korelując wyniki skali z wynikami innych, podobnych narzędzi. Stwierdzono występowanie dodatniej korelacji między trzema strategiami JSR a podobnymi sposobami zachowania ocenionymi na podstawie inwentarza Moosa (CRI-Youth). Potwierdzono także występowanie statystycznie istotnych zależności ze skalą CSEI S. Coopersmitha i skalą KOMPOS.

W ocenie strategii dyspozycyjnego radzenia sobie ze stresem wynik uwzględnia częstotliwość stosowania określonego sposobu zachowania się. W ocenie strategii sytuacyjnej wynik pokazuje stopień nasilenia danego zachowania, od zdecydowanie nie – średni wynik zbliżony do 0, do zdecydowanie tak – średni wynik zbliżony do 4 (Juczyński i Ogińska-Bulik, 2009).

Wyniki badań opracowano metodami statystyki opisowej, wykorzystując pakiet statystyczny „Statistica”. Test istotności różnic między grupą kontrolną i eksperymentalną został przeprowadzony przy użyciu nieparametrycznego testu U Manna-Whitneya (poziom istotności $p < 0,05$), natomiast do zbadania zmian wartości średnich pomiędzy badaniami użyto nieparametrycznego testu par rangowanych Wilcoxon (poziom istotności $p < 0,05$).

Wyniki badań

W badaniu początkowym (wrzesień), uczennice z technikum we Wrocławiu ($N=182$) najczęściej stosowały strategie dyspozycyjnego i sytuacyjnego rodzaju w aktywnym radzeniu sobie ze stresem (Tabela 2.). Najniższą średnią wartość ze strategii dyspozycyjnego radzenia sobie ze stresem, czyli 1,26 punktu, osiągnęła strategia koncentracja na emocjach. Wyniki uzyskane dla wszystkich trzech strategii: aktywnego radzenia sobie, koncentracji na emocjach, poszukiwania wsparcia społecznego są niskie i wskazują na to, iż uczennice rzadko stosują określony repertuar strategii radzenia sobie ze stresem. Średnie wartości ze strategii sytuacyjnego radzenia sobie ze stresem osiągają wyższe wyniki w porównaniu ze średnimi ze strategii dyspozycyjnego radzenia sobie ze stresem. Mieszczą się one w obszarze ok. 2,4 punktu i świadczą o tym, iż młodzież w średnim stopniu wykorzystuje dane strategie w konkretnej, doświadczanej sytuacji stresowej. Dla wszystkich opisywanych strategii zmienność grupy jest zbliżona. Obliczone odchylenie standardowe waha się w przedziale od 0,84 do 1,02 punktu.

W badaniu początkowym uczennice z grupy eksperymentalnej osiągnęły wyższe średnie wartości ze wszystkich trzech strategii dyspozycyjnego radzenia sobie ze stresem, w porównaniu z uczennicami z grupy kontrolnej (Tabela 3.). We wrześniu różnica

między obiema grupami we wszystkich strategiach (aktywne radzenie sobie, koncentracja na emocjach, poszukiwanie wsparcia społecznego) była istotna statystycznie. Świadczy to o tym, że młodzież z grupy eksperymentalnej już w początkowym badaniu charakteryzowała się podejmowaniem lepszych strategii radzenia sobie ze stresem w porównaniu z uczennicami z grupy kontrolnej. W grudniu, podobnie jak we wrześniu, grupa eksperymentalna uzyskała lepsze wyniki niż grupa kontrolna. Badanie końcowe pogłębiło różnice pomiędzy tymi grupami, wszystkie różnice pomiędzy grupami były nadal istotne statystycznie.

W badaniu początkowym uczennice z grupy eksperymentalnej ze wszystkich strategii sytuacyjnego radzenia sobie ze stresem osiągnęły wyższe wyniki w porównaniu z uczennicami z grupy kontrolnej (Tabela 3.). Dwie strategie sytuacyjne (aktywne radzenie sobie i poszukiwanie wsparcia społecznego) nie różnicowały istotnie statystycznie obu grup. Różnica między grupami dla strategii koncentracji na emocjach była istotna statystycznie. Natomiast w badaniu końcowym z grudnia wszystkie różnice międzygrupowe w strategii sytuacyjnego radzenia sobie ze stresem były wysoce istotne statystycznie.

Tabela 2

Strategie radzenia sobie ze stresem w grupie badawczej (N=182) oceniane w skali JSR w badaniu początkowym – wrzesień 2013

Strategie	Radzenie sobie			
	dyspozycyjne		sytuacyjne	
	średnia	SD	średnia	SD
aktywne radzenie sobie	1,83	1,02	2,67	0,84
koncentracja na emocjach	1,26	1,01	2,36	0,97
poszukiwanie wsparcia społecznego	1,66	0,93	2,19	0,88

Radzenie sobie – Skala JSR bada radzenie sobie z sytuacją stresową danej osoby, uwzględnia dwa sposoby radzenia sobie: dyspozycyjny i sytuacyjny. Każdy z tych sposobów składa się z trzech strategii zachowania: aktywne radzenie sobie, koncentracja na emocjach, poszukiwanie wsparcia społecznego. Średnia – średnie wartości danej strategii w konkretnym sposobie radzenia sobie. SD – odchylenie standardowe.

W badaniu początkowym przeprowadzonym we wrześniu w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w kategorii dyspozycyjnego radzenia sobie ze stresem uczennice najczęściej stosowały strategię aktywnego radzenia sobie (Tabela 4.), a najrzadziej stosowaną strategią w badaniu początkowym w obu grupach była koncentracja na emocjach. Wszystkie trzy różnice średnich w badaniu początkowym w każdej strategii w przypadku dyspozycyjnego radzenia sobie ze stresem są istotne

statystycznie. W badaniu końcowym przeprowadzonym w grudniu wykazano, że jeśli chodzi o dyspozycyjne sposoby radzenia sobie w sytuacji trudnej uczennice z obu grup najczęściej stosowały strategię aktywnego radzenia sobie. Podobnie było na początku badań. Jednak przebieg zmian w obu grupach jest odmienny (Tabela 4.). W grupie eksperymentalnej wartość średnia wzrosła pomiędzy badaniami (różnica średnich między grudniem i wrześniem wyniosła 0,14 punktu), natomiast

w grupie kontrolnej nastąpiło zmniejszenie wartości średniej (różnica średnich między grudniem i wrześniem to 0,18 punktu).

Najniższe wartości w kategorii dyspozycyjnego radzenia sobie ze stresem w grudniu w obu grupach dotyczyły koncentracji na emocjach, w grupie eksperymentalnej – 1,64 punktu, w grupie kontrolnej – 1,08 punktu (Tabela 3.). W obu grupach pomiędzy badaniami nastąpił wzrost wartości średnich (różnica średnich pomiędzy grudniem a wrześniem w grupie eksperymentalnej wyniosła 0,20 punktu, w grupie kontrolnej – 0,18 punktu (Tabela 4.). Jednak strategia koncentracji na emocjach nadal pozostawała (tak samo jak w badaniu początkowym) najrzadziej wybieraną przez młodzież strategią w sytuacji trudnej.

Analizując sytuacyjne radzenie sobie ze stresem, można stwierdzić, że najwyższy wynik w badaniu początkowym i końcowym w obu grupach – eksperymentalnej i kontrolnej osiągnęła strategia aktywnego radzenia sobie (Tabela 3.). Jednak o ile różnica średnich pomiędzy grupami w badaniu początkowym nie była istotna statystycznie, o tyle w badaniu końcowym obie grupy różniły się już istotnie (Tabela 4.). W grupie eksperymentalnej wzrost wartości średniej pomiędzy wrześniem i grudniem był niewielki i wynosił 0,08 punktu, natomiast w grupie kontrolnej nastąpił wyraźny spadek wartości średniej w okresie między badaniami – o 0,35 punktu.

Tabela 3

Porównanie strategii radzenia sobie ze stresem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej

Badanie	Radzenie sobie	Rodzaj strategii	Grupa eksperymentalna		Grupa kontrolna		Różnica średnich	Test
			średnia	SD	średnia	SD		Manna-Whitneya
								p
WRZESIEŃ	dyspozycyjne	aktywne radzenie sobie	2,01	0,91	1,46	1,13	0,55	0,002
		koncentracja na emocjach	1,43	1,02	0,90	0,92	0,53	0,001
		poszukiwanie wsparcia społecznego	1,77	0,93	1,43	0,90	0,35	0,018
WRZESIEŃ	sytuacyjne	aktywne radzenie sobie	2,77	0,76	2,47	0,97	0,30	0,056
		koncentracja na emocjach	2,52	0,92	2,04	1,00	0,47	0,001
		poszukiwanie wsparcia społecznego	2,23	0,90	2,11	0,83	0,12	0,434

Badanie	Radzenie sobie	Rodzaj strategii	Grupa eksperymentalna		Grupa kontrolna		Różnica średnich	Test Manna-Whitneya
			średnia	SD	średnia	SD		p
GRUDZIEŃ	dyspozycyjne	aktywne radzenie sobie	2,15	0,93	1,28	1,01	0,87	<0,001
		koncentracja na emocjach	1,64	1,02	1,08	1,13	0,55	0,001
		poszukiwanie wsparcia społecznego	1,82	0,90	1,23	0,90	0,59	<0,001
	sytuacyjne	aktywne radzenie sobie	2,85	0,73	2,12	1,00	0,73	<0,001
		koncentracja na emocjach	2,61	0,77	1,81	0,96	0,80	<0,001
		poszukiwanie wsparcia społecznego	2,31	0,84	1,83	0,87	0,48	<0,001

Test U Manna-Whitneya – test nieparametryczny, który zastosowano w powyższych badaniach, ze względu na to, że rozkłady empiryczne cech opisujących strategię JSR odbiegały istotnie od rozkładu normalnego. Grupa eksperymentalna – grupa biorąca udział w lekcjach z zastosowaniem technik relaksacyjnych. Grupa kontrolna – biorąca udział w lekcjach wychowania fizycznego bez wprowadzania elementów relaksacji. Średnia – średnie wartości danej strategii w konkretnym sposobie radzenia sobie. SD – odchylenie standardowe; p – poziom istotności $p < 0,05$. Wrzesień – badanie początkowe przed rozpoczęciem interwencji. Grudzień – badanie końcowe, wykonane po przeprowadzonej interwencji.

Tabela 4

Zmiany wartości średnich strategii w skali JSR pomiędzy badaniami

Radzenie sobie	Strategie	Grupa eksperymentalna				Grupa kontrolna			
		Wartości średnie		Różnica średnich XII-IX	p (Wilcoxon)	Wartości średnie		Różnica średnich XII-IX	p (Wilcoxon)
		IX	XII			IX	XII		
dyspozycyjne	aktywne radzenie sobie	2,01	2,15	0,14	0,207	1,46	1,28	-0,18	0,320
	koncentracja na emocjach	1,43	1,64	0,20	0,158	0,90	1,08	0,18	0,543
	poszukiwanie wsparcia społecznego	1,77	1,82	0,05	0,812	1,43	1,23	-0,19	0,409

Radzenie sobie	Strategie	Grupa eksperymentalna				Grupa kontrolna			
		Wartości średnie		Różnica średnich XII-IX	p (Wilcoxon)	Wartości średnie		Różnica średnich XII-IX	p (Wilcoxon)
		IX	XII			IX	XII		
sytuacyjne	aktywne radzenie sobie	2,77	2,85	0,08	0,387	2,47	2,12	-0,35	0,108
	koncentracja na emocjach	2,52	2,61	0,09	0,338	2,04	1,81	-0,23	0,301
	poszukiwanie wsparcia społecznego	2,23	2,31	0,08	0,221	2,11	1,83	-0,28	0,066

Test Wilcoxona – nieparametryczny test par rangowanych dla prób zależnych; p – poziom istotności <0,05
IX – badanie początkowe przeprowadzone przed rozpoczęciem interwencji. XII – badanie końcowe wykonane w grudniu po przeprowadzonej interwencji.

Zmiany wartości średnich strategii w skali JSR pomiędzy badaniami nie mogą być uznane za statystycznie istotne zarówno w grupie eksperymentalnej, jak i kontrolnej

(Tabela 4.). Natomiast charakter (kierunek) zmian w obu tych grupach jest wyraźnie różny (Tabela 5.).

Tabela 5

Porównanie średnich zmian strategii w skali JSR w grupie eksperymentalnej i kontrolnej

Radzenie sobie	Strategie	Średnia zmiana XII-IX		p (Mann-Whitney)
		Grupa eksperymentalna	Grupa kontrolna	
dyspozycyjne	aktywne radzenie sobie	0,14	-0,18	0,122
	koncentracja na emocjach	0,20	0,18	0,828
	poszukiwanie wsparcia społecznego	0,05	-0,19	0,233
sytuacyjne	aktywne radzenie sobie	0,08	-0,35	0,041
	koncentracja na emocjach	0,09	-0,23	0,304
	poszukiwanie wsparcia społecznego	0,08	-0,28	0,038

Test Manna-Whitneya – test nieparametryczny; p – poziom istotności <0,05.

Wartości średnie strategii w skali JSR w grupie eksperymentalnej w grudniu były wyższe niż we wrześniu, natomiast w grupie kontrolnej zmiany średnich miały kierunek odwrotny (z wyjątkiem strategii dyspo-

zycyjnej w zakresie koncentracji na emocjach). Strategie sytuacyjne: aktywnego radzenia sobie i poszukiwania wsparcia społecznego zmieniały się istotnie w obu grupach (w tych przypadkach $p < 0,05$).

Dyskusja

Okres dojrzewania jest bardzo ważnym czasem dla młodego człowieka, ponieważ oprócz zmian fizycznych i psychicznych rozpoczyna się etap wzmoczonego rozwoju indywidualnego, ukierunkowanego na osiągnięcie własnego sukcesu. Wiąże się to z dużym stresem, z którym młodzież często nie potrafi sobie poradzić. Szkoła ponadpodstawowa to czas wzmoczonej presji środowiska szkolnego i społecznego, w którym młodzież zaczyna się czuć odpowiedzialna za swoją przyszłość, dokonuje wyborów związanych z dalszą edukacją i przygotowuje się do życia dorosłego.

Podczas cyklu lekcji z zastosowaniem technik relaksacyjnych zaprezentowano nastolatkom konkretne propozycje, które mogą stanowić alternatywę dla bardziej popularnych, ale szkodliwych dla zdrowia sposobów radzenia sobie ze stresem. Analiza wyników pozwoliła na ocenę wpływu tego typu zajęć na samopoczucie uczennic w wieku dojrzewania.

W radzeniu sobie ze stresem badane osoby najczęściej stosowały strategię aktywnego radzenia sobie. Jest to spójne z innymi badaniami, z których wynika, iż młodzież chce samodzielnie rozwiązać swoje problemy szkolne i czuje się za nie odpowiedzialna. Stosowana jest wówczas strategia aktywna (Talik i Szewczyk, 2010). Adaptacyjne umiejętności radzenia sobie mają kluczowe znaczenie dla skutecznego radzenia sobie ze stresem i zapobiegania zaburzeniom związanym ze stresem w pracy i w życiu codziennym (Lang i in., 2017). Inne badania wskazują na wzrost znaczenia strategii skoncentrowanych na problemie w późniejszej fazie okresu dorastania (Williams i McGillicuddy-De Lisi, 2000).

W przeprowadzonych badaniach najwyższy wynik w kategorii sytuacyjnego radzenia sobie ze stresem w obu grupach (różnica średnich nie była istotna statystycznie) osiągnęła strategia aktywnego radzenia

sobie. W badaniu końcowym obie grupy różniły się jednak istotnie. Wpływ na to miał różny przebieg zmian w obu grupach zaobserwowanych w okresie między badaniami. O ile w grupie eksperymentalnej wzrost wartości średniej pomiędzy wrześniem i grudniem był niewielki, o tyle w grupie kontrolnej nastąpił wyraźny spadek wartości średniej w okresie między badaniami.

Autorzy biorą pod uwagę wpływ różnych czynników na otrzymane wyniki badań, m.in. różnice w doświadczanych stresorach, których źródłem może być m.in. środowisko szkolne.

Stres szkolny może powodować trudności w uczeniu się, brak motywacji i zdolności do nauki i wynikające z tego niepowodzenia szkolne (niskie oceny vs. aspiracje ucznia). Źródłem stresu dla młodych ludzi jest także nieprzygotowanie się do lekcji oraz spóźnianie się do szkoły; wymagania ze strony nauczycieli czy rodziny związane z realizacją programu szkolnego, niewłaściwe reakcje opiekunów na szkolne niepowodzenia. Stresogenna może być sama organizacja życia szkolnego, w tym niesprzyjające warunki do nauki – zbyt duża liczba osób w klasie, późne lub zbyt wczesne godziny rozpoczęcia bądź kończenia lekcji (Talik, 2009).

Istotnym źródłem stresu dla młodych osób mogą stać się także relacje z rówieśnikami (rywalizacja o oceny, wyśmiewanie, upokarzanie zarówno uczniów zdolnych, jak i tych z niepowodzeniami). Być może różnica pomiędzy grupą eksperymentalną a kontrolną w częstotliwości stosowania strategii aktywnego radzenia sobie wynikała także z równoczesnego podejmowania przez dziewczęta nieuczestniczące w treningu relaksacyjnym (a tym samym nieznające narzędzi łagodzenia stresu i kontrolowania emocji) strategii konfrontacyjnego zachowania w przypadku problemów z rówieśnikami. Używaniu tej strategii sprzyjają: rywalizacja, zazdrość, kłótniwość, które mogą nasilać emocjonalne podłoże wyboru sposobu

zachowania. Z tego powodu istotnemu zmniejszeniu uległa częstotliwość zastosowania strategii aktywnego radzenia sobie w grupie kontrolnej (Talik, 2009, 2011).

Jednym z możliwych powodów różnic pomiędzy grupami eksperymentalną i kontrolną była być może swego rodzaju ambiwalencja postaw typowych dla okresu dorastania – chęć podkreślenia swojej niezależności z równoczesnym infantylnym brakiem poczucia odpowiedzialności. Te zachowania, niemodelowane udziałem w treningu relaksacyjnym (kiedy uczestnik sam jest odpowiedzialny za proces relaksacji oraz za zastosowanie narzędzi łagodzenia stresu), skutkować mogły obniżeniem częstotliwości zastosowania strategii aktywnego radzenia sobie w grupie kontrolnej. Ponadto atrakcyjność zajęć o charakterze relaksacyjnym (rozmowa na zakończenie zajęć o odczuciach, emocjach, przekonaniach) oraz wsparcie grupy i prowadzącego mogły decydować o wzmocnieniu strategii w grupie eksperymentalnej. Przy jednoczesnym poczuciu braku wsparcia oraz bycia wysłuchanym, zrozumianym i nieoceniającym przez rówieśników w grupie kontrolnej zastosowanie strategii aktywnego radzenia sobie wyraźnie się zmniejszyło.

Do czynników decydujących o percepcji stresu możemy włączyć m.in. kontrolowalność sytuacji stresowej, jak również wiek, płeć, wykształcenie i poziom inteligencji, aktualny stan psychofizyczny, indywidualny styl radzenia sobie ze stresem, a także uwarunkowania osobowościowe i temperament jednostki (Talik, 2011).

Pomocna w wyjaśnieniu kierunku i nasilenia zmian w badanych grupach może być koncepcja nieświadomości Jacques'a Lacana, który uważał, że reakcja na stres może być paradoksalnie zarówno nieprzyjemna, jak i przyjemna (przejaw nieświadomionej fantazji). Lacan uznawał stresory za formę fantazji, która zaspokaja nasze potrzeby w odniesieniu do chęci zaspokajania potrzeb

innych, czyli zaopatruje podmiot w to, czego mu brak. W świadomej ocenie uznajemy stresory za czynniki, z którymi należy coś uczynić, zatem rozwijane są strategie radzenia sobie, natomiast nieświadoma ocena charakteryzuje się tym, że zmuszeni jesteśmy zachowywać się w określony sposób. Ponadto Lacan uważa, że stresory przyczyniają się do wzrostu napięcia, natomiast potrzeby wiążą się z fantazją, która skutkuje przyjemnością. Oba zjawiska mogą pojawiać się w tych samych wzorcach zachowań. Stres może skutkować zarówno zmniejszeniem dobrostanu, jak i zwiększeniem poziomu zadowolenia. Możemy odczuwać przyjemny stres, a przyjemność uznać za stresującą (Bicknell i Liefvooghe, 2010).

Przywołaną powyżej koncepcją nieświadomości można tłumaczyć niewielkie wzmocnienie strategii w grupie eksperymentalnej (intencja i potrzeba prowadzącego trening wraz z ich interpretacją przez uczestniczki a potrzeby uczestniczek i możliwy dualizm w postrzeganiu zjawiska stresu). Być może także ta koncepcja mogłaby tłumaczyć kierunek i nasilenie zmian w grupie kontrolnej.

Zgodnie z wynikami badań (White, 2012) dotyczącymi treningu uważności, większa świadomość uczuć związanych ze stresem może poprawić zdolności radzenia sobie z nim. Możliwe jest jednak również, że rosnąca świadomość czynników stresogennych towarzyszy treningom uważności, rozwojowi poznawczemu, emocjonalnemu lub społecznemu. Uważność u dzieci może różnić się od uważności u dorosłych, co uzasadnia prowadzenie dalszych badań w tym kierunku.

Stres jest powszechnym zjawiskiem w dzisiejszym społeczeństwie, zwłaszcza wśród dzieci i nastolatków, które nie dysponują jeszcze wiedzą i umiejętnościami związanymi ze strategiami adaptacyjnymi. Zaburzenia związane z przeżywaniem napięcia zwiększyły się w tej populacji i dotyczą

dziewcząt w większym stopniu niż chłopców. Na tym tle ważne jest zdobycie wiedzy na temat sposobów łagodzenia stresu, szczególnie u dziewcząt. Celem badania Haraldsson i in. (2010) było zobrazowanie doświadczeń dziewczynek w okresie dorastania oraz określenie, co sprawia, że ich życie codzienne staje się mniej stresujące. Przeprowadzono pogłębione wywiady z 15 dziewczętami w wieku 17 lat. Podczas tych rozmów pojawiły się trzy kategorie: przyjemność i odpoczynek, zaufanie i wgląd i wpływ. Istotne jest, aby osoby z najbliższego otoczenia dziewcząt były świadome wszystkich źródeł, z których mogą czerpać siłę do przeżywania sytuacji stresowych w życiu codziennym. Należy stworzyć im swobodny dostęp do tych źródeł. Wykorzystanie doświadczeń i poglądów dziewcząt na temat tego, jak sobie radzić ze stresem, to pierwszy krok w kierunku prewencyjnego i promocyjnego trybu pracy nad percepcją i interpretacją okoliczności życiowych i uwzględnianiem ich osobistych potrzeb. Takie podejście jest zgodne z Ottawską Kartą Promocji Zdrowia, która podkreśla znaczenie zaangażowania grupy docelowej (Haraldsson i in., 2010).

Rosnąca świadomość długoterminowych konsekwencji stresu w obszarze zdrowia psychofizycznego skłania do uwzględnienia w szkolnych programach nauczania promocji zdrowia i odporności na stres (Lang i in., 2017).

Problematyka związana ze stresem w życiu codziennym stanowi aktualne zagadnienie na każdym etapie rozwoju osobowości człowieka. W ostatnich latach obserwuje się wyraźny rozwój badań nad zdrowiem psychicznym dzieci i młodzieży. Rosnące zapotrzebowanie na różne metody i formy wspierania rozwoju młodych osób oraz walki z chorobami psychicznymi wymaga stworzenia „koncepcji antystresowych”. Szkoła jest idealnym miejscem do przeprowadzania tego rodzaju interwencji oraz wprowadzenia programów profilaktycznych, ponieważ

wiele stresorów jest bezpośrednio związanych z tym środowiskiem. W krajach Europy Zachodniej coraz częściej wprowadzane są w szkołach programy, które nastawione są na walkę ze stresem.

Obszar nauki związany ze zdrowiem psychicznym nastolatków wymaga jeszcze wielu badań, dzięki którym można by opracować szczegółowy program zajęć z wykorzystaniem technik relaksacyjnych. Adaptacja i rozwój technik relaksacyjnych w polskich szkołach zależy w dużej mierze od kompetencji i zaangażowania osób prowadzących ten typ lekcji. Powinny one posiadać nie tylko wiedzę na temat stosowanych metod, ale także chętnie wprowadzać je do swojego warsztatu pracy. Każdy nauczyciel wychowania fizycznego powinien pamiętać, iż przedmiot przez niego nauczany ma za zadanie kształtować u uczniów postawy prosomatyczne i prospołeczne. Z kształtowaniem postaw prospołecznych w procesie wychowania i kształcenia fizycznego wiąże się też kwestia rozwijania u wychowanków umiejętności życiowych (Osiński, 2011). Według WHO (Światowa Organizacja Zdrowia, 1993) umiejętności życiowe to umiejętności (zdolności) umożliwiające jednostce pozytywne zachowania przystosowawcze, które pozwalają efektywnie radzić sobie z zadaniami i wyzwaniem życia codziennego. Jednym z takich wyzwań współczesnego świata jest umiejętność radzenia sobie ze stresem.

Wnioski

1. Z badań początkowych wynika, iż badana grupa do radzenia sobie ze stresem najczęściej wybiera strategię aktywnego radzenia sobie (spośród dyspozycyjnych i sytuacyjnych strategii). Świadczy to o tym, że w celu rozwiązania problemów aktywnie stosują znane sposoby radzenia sobie ze stresem w konkretnej doświadczanej sytuacji trudnej.

2. W obu grupach, pomiędzy badaniem początkowym i końcowym, możemy zauważyć różny obraz zmian w wyborze strategii. W grupie eksperymentalnej wartości średnie poszczególnych strategii w skali JSR wzrastały w grudniu w porównaniu z wartościami średnimi we wrześniu. W grupie kontrolnej w użyciu większości strategii nastąpiło zmniejszenie wartości średnich. Pogłębiło to różnicę, widoczną w badaniu końcowym, pomiędzy grupami w odniesieniu do wyboru strategii radzenia sobie w sytuacji stresowej. Uczennice z grupy eksperymentalnej wybierały lepsze strategie radzenia sobie ze stresem niż uczennice z grupy kontrolnej. Może to świadczyć o skuteczności technik relaksacji prezentowanych podczas lekcji wychowania fizycznego.
3. W przeprowadzonym badaniu w obu grupach nie zaobserwowano istotnych różnic pomiędzy pomiarem początkowym a końcowym. W świetle przytaczanych badań innych autorów należy zwerifikować sposób przeprowadzania tegoż eksperymentu opisanego w poniższej pracy. W przeprowadzonych badaniach można dostrzec kilka ograniczeń mogących mieć wpływ na wyniki. Tym samym autorzy sugerują, aby w realizowanym w przyszłości podobnym eksperymencie, zwrócić uwagę na następujące kwestie:
- wydłużenie czasu trwania badań do jednego roku (zwiększyłyby to liczbę lekcji z zastosowaniem technik relaksacyjnych, a różnice między grupą eksperymentalną i kontrolną mogłyby być bardziej widoczne);
 - zwiększenie częstotliwości bodźca eksperymentalnego (przeprowadzanie zajęć 2–3 razy w tygodniu, co mogłoby spowodować istotne statystycznie zmiany w zakresie zachowania i podejmowania strategii radzenia sobie w analizowanej grupie);

- zwiększenie grupy kontrolnej; pozwoliłoby to na dokładniejsze porównanie obu grup;
- przeprowadzenie kolejnych pomiarów zmiennych zależnych po upływie dłuższego czasu, np. po 3 miesiącach, pokazującego trwałość zmian.

Literatura

- Beauchemin, J., Hutchins, T. L. i Patterson, F. (2008). Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning difficulties. *Complementary Health Practice Review*, 13, 34–45.
- Bicknell, M. i Liefoghe, A. (2010). Enjoy your Stress! Using Lacan to enrich transactional models of stress. *Organization*, 17(3), 317–330.
- Biegel, G. M., Brown, K.W., Shapiro, S. L. i Schubert, C. M. (2009). Mindfulness-based stress reduction for the treatment of adolescent psychiatric outpatients: A randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77, 855–866.
- Birdee, G. S., Yeh, G. Y., Wayne, P. M., Phillips, R. S., Davis, R. B. i Gardiner, P. (2009). Clinical applications of yoga for the pediatric population: A systematic review. *Academic Pediatrics*, 9, 212–220.
- Black, D. S., Milam, J. i Sussman, S. (2009). Sitting-meditation interventions among youth: A review of treatment efficacy. *Pediatrics*, 124, 532–541.
- Butzer, B., Ebert, M., Telles, S. i Khalsa, S. B. (2015). School-based Yoga Programs in the United States: A Survey. *Adv Mind Body Med.*, 29(4), 18–26.
- Haraldsson, K., Lindgren, E. C., Hildinghi, C. i Marklund, B. (2010). What makes the everyday life of Swedish adolescent girls less stressful: a qualitative analysis. *Health Promotion International*, 25(2), 192–198.
- Harnett, P. H. i Dawe, S. (2012). Review: The contribution of mindfulness-based therapies for children and families and proposed conceptual integration. *Child Adolesc Ment Health*, 17, 195–208.
- Heszen, I. (2014). *Psychologia stresu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hobfoll, S. E. (2006). *Stres, kultura i społeczność*. Gdańsk: GWP.
- Huli, P. R. (2014). Stress Management in Adolescence. *Quest Journals. Journal of Research in Humanities and Social Science*, 2(7), 50–57.

- Joy, E., Jose, T. T. i Nayak A. K. (2014). Effectiveness of Jacobson's Progressive Muscle Relaxation (JPMR) Technique on social anxiety among high school adolescents in a selected school of Udipi District, Karnaka State. *Nitte Univeristy Journal of Health Science*, 4(1), 86–90.
- Juczynski, Z. i Ogińska-Bulik, N. (2009). *Narzędzia pomiaru stresu i radzenia sobie ze stresem*. Warszawa: Pracowania Testów Psychologicznych.
- Kulmatycki, L. i Miedzińska, B. (1999). Podatność na relaksację a cechy osobowości. *Postępy Rehabilitacji*, 3(99), 151–159.
- Kulmatycki, L. i Torzyńska, K. (2013). *Ćwiczenia relaksacji, koncentracji i medytacji*. Wrocław: Wydawnictwo AWF Wrocław
- Lang, C., Feldmeth, A. K, Brand, S., Holsboer-Trachler, E., Pühse, U. i Gerber, M. (2017). Effects of a physical education-based coping training on adolescents' coping skills, stress perceptions and quality of sleep. *Journal of Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(3), 213–230.
- Osiński, W. (2011). *Teoria Wychowania Fizycznego*. Poznań: Wydawnictwo AWF Poznań.
- Raheel, H. (2014). Coping strategies for stress used by adolescent girls. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 30(5), 958–962.
- Strelau, J. i Doliński, D. (2008). *Psychologia rozwoju człowieka.*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szabo, Z. i Marian, M. (2012). Stress inoculation training in adolescents. Classroom intervention benefits. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 12(2), 175–188.
- Talik, E. (2009). Strategie radzenia sobie ze stresem u młodzieży w okresie dorastania. *Psychologia Rozwojowa*, 14(4), 73–86.
- Talik, E. (2011). Specyfika stresu szkolnego i strategie radzenia sobie z nim przez młodzież w okresie dorastania. *Horyzonty Psychologii. Rozprawy i artykuły naukowe*, 1(1), 127–137.
- Talik, E. i Szewczyk, L. (2010). Wybrane zasoby a strategie radzenia sobie ze stresem u nastolatków. *Polskie Forum Psychologiczne*, 15(2), 154–168.
- White, L. S. (2012). Reducing Stress in School-age Girls Through Mindful Yoga. *Journal of Pediatric Health Care*, 26, 45–56.
- Williams, K. i McGillicuddy-De Lisi, A. (2000). Coping strategies in adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20, 537–549.
- WHO (1993). Life skills education for children and adolescents in schools (WHO/MNH/PSF/93.A Rev. 1). Genewa.
- Wrześniewski, K. (2000). Style a strategie radzenia sobie ze stresem. W: I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red), *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne* (s. 44–64). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Relaxation techniques during physical education classes and the choice of anti-stress coping strategies of girls in upper secondary school

The primary aim of the study was to find whether and to what extent physical education classes using relaxation techniques compared to traditional classes influence the stress coping strategies of an experimental group. The experiment involved 182 girls aged 16-18 from a secondary school in Wrocław. The participants were divided into 2 groups: experimental (122 persons) and control (60 persons). In both pre-tests and post-tests, a research tool was used to assess stress coping strategies – a questionnaire entitled “How Do You Cope”?

Analysis of the results showed that physical education classes using relaxation techniques, compared to traditional lessons, had a positive impact on the stress coping strategies of the analyzed group. Participants from the experimental group used better strategies of dispositional coping with stress in particularly difficult situations compared to participants from the control group.

KEYWORDS: coping with stress strategy, relaxation technique, upper secondary school.