

Acta Psychologica Tyrnaviensia

21

25. výročie Katedry psychológie FF TU
na obnovenej Trnavskej univerzite (1992-2017)

TRNAVA 2017

ACTA PSYCHOLOGICA TYRNAVIENSIA 21

EDITOR

Doc. PhDr. Marián Špajdel, PhD.

VYDAVATEĽ A TLAČ

Spolok Slovákov v Poľsku
v spolupráci s Filozofickou fakultou
Trnavskej univerzity v Trnave

Towarzystwo Słowaków w Polsce
ul. św. Filipa 7, 31-150 Kraków
zg@tsp.org.pl, www.tsp.org.pl

Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave
Hornopotočná 23, 918 43 Trnava
+421 33 5939303
katpsych@truni.sk, fff.truni.sk

© Towarzystwo Słowaków w Polsce, 2017

© Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2017

ISBN 978-83-8111-026-6

Význam copingových strategií v kontexte intervence šikanovania u pedagógov

NÁČINOVÁ LENKA · DĚDOVÁ MÁRIA

Katedra psychológie, Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

Anotácia · Príspevok sa zaoberá postojmi pedagógov k šikanovaniu v kontexte veku, počtu rokov pedagogickej praxe a významu copingových stratégií. Výskumu sa zúčastnilo 100 respondentov (85 žien a 15 mužov) vo veku od 23 po 62 rokov ($M = 41,59$; $SD = 10,013$). Respondentmi boli učitelia s pedagogickou praxou od 1 po 39 rokov ($M = 15,55$; $SD = 9,95$). Postoj pedagógov k šikanovaniu sme zisťovali prostredníctvom Dotazníka postoja k šikanovaniu. Copingové stratégie sme zisťovali pomocou dotazníka brief COPE. Rozdiely v postoji pedagógov k šikanovaniu vzhľadom na vek a počet rokov pedagogickej praxe neboli štatisticky významné, ale potvrdil sa vzťah medzi copingovými štýlmi a postojom pedagógov k šikanovaniu.

Kľúčové slová · coping, intervencia šikanovania, pedagóg

Učiteľské povolanie je psychicky veľmi náročné. Psychická záťaž kladená na pedagóga sa neustále zvyšuje, a to môže viesť k učiteľskému stresu a následne aj k syndrómu vyhorenia. Psychický stav pedagógov sa potom môže premietnuť aj v kvalite výchovy a vzdelávania žiakov, čo je nežiaduce (Petlák, Baranovská, 2016).

V súvislosti s učiteľským stresom viacerí autori vymedzili rôzne definície. Kyracou a Sutcliff (1977) *učiteľský stres* charakterizujú ako negatívne emocionálne prežívanie, ktoré je u pedagóga spôsobené jeho vnímaním a hodnotením vlastných pracovných podmienok. Kyracou (2001) neskôr modifikuje svoju definíciu učiteľského stresu a vníma ho ako komplex interakcií a vzájomných vzťahov medzi osobnostnými črtami, copingovými mechanizmami a prostredím. V tejto oblasti čoraz viac výskumníkov venuje pozornosť aj *zdrojom učiteľského stresu*. V roku 2002 vykonával Štátny zdravotný ústav v Českej republike (in Kohoutek, 2003) výskum, ktorý zistil, že až 80 percent pedagógov pociťuje vysokú psychickú záťaž. 60 percent pedagógov zažíva v rámci svojho povolania nadmerný stres, 25 percent má zníženú odolnosť

voči stresu. Paulík (1995) skúmal hodnotenie zdrojov záťaže u pedagógov rôznych typov škôl. Výsledky jeho výskumu poukazujú na fakt, že pedagógov v rámci všetkých typov škôl najviac stresuje ich nízka spoločenská prestíž a malé mzdové ohodnotenie. Stredoškolských pedagógov vo vyššej miere zatažujú aj administratívne práce. Pre pedagógov základných škôl je zdrojom záťaže najmä zlý postoj k práci a nedisciplinované a nevhodné správanie žiakov.

Petlák a Baranovská (2016) rozčleňujú stresové faktory v učiteľskej profesii do piatich základných kategórií. Sú to stresory zo strany žiakov, rodičia študentov ako stresové činitele, podmienky výkonu práce, pracovný kolektív a hodnotenie profesie v spoločnosti ako stresový činiteľ. Ako typický príklad stresorov, patriacich do prvej kategórie, autori uvádzajú *problémové správanie žiakov*, vyznačujúce sa neochotou a odmietaním pracovať, pasivitou, hlučnosťou, agresivitou, provokatívnosťou, konfliktnosťou a samozrejme vyrušovaním žiakov. V prípade vyrušovania častokrát ide o nepokojného žiaka, ktorý je neposedný a nevie sa sústrediť. Vyrušovanie môže byť dôsledkom, nie len neposednosti, ale aj potreby provokovať. U agresívneho žiaka sa naopak, prejavuje útočnosť, ako reakcia na nejakú požiadavku, alebo príkaz zo strany pedagóga. Môže ísť o nízke, často absolútne žiadne sebavedomie, komplex menejcennosti, ktoré žiak zakrýva tým, že vystupuje ako sebavedomý, pričom zakrýva zranené vnútro ako aj obavu a strach z opakovaného prežitia známych zranení: keby totiž vystupoval na verejnosti ako menej výrazný alebo neschopný, okolie by ho zraňovalo ešte viac (Sedláček, 2015). Neochotu alebo odmietanie pracovať, môže vykazovať celá trieda, alebo len jej časť. Žiaci dávajú pedagógovi najavo svoj nezáujem, nevyvíjajú žiadnu iniciatívu, sú pasívni a nevšímaví k tomu, čo pedagóg v triede učí, alebo chce so žiakmi robiť. V rovine žiak - učiteľ (Gubricová, Baďura, Geršicová, 2015) možno zaznamenať nerešpektovanie autority učiteľa (odmietanie pracovať na hodine, narušovanie vyučovania nevhodnými a drzými poznámkami), okradnutie učiteľa (mobil, peniaze), ohováranie učiteľky na sociálnych sieťach (že je prostitútkou), opakované vyhrážanie sa učiteľovi (vyhrážanie sa výskokom z okna pri zapísaní zlej známky), opakované úteky zo školy, záškoláctvo, žiacke žartíky, pokus o podplatenie učiteľa a pod. Druhá kategória stresorov v učiteľskej profesii zahŕňa *spoluprácu pedagóga s rodičmi*. Pedagóg, rodičia a škola, by mali vzájomne spolupracovať a poskytovať dieťaťu vhodnú výchovu, vzdelanie a vhodné podmienky pre socializáciu. Táto spolupráca však často býva veľmi náročná a dochádza k mnohým nedorozumeniam, pretože rodičia sa podobajú skôr dynamickým manažérom. Rodina sa stala napätým emotívnym priestorom, v rámci ktorej prichádza k individualizmu, nestálosti, strate

koreňov, pretrhnutiu spojív a nedostatku sociálnej príslušnosti (Sedláček, 2016). Do kategórie *podmienok výkonu práce*, ako stresového činiteľa, autori radia hlavne neustále sa meniace podmienky a nové technológie a postupy, ktoré vyžadujú od pedagóga vysokú mieru flexibility, tvorivosti, iniciatívy a samostatnosti. Efektivitu práce pedagóga ovplyvňuje nielen pracovné prostredie v ktorom sa nachádza, ale aj kolektív. Medzi najčastejšie *stresory v kolektíve pedagógov* patrí nedostatočná kooperácia, alebo rôzne problémy v medziludských vzťahoch. Špecifickým typom stresora je *tretia osoba/okolnosť* (Gubicová, Baďura, Geršicová, 2015). napr. prítomnosť bodygarda počas celého vyučovania pred školou v opancierovanom aute, doprovod triedy bodygardom počas vychádzok, prechodu na obed a pod., príprava pomôcok pred vyučovaním guvernankou, ako aj fajčenie deviatakov so školníkom na školskom dvore

V priebehu svojej kariéry sa takmer každý pedagóg stretne so situáciou, v rámci ktorej sú žiaci agresívni a napádajú sa. Školský personál musí pozorne sledovať detské posmešky, ktoré sa z času na čas vyskytnú a reagovať na negatívne emócie a problémy, ktoré vznikajú ako dôsledok konfliktu. Šikanovaním označujeme situáciu, pri ktorej dochádza k ubližujúcemu, alebo agresívnemu správaniu, ktoré vzniká bez predchádzajúcej provokácie, zámerne a väčšinou opakovane (California Department of Education, 2002). *Šikanovanie* je možné popísať, ako zlomyseľné, emočné, telesné alebo psychologické ohrozovanie žiaka iným žiakom, alebo skupinou žiakov, ktoré sa môže odohrávať v škole, ale aj mimo školského prostredia (Koukolík, Drtilová, 2001). Prejavy šikanovania môžu mať rôznu intenzitu. Pod pojmom šikanovanie môžeme rozumieť porušovanie školských pravidiel, ako aj činy, ktoré naplňujú skutkovú podstatu trestného činu.

Možnosti, prostredníctvom ktorých je možné predchádzať a čeliť šikanovaniu, tvoria širokú paletu opatrení, prístupov, zásad, metód a prostriedkov. Pedagóg si môže vybrať intervenčný postup, ktorý mu najviac vyhovuje, avšak musí zväžiť aj faktory, ako príčiny šikanovania, štádium v ktorom sa šikanovanie aktuálne nachádza, druh šikanovania, vzťahy v triede a ďalšie situačné premenné. Je potrebné zdôrazniť, že intervencia by sa nemala týkať len študentov, ktorí v šikanovaní zastávajú rolu agresora a obeť, ale mala by byť zameraná na všetkých žiakov daného kolektívu. Medzi dôležité *charakteristiky intervencie* zaraďujeme jej včasnosť, zameranosť na vytváranie postojov odsudzujúcich šikanovanie a vyjadrenie nesúhlasu so správaním agresora alebo agresorov. Intervencia by mala u študentov prehlbovať presvedčenie, že šikanovanie je negatívne správanie a za žiadnych okolností sa nedá považovať za správanie, ktoré si šikanovaný žiak zaslúžil (Atlas, Pepler,

1998). Umožniť študentom prevziať zodpovednosť pri riešení vzniknutého incidentu považuje Salmivalli (2001) za jeden z najefektívnejších spôsobov intervencie šikanovania.

Pedagóg významne zasahuje do každodenného života študentov. Jednou stránkou jeho vplyvu je aj rozpoznávanie a zásah do incidentov šikanovania, a preto je dôležité upozorniť aj na jeho *možnosti prevencie a intervencie šikanovania*. Newman, Horne a Bartolomucci (2000) identifikovali základné kroky, prostredníctvom ktorých pedagóg môže prispieť k prevencii a redukcii šikanovania v kolektíve. Pedagóg by sa mal snažiť, stať sa modelom, jasne stanoviť hranice a viesť žiakov. Tiež by sa mal snažiť porozumieť rôznym formám šikanovania, pozorovať správanie žiakov počas vyučovania, čo mu umožní včasné zachytenie incidentu šikanovania. Je veľmi dôležité zamerať sa nielen na pedagógove vedomosti spojené so šikanovaním, ale aj na *postoj pedagóga k šikanovaniu*. Craig (2000) uvádza tri dimenzie postoja pedagógov k šikanovaniu: schopnosť rozpoznať šikanovanie, vnímanie závažnosti šikanujúceho správania a miera intervencie. Schopnosť učiteľa rozpoznať šikanovanie je pomerne jednoducho identifikovateľná na základe toho, či danú situáciu považuje za šikanovanie a či na ňu adekvátne reaguje (Boulton 1997). Vzťah dospelý- žiak ovplyvňuje schopnosť žiaka prospievať v mnohých oblastiach. Práve tento vzťah zohráva dôležitú úlohu v prípade, že sa študent vyrovnáva so situáciou šikanovania. Hoci rozhodnutie dieťaťa zdôveriť sa s prežívanou viktimizáciou je multifaktoriálne podmienené, pedagógova reakcia je považovaná za kľúčový faktor (Craig, Pepler, 1996). Atlas a Pepler (1998) vo svojom výskume zistili, že študenti vnímajú častokrát nečinnosť pedagóga pri konfrontácii so šikanovaním. Pedagógovia svoj zjavný nedostatok intervencie obhajujú tým, že si neboli istí, akým spôsobom by mali na incident zareagovať, že neboli priamo svedkami incidentu, alebo tým, že mierne šikanovanie považujú za typické správanie detí, z ktorého nevyplývajú vážnejšie následky. Nízka miera intervencie pramení z faktu, že dospelí majú problém rozpoznať incidenty šikanovania, pretože ide o komplexný a dynamický systém (Roberts, Morrotti, 2000). Z tohto dôvodu sa ďalšie výskumy zamerali najmä na schopnosť pedagóga rozpoznať šikanovanie a na faktory, ktoré majú vplyv na jeho rozhodnutie, či zasiahnuť alebo nie. Výsledky ukazujú, že schopnosť pedagóga rozpoznať šikanovanie môže byť ovplyvnená faktormi, ako vek študentov, frekvenciou kontaktu so študentmi a povahou prejavov šikanovania (Leff et al., 1999). Kallastad a Olweus (2003) identifikovali nasledujúce faktory, ktoré predikujú mieru pravdepodobnosti pedagógovej intervencie v šikanovaní: dôležitosť zásahu pedagóga, vnímanie

miery šikanovania v triede, vlastné skúsenosti s viktimizáciou z detstva a ich emocionálna empatia k šikanovanému dieťaťu.

1 Ciele výskumu

V rámci predkladaného výskumu hľadáme odpovede na nasledujúce výskumné otázky:

1. Existuje rozdiel v postoji pedagógov k šikanovaniu vzhľadom na ich vek? Existuje odlišnosť v schopnosti pedagóga rozpoznať šikanovanie, vnímať mieru závažnosti incidentu, ako i pravdepodobnosť intervencie vzhľadom na vek?
2. Existuje rozdiel v postoji pedagógov k šikanovaniu vzhľadom na dĺžku ich pedagogickej praxe? Existuje odlišnosť v schopnosti pedagóga rozpoznať šikanovanie, vnímať mieru závažnosti incidentu, ako i pravdepodobnosť intervencie vzhľadom na dĺžku pedagogickej praxe?
3. Existuje vzťah medzi copingovými stratégiami a postojom pedagóga k šikanovaniu? Existuje vzťah medzi jednotlivými stratégiami zvládania a mierou vnímanej závažnosti šikanovania, mierou intervencie šikanovania, schopnosťou pedagóga rozpoznať šikanovanie?

1.1 Metódy výskumu

Dotazník COPE (Carver et al., 1997)

Na zisťovanie charakteristického štýlu zvládania záťaže pre konkrétnych pedagógov sme použili Dotazník brief COPE (Carver et al., 1997). Dotazník pozostáva z dvadsiatich ôsmich položiek zisťujúcich štrnásť potenciálnych stratégií copingu. Úlohou respondentov bolo ohodnotiť jednotlivé položky na päť bodovej Lickertovej škále v rozmedzí od jedna (vôbec nie) až po päť (mimoriadne).

Dotazník postoja k šikanovaniu (Craig et al., 2000) (Bullying Attitude Questionnaire)

Na zisťovanie miery intervencie, závažnosti incidentu a schopnosti rozpoznať šikanovanie sme použili Dotazník postoja k šikanovaniu (Craig et al., 2000) (Bullying Attitude Questionnaire). Dotazník bol pôvodne vytvorený Craigovou (et al., 2000) a neskôr modifikovaný Byersom (et al., 2011). Dotazník pozostáva zo šiestich príbehov opisujúcich priebeh rôznych situácií šikanovania a každá bola zameraná, buď na vzťahové, alebo fyzické šikanovanie. Úlohou respondentov bolo pri každom príbehu odpovedať na tri otázky.

Prvé dve otázky :“ Aký závažný je tento konflikt?; S akou pravdepodobnosťou by ste zasiahli v tejto situácii?“ mali respondenti ohodnotiť na päť bodovej Lickertovej škále. Pri tretej otázke: „ Označili by ste situáciu šikanovaním?“ bolo úlohou respondentov vybrať z možností: „ Áno/Nie“. Dáta sme následne spracovali pomocou deskriptívnej štatistickej analýzy.

2 Výsledky

Jedným z cieľov výskumu bola analýza *postojov k šikanovaniu* vzhľadom na vek, špecificky analýza schopnosti pedagóga rozpoznať šikanovanie, vnímať mieru závažnosti incidentu, ako i pravdepodobnosť intervencie. Výskumný súbor sme rozdelili do štyroch vekových kategórií: „menej ako 31“, „31-40“, „41-50“ a „50 a viac“. Prostredníctvom využitia Kruskal-Wallisovho testu nebol preukázaný rozdiel medzi skupinami [$K-W_{(2)} = 3; p < 0,602$]. Na základe výsledkov usudzujeme, že pedagógovia sa nelíšia v schopnosti rozpoznať šikanovania vzhľadom na vek. Prostredníctvom neparametrické testovanie rozdielov sa nepreukázal ani rozdiel medzi skupinami vzhľadom na mieru závažnosti šikanovania [$K-W_{(2)} = 3; p < 0,739$]. Podobne v tretej analýze Kruskal-Wallisov test nepreukázal existenciu rozdielov medzi skupinami vzhľadom na intervenciu šikanovania. Na základe výsledkov usudzujeme, že pedagógovia sa nelíšia v miere intervencie šikanovania vzhľadom na vek.

Ďalším cieľom nášho výskumu bolo poznať odlišnosť v *postoji pedagóga* k šikanovaniu, ako i odlišnosť schopnosti pedagóga rozpoznať šikanovanie vzhľadom na *dĺžku pedagogickej praxe*.

Rozdelili sme náš výskumný súbor na tri skupiny podľa počtu rokov pedagogickej praxe. Prvá skupina bola tvorená pedagógmi s praxou do desať rokov, druhá skupina s praxou od 11 po 20 rokov a tretiu skupinu tvoria pedagógovia s praxou 21 rokov a viac. Shapiro-Wilkov test nepreukázal normálne rozloženie skúmanej premennej v skupinách, takže sme použili neparametrický Kruskal-Wallisov test, ktorý nepotvrdil existenciu rozdielov medzi skupinami v schopnosti pedagógov rozpoznať šikanovanie [$K-W_{(2)} = 2; p < 0,420$]. Pri zisťovaní rozdielu vo vnímaní závažnosti incidentov šikanovania medzi pedagógmi s rôznou dĺžkou pedagogickej praxe. Výskumný súbor bol rozdelený do rovnakých skupín vzhľadom na dĺžku ich pedagogickej praxe. Použili sme neparametrický Kruskal-Wallisov test, ktorý nepotvrdil rozdiel vo vnímanej závažnosti šikanovania medzi skupinami pedagógov s rôznou dĺžkou pedagogickej praxe [$K-W_{(2)} = 2; p < 0,419$]. Pri zisťovaní miery intervencie

šikanovania bol použitý neparametrický Kruskal- Wallisov test. Na základe výsledkov Kruskal- Wallisovho testu [$K-W_{(2)} = 2$; $p < 0,104$] sme zistili, že medzi skupinami neexistuje žiaden signifikantný rozdiel v miere intervencie šikanovania.

V ďalšej časti výskumu sme sa zamerali na vzťah medzi jednotlivými *copingovými stratégiami a postojom pedagóga k šikanovaniu*. Z Pearsonovej korelácie vyplýva, že medzi pedagógovým vnímaním závažnosti šikanovania a stratégiami zameranými na problém ide o stredne silný vzťah ($r = 0,287$; $p < 0,02$), rovnako tak aj so stratégiami zameranými na emócie ($r = 0,285$; $p < 0,01$) a s maladaptívnymi stratégiami ide o negatívny silný vzťah ($r = -0,541$; $p < 0,02$). Výsledky korelačnej analýzy jednotlivých skupín uvádzame v tabuľke č. 1. Možno konštatovať, že existuje vzťah medzi jednotlivými copingovými stratégiami a mierou vnímanej závažnosti šikanovania.

Tabuľka č. 1: Korelácia pedagógom vnímanej závažnosti šikanovania s jeho copingovým štýlom

	Pedagógom vnímaná závažnosť šikanovania	
	<i>Pearsonova korelácia</i>	<i>Signifikancia</i>
Stratégie zamerané na problém	0,287	0,019
Stratégie zamerané na emócie	0,285	0,017
Maladaptívne stratégie	-0,541	0,00

Prostredníctvom korelačnej analýzy sme preukázali existenciu signifikantného vzťahu medzi mierou intervencie šikanovania a copingovými stratégiami pedagóga. V prípade stratégií zameraných na problém sa nám podarilo preukázať stredne silný vzťah ($r = 0,253$; $p < 0,02$), rovnako tak aj u stratégií zameraných na emócie ($r = 0,224$; $p < 0,03$) a u maladaptívnych stratégií sme preukázali negatívny stredne silný vzťah ($r = -0,437$; $p < 0,01$). Hodnoty Pearsonovej korelácie rovnako ako aj hodnoty signifikancie jednotlivých copingových stratégií uvádzame v tabuľke číslo 2.

Tabuľka č. 2: Korelácia miery intervencie pedagóga pri šikanovaní a jeho copingového štýlu

	Miera intervencie pedagóga pri šikanovaní	
	<i>Pearsonova korelácia</i>	<i>Signifikancia</i>
Stratégie zamerané na problém	0,253	0,021
Stratégie zamerané na emócie	0,224	0,029
Maladaptívne stratégie	-0,437	0,017

Ako uvádzame v tabuľke č. 3, pri skúmaní korelácie medzi schopnosťou pedagóga rozpoznať šikanovanie a jeho copingovým štýlom sme preukázali štatisticky významný vzťah so stratégiami zameranými na problém ($r= 0,273$; $p<0,01$) stratégiami zameranými na emócie ($r= 0,233$; $p<0,04$) a maladaptívnymi stratégiami ($r= -0,511$; $p<0,00$). Z výsledkov vyplýva, že pri stratégiách zameraných na problém a na emócie ide v súvislosti so schopnosťou pedagóga rozpoznať šikanovanie o stredne silný vzťah a pri maladaptívnych stratégiách o negatívny silný vzťah.

Tabuľka č.3: Korelácia pedagogovej schopnosti rozpoznať šikanovanie s jeho copingovým štýlom

	Pedagógova schopnosť rozpoznať šikanovanie	
	<i>Pearsonova korelácia</i>	<i>Signifikancia</i>
Stratégie zamerané na problém	0,273	0,00
Stratégie zamerané na emócie	0,233	0,04
Maladaptívne stratégie	-0,511	0,00

3 Diskusia

Šikanovanie je považované za sociálno-patologický jav, ktorý má negatívny dopad nie len na agresora a obeť, ale na všetkých členov kolektívu v ktorom sa odohráva. Je preto veľmi dôležité, aby ho pedagóg, čo najskôr odhalil

a začal intervenovať. V našom výskume sme zamerali pozornosť na existenciu rozdielov v schopnosti pedagógov rozpoznať šikanovanie, v pedagógom vnímanej závažnosti incidentu a v miere jeho intervencie vzhľadom na vek pedagóga a počet rokov pedagogickej praxe. Výsledky výskumu poukázali, že pedagógovia sa nelíšia vo vyššie uvedených premenných na základe veku ani dĺžky pedagogickej praxe. Ukazuje sa, že reakcia pedagóga na výskyt šikanovania v kolektíve je pre študentov vyrovnávajúcích sa s týmto javom kľúčová (Craig, Pepler, 1996). Aj napriek nesmiernej dôležitosti intervencie pedagóga Atlas a Pepler (1998) vo svojom výskume zistili, že študenti vnímajú častokrát nečinnosť pedagóga pri konfrontácii so šikanovaním. Pedagógovia svoj zjavný nedostatok intervencie obhajujú tým, že si neboli istí, akým spôsobom by mali na incident zareagovať, že neboli priamo svedkami incidentu, alebo tým, že mierne šikanovanie považujú za typické správanie detí z ktorého nevyplývajú vážnejšie následky (Atlas, Pepler, 1998). Kallstad a Olweus (2003) identifikovali nasledujúce faktory, ktoré predikujú mieru pravdepodobnosti učiteľskej intervencie v šikanovaní: dôležitosť zásahu pedagóga, vnímanie miery šikanovania v triede, vlastné skúsenosti s viktimizáciou z detstva a ich emocionálna empatia k šikanovanému dieťaťu. My sme v našom výskume vychádzali zo zistení autorov Kahna, Jonesa a Wielanda (2012), ktorý uvádzajú, že pedagógovia pre ktorých sú typické stratégie zamerané na problém a stratégie zamerané na emócie, majú vyššiu potrebu zasiahnuť do incidentu šikanovania aj napriek tomu, že ho nepovažujú za závažný, v porovnaní s pedagógmi pre ktorých sú typické maladaptívne stratégie, ktorí sa vyznačujú zníženou potrebou intervenovať. V našom výskume sa nám potvrdil signifikantný vzťah medzi stratégiami zameranými na emócie a na problém a mierou intervencie pedagógov. V oboch prípadoch išlo o stredne silný vzťah a v prípade maladaptívnych stratégií k miere intervencie pedagóga v situácii šikanovania sme zistili negatívny stredne silný vzťah.

Na základe našich výskumných zistení konštatujeme, že existuje signifikantný vzťah medzi copingovým štýlom pedagóga a jeho schopnosťou rozpoznať šikanovanie. V prípade stratégií zameraných na problém a stratégií zameraných na emócie išlo o stredne silný vzťah. V prípade maladaptívnych stratégií sme zistili silný negatívny vzťah. Z týchto výsledkov vyplýva, že preferencia copingového štýlu zameraného na problém alebo emócie, podporuje schopnosť pedagógov rozpoznať šikanovanie a zároveň v prípade pedagógov s preferenciou maladaptívnych copingových stratégií sa potvrdila znížená schopnosť odhaliť šikanujúce správanie.

Pri reakcii pedagóga na incident šikanovania zohráva významnú rolu aj jeho vnímanie závažnosti danej situácie. S posúdením závažnosti incidentu

pedagógom súvisí jeho dispozičný štýl copingu. Výsledky nášho výskumu potvrdzujú stredne silný vzťah medzi pedagogovým vnímaním závažnosti šikajúceho správania a copingovými štýlmi zameranými na problém a emócie a silný negatívny vzťah s maladaptívnymi stratégiami zvládania. Preto môžeme konštatovať, že zatiaľ čo pedagógovia používajúci copingové stratégie zamerané na problém a na emócie, sú si vo väčšej miere vedomí závažnosti incidentov šikanovania, pedagógovia preferujúci maladaptívne stratégie, závažnosť šikanovania podceňujú. Naše zistenia sú v súlade s výsledkami predchádzajúcich výskumov, kde autori Kahn, Jones a Wieland (2012) zistili, že vyššia miera používania stratégií zameraných na problém a stratégií zameraných na emócie, bola spojená s vnímaním zjavnej agresie, ako závažnejšieho problému.

L I T E R A T Ú R A

- ATLAS, R. S., PEPLER, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *Journal of Educational Research*, vol. 92, no. 2, pp. 86–99 ISSN 2315-7704
- BOULTON, M. J. (1997). Teachers views of bullying definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 67, pp. 223-233 ISSN 2044-8279
- CRAIG, W. M; PEPLER D.J. (1996). Understanding bullying at school: What can we do about it? In MILLER, S.; BRODINE, J.; MILLER, T. (Eds.), *Safe by design: Planning for peaceful school communities*. Seattle, WA: Committee for Children. pp. 247–260
- CRAIG, W., HENDERSON, K., MURPHY, J. G. (2000). Prospective teachers attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, vol. 21, no.1, pp. 5-21 ISSN 1461-7374
- GUBRICOVÁ, J., BAŽURA, P., GERŠICOVÁ, Z. (2015). Spolupráca učiteľa a školského psychológa pri riešení neštandardných školských situácií vo výchovno-vzdelávacom procese. In: Adamík Šimegová, M., Bizová, N., Brestovanský, M. (eds.): *Školská psychológia a kvalita života v edukácii*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. ISBN 978-80-8082-837-0.
- KAHN, J. H., JONES, J. L., WIELAND, A. L. (2012). Preservice teachers' coping styles and their responses to bullying. *Psychology in the Schools*, vol. 49, no. 8, pp.784-793 ISSN 0033-3085
- KALLESTAD, J., OLWEUS, D. (2003). Predicting teachers and schools implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A multi level study. *Prevention and treatment*, vol. 6, pp. 3-21 ISSN 1931-1559
- KOHOUTEK, R. (2003). *Psychologie výchovy a vzdelávania*. Brno: Vysoká škola Karla Enliše. ISBN 80-867-1004-1
- KOUKOLÍK F., DRTILOVÁ J. (2001). *Zlo na každý den: Život s deprivanty* 1. Praha: Galén, 390s. ISBN 80-7262-088-6.
- KYRIACOU, C. (2001). Teacher stress: direction for future research. *Educational Review*, vol. 53, no.1, pp. 27-35 ISSN 0013-1911
- KYRIACOU, C., SUTCLIFFE, J. (1977). Teacher stress: A review. *Educational Review*, vol.29, no.4, pp. 299-306 ISSN 0013-1911

- LEFF, S. S., KUPERSMIDT, J.B; PATTERSON, C.J.; POWER, T.J. (1999). Factors influencing teacher identification of peer bullies and victims. *School Psychology Review*, vol. 28, no. 3, pp. 505- 517 ISSN 0279-6015
- PAULÍK, K. (2010). *Psychologie lidské odolnosti*. 1. vyd. Praha: Grada, 240 s. ISBN 978-80-247-2959-6.
- PETLÁK, E.; BARANOVSKÁ A. (2016). *Stres v práci učiteľa a syndróm vyhorenia*. 1. vyd. Bratislava: Wolters Kluwer, 127s. ISBN 978-80-8168-450-0
- ROBERTS, W. B. Jr., MORROTI, A.A. (2000). The bully as victim: Understanding bully behaviors to increase the effectiveness of interventions in the bully-victim dyad. *Professional School Counseling. Special Issue: School violence and counselors*, vol. 4, no. 2, pp.148–155 ISSN 1096-2409
- SALMIVALLI, CH. (2001). Group view on victimization: empirical findings and their implications. In JUVONEN, J.; GRAHAM, S. (Eds.) *Peer Harassment in School*. New York: Guilford Press, pp. 398–419
- SEDLÁČEK, J. (2015). *Otcovské rany. Štrnásť skutočných príbehov o tom ako a prečo bolia (O identite muža s ranami)*. Bratislava: Don Bosco, 2.vyd., 360 s., ISBN 978-80-8074-302-4.
- SEDLÁČEK, J. (2016). Otec a syn ako najkrajší biblický, ale najproblémovejší rodinný vzťah. Aké sú citlivé miesta súčasnej krízy otcovstva? (s. 40- 51). Zborník z konferencie *Výchova a vzdelávanie ako nástroj (de)formovania hodnotového systému spoločnosti V. Pozitívna autorita a jej vplyv na formovanie osobnostného rozmeru mladého človeka*. Ružomberok: Verbum, 77 s., ISBN 978–80–561–0427–9.

Služby psychologického poradenstva na Trnavskej univerzite